

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

mai

1986

n° 30

Institut National  
de Recherche  
Pédagogique  
Centre de  
Recherche



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

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

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

Direction de programme 2

Directeur de programme : Guy Caplat

Secrétaire de la rédaction : **Pierre Caspard**

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

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° 30 — mai 1986

Michel MANSON : Pour une histoire de l'enfant  
dans l'Antiquité . . . . . 3

Michel OSTENC : L'éducation en Italie pendant le fascisme :  
bilan et perspectives de recherches . . . . . 13

### *Image et éducation*

Yves GAULUPEAU : L'histoire en images à l'école primaire.  
Un exemple : la Révolution française dans les manuels  
élémentaires (1870-1970) . . . . . 29

Serge CHASSAGNE : Éducation et peinture au XIXe siècle :  
un champ iconique en friches . . . . . 53

Élisabeth BASSARGETTE : Une imagerie éducative :  
le mouchoir illustré rouennais . . . . . 61

### Mélanges

Une science laborieusement inutile : l'histoire de l'éducation  
et de l'enseignement (Théodore Barrau) ; La rivalité École  
normale-École polytechnique. Un antécédent : l'action de  
Pasteur sous le Second Empire (Nicole Hulin) ; Note sur la  
constitution d'une discipline d'enseignement : l'éducation  
physique du XVIIIe au XXe siècle (André Rausch) . . . . . 67

---

**Notes critiques**


---

- W. REINHARD (Ed.) : *Humanismus im Bildungswesen des 15. und 16. Jahrhunderts* (J.L. Le Cam) ; M.M. COMPÈRE : *Du Collège au lycée* (J. Quéniart) ; F. DELFORGE : *Les Petites écoles de Port-Royal* (D. Julia) ; J. CARAVOLAS : *Comenius et l'enseignement des langues* (A. Chervel) ; R. CHARTIER (Ed.) : *Pratiques de la lecture* (S. Le Men) ; S. LE MEN : *Les Abécédaires illustrés du XIXe siècle* (S. Chassagne) ; C. LANGLOIS : *Le Catholicisme au féminin* (M. Sonnet) ; G. CHIOSSO : *L'Educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra* (M. Ostenc) ; E. PLENEL : *La République inachevée* (M. Crubellier) ; A. THÉPOT (Ed.) : *L'Ingénieur dans la société française* (J.-P. Daviet) . . . . . 87
- 

**Comptes rendus**


---

- La Bibliothèque des amis de l'instruction* (M. Crubellier) ; M. G. LONGHI : *L'Educazione esemplare* (A. Choppin) ; Y. BISCH : *Les Temples du savoir* (S. Chassagne) ; *L'École primaire à Paris, 1870-1914* (Ph. Marchand) ; J. BALLEST : *L'Instruction à la Guadeloupe de 1880 à 1900* (A. Chambon) ; I. COUPRY : *L'École Ozanam à Lyon* (M.M. Compère) ; A. LÉON : *L'Histoire de l'éducation aujourd'hui* (P. Caspard) . . . . . 123
- 

Les articles publiés sont indexés dans *Historical Abstracts*

Illustration de la couverture : *Jeunes filles au piano*, par Émile Boulard.

Photo : Musée national de l'éducation.

Directeur de la publication : F. Best.

**POUR UNE HISTOIRE DE L'ENFANT  
DANS L'ANTIQUITE\***

*par Michel MANSON*

Voici un livre beau et utile. Très bien écrit, par un professeur de littérature latine, il dépasse souvent le cadre de l'ouvrage de synthèse sur l'enfant dans la Rome antique pour accéder à une méditation sur l'enfant et l'enfance. Il sera, dorénavant, l'ouvrage de référence pour tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'enfant ou qui, tout simplement, cherchent à comprendre la place qu'il occupe dans notre société à la lumière du passé. Ainsi, Jean-Pierre Néraudau répond aux vœux de Philippe Ariès qui souhaitait voir se prolonger sa recherche sur l'enfant dans les sociétés anciennes et au Moyen Age (1).

Cependant, J.-P. Néraudau nous présente un tableau plus varié, et aux nuances plus subtiles, que celui de son illustre prédécesseur : on mesure par là les progrès effectués en ce secteur depuis 1960. En effet, si l'auteur reprend une partie des thèmes abordés par Ph. Ariès (les âges de la vie, le vocabulaire désignant les enfants, le sentiment de l'enfance, les jeux et les jouets, la famille, l'école), il y ajoute une

---

\* À propos de Jean-Pierre Néraudau : *Etre enfant à Rome*. Paris, Les Belles-Lettres, 1984, 411 p., illustr., collection *Realia*.

(1) Dans la préface à la deuxième édition de son livre *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960). Paris, Le Seuil, 1973, XX-503 p., ici p. XIX.

étude des rapports de l'enfant avec l'État et la religion, il insiste sur les problèmes juridiques et démographiques et, surtout, cherche constamment à nuancer ces résultats selon les diverses classes sociales et les différents courants de pensée. Ainsi, tous les problèmes concernant l'enfant dans la société romaine sont examinés, dans les discours comme dans la réalité : on comprendra que le gain accompli dans l'étendue ait parfois, pour contrepartie, une tendance au survol, qui laisse le lecteur insatisfait ! Cela donne aussi un plan un peu déséquilibré.

Les deux premières parties sont courtes (141 pages au total), de deux et trois chapitres chacune, et cherchent à définir l'enfance et les discours sur l'enfant, qu'ils soient philosophiques, médicaux, symboliques ou pédagogiques. La troisième partie (124 pages, six chapitres), aborde les rapports entre l'enfant et les institutions, étatiques et familiales, le situant dans la démographie, dans le droit et face à la religion, concluant sur les rites qui marquent la fin de l'enfance. La quatrième partie (144 pages, cinq chapitres), intitulée « Scènes de la vie privée », rappelle les rites et les soins de la petite enfance, les jeux et les jouets, l'école, analysant ensuite l'amour pour les enfants et ce qui concerne leur mort.

Les sources utilisées sont essentiellement les textes littéraires, philosophiques et juridiques, bien que l'histoire de l'art soit aussi mise à contribution, l'ouvrage étant d'ailleurs illustré de dix photographies en couleurs et d'une vingtaine en noir et blanc. On peut, sur ce point, regretter l'absence de table des illustrations, qui ne sont pas numérotées et auxquelles le texte ne renvoie que de façon allusive. Ces documents, peintures, objets, sculptures, ne sont pas datés et le lecteur non initié aura sans doute quelques difficultés à les relier à une phase précise de l'histoire de l'enfant à Rome. Ce problème de forme renvoie à un problème de fond. À ne considérer les documents archéologiques que comme des illustrations des textes, ou des échos, on en arriverait vite à ne pas les étudier pour eux-mêmes. L'auteur le sait bien, mais son ouvrage reste bien plus dépendant des textes que de la documentation archéologique et iconographique. Nous reviendrons plus loin sur la nécessité d'utiliser les sources archéologiques pour bâtir une histoire de l'enfant dans l'Antiquité.

Terminons cette rapide présentation de l'ouvrage par quelques remarques concernant l'organisation matérielle des références et de la bibliographie : il y a là, en effet, un parti pris de la collection qu'il faut signaler. Les notes infra-paginales sont allégées au maximum, ne donnant le plus souvent que la référence aux textes antiques et, plus

rarement, des indications bibliographiques succinctes, qu'il faut compléter par la consultation d'un livret inséré à la fin du livre sous le rabat de la jaquette, et qui contient, outre la bibliographie, des repères chronologiques, un lexique des auteurs anciens et des textes anonymes et un index des thèmes. Celui-ci n'est guère développé, et n'indique pas toutes les pages concernées par les rubriques ; ainsi, la *poupée* n'apparaît pas qu'en pages 296 et suiv., mais aussi aux pages 56 et 256. Nous comprenons bien qu'il s'agit d'atteindre un public le plus large possible, en allégeant l'apparat critique et en donnant les textes latins et grecs en traduction. Cependant, ce système de références présente une ambiguïté désagréable. On pourrait croire que l'auteur n'a tiré que des auteurs anciens qu'il mentionne certains concepts ou certaines analyses dont il est, en fait, redevable à des publications qu'il ne citera, par ailleurs, que pour des points mineurs, ce qui ne permet pas au lecteur non initié de reconnaître les dettes scientifiques contractées par l'auteur.

Il ne s'agit là, somme toute, que de défauts mineurs au regard de l'ampleur des perspectives et de la richesse thématique de l'ouvrage, bien que, comme nous le signalions, cette dernière n'aille pas sans inconvénient. Pour prendre un exemple, les historiens de l'enseignement seront sans doute déçus par les 25 pages consacrées à l'école, qui ne dispensent pas le lecteur de se reporter aux ouvrages spécialisés de H.-I. Marrou, S.F. Bonner, etc. (1).

J.-P. Néraudau écrit lui-même : « Tel qu'il est, ce livre est une initiation aux questions que pose l'enfant romain ; il n'en épuise aucune et suggère des directions de recherche » (p. 18) (2). Nous voudrions à notre tour proposer quelques axes de réflexion liés à une méthodologie pluridisciplinaire. En effet, l'histoire de l'enfant est le type même d'un champ de recherche qui ne peut être saisi que par l'entrecroisement des sources de toutes natures, chacune relevant d'une ou plusieurs disciplines qui doivent être tour à tour utilisées dans toute leur rigueur. Chaque type de source porte en lui-même ses propres effets déformants quant à la réalité que l'histo-

---

(1) H.-I. Marrou : *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris, 1948 ; 6e éd. Paris, Le Seuil, 1965, 646 p. ; S.F. Bonner : *Education in Ancient Rome, from the elder Cato to the younger Pliny*. Londres, Methuen, 1977, XII-404 p.

(2) Pour aller plus loin dans une recherche sur l'enfant dans l'Antiquité, on dispose d'un outil bibliographique récent : Margret Karras et Josef Wieschöfer : *Kindheit und Jugend in der Antike. Eine Bibliographie*, Bonn, R. Habelt, 1981, 123 p., avec 1270 références.

rien cherche à appréhender, mais leur utilisation conjointe permet une saine critique réciproque et une meilleure appréciation de leur apport respectif.

### 1) *L'image de l'enfant dans la littérature latine et dans l'art*

C'est un thème que J.-P. Néraudau a abondamment traité, que ce soit à propos du vocabulaire de l'enfance, des discours sur l'enfant ou dans le domaine des sentiments envers les enfants. Deux voies s'ouvrent ici au chercheur.

La première consiste à étudier exhaustivement le discours sur l'enfant tenu par un auteur particulier ; on pourrait réaliser une série de monographies-tests, choisies selon les époques et la nature des œuvres. Ainsi, les nuances entre les différents discours sur l'enfant, selon les genres et la personnalité des auteurs, seraient cernées, pour une même époque, avec une plus grande précision.

La seconde voie, c'est celle de la sémantique historique, étudiant diachroniquement un champ sémantique, tel que, par exemple, celui des sentiments envers les enfants. Nous avons déjà suggéré quelques pistes à ce propos (1) pour l'étude d'*amare, carus, carissimus, diligere, diligentia, cura, curare*, ou pour celle de la notion de douceur corrélatrice à l'enfance (*dulcis, suavis, mellito*). J.-P. Néraudau cerne bien ces notions, mais un relevé systématique des occurrences, en datant leur apparition et en distinguant les types de discours où elles s'insèrent, apporterait sans doute d'utiles précisions. De même, un travail sur la *Pietas* (2), quoique succinct sur le plan sémantique, mais utilisant de façon quasi exhaustive le matériel numismatique, a montré l'intérêt d'une saisie « verticale » d'un concept exprimé à la fois sémantiquement et iconographiquement. Nous ne croyons pas qu'il est illusoire de chercher à rendre compte chronologiquement de l'apparition de concepts liés à l'enfant, comme la douceur, le plaisir, la joie, la *Temporum Felicitas*, etc. Avec toutes les précautions qu'on voudra prendre, il reste que la littérature et l'art traduisent et manifestent, à leur façon, l'évolution des sensibilités. L'ouvrage de J.-P. Néraudau

---

(1) M. Manson : « The emergence of the small child in Rome (Third century BC-First century AD) ». *History of Education* (Londres), 1983, vol. 12, n° 3, pp. 149-159, spécialement pp. 153-155.

(2) Id. : « La *Pietas* et le sentiment de l'enfance à Rome d'après les monnaies ». *Revue belge de numismatique et de sigillographie*, CXXI, 1975, pp. 21-80, pl. IX-XI.



met en place les cadres de l'étude littéraire, mais il conviendrait aussi de faire des recherches approfondies sur l'enfant dans l'art, les documents étant très nombreux et très variés, ce qui permet la constitution de corpus abondants et souvent bien datés, dont le traitement ferait ressortir les différences et les similitudes entre les discours littéraires et les discours iconographiques, en ajoutant une régionalisation des sensibilités et des cultures que seuls les documents archéologiques sont en mesure de nous apporter. L'image de l'enfant que nous donne J.-P. Néraudau est bien, comme le précise son titre, celle de l'enfant romain, sans tenir compte de la diversité des Provinces.

À part l'histoire des sentiments, celle des gestes et des attitudes mérite d'être entreprise : le bercement, que nous avons étudié à propos d'un père très « maternel », du poème 17 de Catulle (1), mais aussi les embrassades (*amplector*, *complector*, et leur famille), les caresses (*blanditiae*), les enfants serrés sur la poitrine (*in gremio*) ou tenus sur les genoux (*in sinu*), etc. Passer en revue ces attitudes des adultes envers les enfants, les gestes, les expressions physiques de la tendresse ou de la colère, et confronter un tel corpus de textes datés avec le corpus iconographique serait, comme nous l'avons déjà suggéré, très éclairant et d'une grande richesse pour l'analyse du sentiment de l'enfance. Nous n'aurons garde, au cours d'une telle recherche, d'oublier ce que J.-P. Néraudau a si bien mis en place sur les divers types de discours, et sur les glissements parfois imperceptibles que les textes subissent, entre le témoignage sur le réel et l'idéalisation de l'enfance. Ces précautions seront à prendre aussi pour l'étude de l'enfant et du pouvoir.

## 2) *L'enfant et le pouvoir à Rome*

Ce thème, qui occupe les pages 264-267 du livre de J.-P. Néraudau, méritait plus, et mieux. Il est vrai qu'il s'agit là d'un sujet complexe où s'entrecroisent constamment tous les niveaux du discours sur l'enfant, repris et transformés par l'idéologie politique du moment, s'inscrivant en slogans monétaires, dans l'art officiel multiplié par tous les types de supports (temples, autels, peintures, lampes à huile ou pierres dures gravées, etc.). Et, à ce plan idéologique, s'ajoute

---

(1) Id : « *Puer bimulus* (Catulle, 17, 12-13) et l'image du petit enfant chez Catulle et ses prédécesseurs ». *Mélanges de l'École française de Rome, Antiquité*, 1978, n° 1, pp. 247-291.

celui d'une double réalité qui interfère sans cesse : l'enfant au pouvoir et l'enfant face au pouvoir. Expliquons-nous.

Les monnaies romaines constituent un immense répertoire daté des thèmes de la propagande impériale, et il serait bon d'établir le corpus de tous les thèmes qui utilisaient l'enfant. L'étude sur la *Pietas* est, à cet égard, significative : elle avait permis de constater un décalage chronologique entre l'apparition du thème de l'amour envers les enfants exprimé par la *Pietas*, sur les monnaies, à partir de 80-81 après J.-C., et ses premières expressions littéraires, chez Cicéron et Ovide. Tout se passe comme si le pouvoir récupérait, pour mieux faire passer sa propagande dynastique, certains traits du nouveau sentiment de l'enfance apparu au Ier siècle avant J.-C., et ce mouvement va s'amplifier, utilisant au IIe siècle, sous les Antonins, une très large palette de concepts et d'images (1). Il nous a même semblé possible de mesurer la place qu'occupaient, dans la propagande monétaire d'un empereur, les thèmes avec enfants, et la diffusion qu'ils avaient eue (2). Mais il est évident que ce matériel numismatique obéit à des lois internes et doit être complété et corrigé par tous les autres types de sources.

Le thème d'*Ascanius puer* est particulièrement pertinent pour mener à bien l'étude de « l'enfant et le pouvoir », et il est possible de montrer que le personnage même de l'enfant Ascagne avait été forgé sous l'impulsion d'une famille, les Iulii, pour favoriser ses ambitions politiques (3). Pourtant, c'est avec Virgile qu'Ascagne prend toute sa dimension : enfant réel, prince héritier au cœur d'une théologie jupitérienne du pouvoir, modèle idéal de l'enfant-roi des légendes, s'inspirant pourtant des monarchies hellénistiques, il est aussi le centre de l'idéologie augustéenne et de sa politique dynastique. Il deviendra le « patron » de la jeunesse de Pompéi et son image se répandra partout, dans les forums, les temples et les maisons, du Ier siècle avant J.-C. jusqu'au Ve siècle après J.-C. Mais justement, à cette époque, sa représentation est investie d'un autre contenu idéologique

(1) Cf. J. Beaujeu : *La Religion romaine à l'apogée de l'Empire*, t. 1, *La Politique religieuse des Antonins (96-192)*. Paris, 1955 ; J.-P. Martin : *Providentia deorum. Recherches sur certains aspects religieux du pouvoir romain*. Rome, 1982. Ces deux thèses exploitent largement l'iconographie monétaire.

(2) M. Manson : « Quelques remarques sur le type PIETAS AVG de Postume (Elmer, 13e émission, 264 après J.-C.) ». *Bulletin de la Société française de numismatique*, 1974, pp. 652-658.

(3) Dans notre mémoire de l'École française de Rome, resté inédit : *Ascanius puer et l'idéologie impériale*. 1979, 195 p., XIV pl.

qu'à l'époque augustéenne (1). La richesse de ce thème, à peine esquissé ici, fait cependant pressentir combien d'autres voies fructueuses s'ouvrent à la recherche en ce domaine. Il conviendra de le faire avec cette méthode pluridisciplinaire qui, à l'évidence, est ici indispensable : réunir les corpus de textes et d'images, traiter ainsi des séries documentaires et non des documents isolés, en utilisant conjointement les analyses linguistiques, littéraires et iconographiques. Le troisième axe d'une histoire de l'enfant fait appel, de façon encore plus nécessaire que les précédents, à l'étude archéologique des objets et des structures.

### 3) Les jeux et les jouets

J.-P. Néraudau consacre un chapitre (pp. 289-307) à ce sujet, précédé par des réflexions sur le jeu dans le discours positif sur l'enfant (pp. 98-103) ; nous pensons qu'il est possible d'aller beaucoup plus loin dans la présentation des objets comme dans l'analyse du ludique enfantin dans la littérature latine. Examinons successivement ces deux points, non pour les traiter réellement, mais pour montrer l'état de la recherche et ses possibilités de développement.

Étudier les jouets antiques n'est pas une tâche aisée : après avoir relevé ceux que les textes nous désignent comme tels, ce qui pose déjà des problèmes d'interprétation, il faut confronter les mots aux choses, c'est-à-dire aux objets trouvés dans les fouilles et aux rares images qui pourraient nous faire voir des enfants avec des jouets. Les ambiguïtés qui demeurent, après cette triple confrontation, ne sont peut-être pas à poser dans les mêmes termes que Ph. Ariès, cité et repris à propos des poupées par J.-P. Néraudau (p. 297). Il n'y a pas de simulacres pour adultes en forme de figurines articulées qu'on puisse confondre avec les poupées-jouets : l'étude archéologique de près de 500 poupées nous l'a prouvé (2). La mise en série de ces objets, l'étude statistique de leurs dimensions et, surtout, l'analyse des structures de découvertes permettent d'établir une interprétation scientifique de ces objets en tant que jouets à peu près certaine. Par contre, il est

---

(1) M. Manson : « Quelques remarques sur le *Puer Ascanius* du *Codex Vaticanus* 3225, *Pictura* 16 », communication au colloque de mars 1979 à Aix-en-Provence, *L'Enfant au Moyen Age, Senefiance*, n° 9, Paris, Champion, 1980, pp. 27-41.

(2) Thèse de l'École pratique des hautes études, 1978, *Les Poupées dans l'Empire romain, le Royaume du Bosphore cimmérien et le Royaume parthe. Étude archéologique*, 424 ff., CXXXIX pl.

vrai que la poupée est surinvestie de significations : jouet pour l'enfant qui la manipule et pour les parents qui l'ont achetée, elle est aussi, pour ces derniers, un objet protecteur de leur enfant, soit que, iconographiquement, elle s'inscrive dans un univers magique ou religieux, soit que, à la mort de l'enfant, devenue offrande funéraire, elle l'accompagne dans l'au-delà. Ainsi, les poupées de Kertch, capitale du royaume du Bosphore cimmérien, ont très souvent un long phallus articulé, comme les jambes, et son rôle prophylactique est bien connu dans l'Antiquité. Il faut donc se garder d'appliquer aux jouets antiques nos propres critères ou des concepts historiquement déterminés, comme le maternage du jeu de la poupée qu'on ne peut pas projeter à toutes les époques, comme le fait J.-P. Néraudeau (p. 296) (1). De plus, seule l'étude archéologique des objets permet d'établir leur réalité matérielle, leur chronologie relative, leur répartition géographique, les milieux culturels où ils apparaissent, toutes choses que les textes ne nous donnent pas. L'Empire romain a englobé trop de civilisations distinctes pour qu'on puisse étendre à toutes ses provinces ce que les auteurs latins nous disent. Encore faut-il noter que les textes sur le jeu et le jouet sont relativement rares alors que les témoignages archéologiques sont beaucoup plus abondants.

Pourtant, cela n'exclut pas d'envisager un travail plus approfondi sur le ludique dans la littérature latine. Ainsi, l'étude exhaustive de toutes les occurrences des mots de la famille de *ludus* dans la littérature latine des origines à Ovide (environ 1 300) permet de situer le thème du ludique enfantin à l'intérieur des huit catégories de ludique retenues, de suivre sa croissance quantitative et qualitative, significative non seulement d'un nouveau regard sur l'enfant, mais aussi d'une nouvelle conception du jeu et de son importance pour l'enfant. Confronté à l'étude archéologique des jouets, cette étude donne une vision plus précise et plus fouillée de ce sujet, susceptible de modifier bien des idées reçues.

Ainsi, en ce qui concerne les rapports si difficiles à cerner entre les jouets et les objets magiques, entre les rituels ludiques et les rituels religieux. Ce problème, que n'a pas abordé J.-P. Néraudeau, à l'exception du texte de Ph. Ariès et de quelques remarques dans le chapitre sur « L'enfant et la religion » (p. 248), est pourtant fonda-

---

(1) M. Manson : « Les éducateurs français du XVIIIe siècle et le jeu de la poupée : du mépris à l'exploitation pédagogique », *Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung*, Heft 24, Univ. Hannover, 1984, pp. 161-176.

mental pour l'histoire des jouets et du jeu comme pour celle de l'image de l'enfant dans la société. Prenons l'exemple de la poupée et du mythe de Pygmalion (1) : quand Ovide nous montre le sculpteur habillant et déshabillant sa statue, la caressant, lui apportant des cadeaux, on est en droit de se demander, comme l'a fait Jeanne Danos (2), si ce mythe n'est pas aussi un mythe de la poupée. Pour évaluer la part, dans l'imaginaire du poète comme dans celui de la société globale, du ludique enfantin et du monde des jouets, l'enquête doit éclairer les différences et les similitudes qui existent entre l'animisme enfantin qui rend vivante la poupée, l'animisme magique à l'œuvre dans l'envoûtement des poupées, l'animisme religieux qui permet de croire que les statues sculptées par Dédale peuvent s'animer et quitter le temple. À ces trois domaines de l'imaginaire correspondent des comportements, individuels et collectifs, des rituels. Cette recherche sur le jouet et l'imaginaire ne peut être, elle aussi, que pluridisciplinaire, pour permettre, enfin, de mieux préciser les frontières et les interférences entre le champ du ludique et celui du sacré. Ainsi, le vaste dossier du mythe de la poupée nous incite à la prudence en ce qui concerne l'histoire du jouet en général et, pour notre part, nous jugeons téméraire toute synthèse sur ce sujet pour lequel les analyses de détail manquent presque complètement.

Devrions-nous dire de même pour le livre de J.-P. Néraudau ? Peut-être..., dans la mesure où l'histoire de l'enfant dans l'Antiquité n'a donné lieu qu'à des travaux le plus souvent anciens, partiels, sans problématique réelle, bien trop lacunaires. On comprend aussi que l'auteur ait voulu ne s'intéresser qu'à l'enfant romain, mais combien manque alors une autre synthèse sur l'enfant grec, complémentaire et indissociable, souvent, de celle sur l'enfant romain. Le parti pris thématique et général de l'ouvrage empêche aussi de saisir la périodisation de cette histoire de l'enfant, qui ne peut ressortir que de l'analyse conjointe de tous les types de documents. Pourtant, une

---

(1) M. Manson : « Le mythe de Pygmalion est-il un mythe de la poupée ? » in *Colloque Présence d'Ovide* (sept. 1980). Paris, Les Belles-Lettres, 1982, pp. 101-137. Article prolongé par : « Y a-t-il un mythe de la poupée ? » in : M. Manson (Dir.) : *Les États Généraux de la poupée*. Courbevoie, Centre d'études et de recherches sur la poupée, 1985, 172 p. ill., collection *Jouets et poupées : études et documents*, 2., pp. 103-124.

(2) J. Danos : *La Poupée, mythe vivant*. Paris, Gonthier, 1966, 405 p.

telle critique ne serait pas recevable et nous ne retirons rien de ce que nous disions pour commencer sur l'utilité de cet ouvrage qui répond à une attente, comble un vide et suscite des réflexions fructueuses et l'intense désir de poursuivre ce voyage au royaume de l'enfant antique.

Michel MANSON  
Université Paris-Nord

**L'ÉDUCATION EN ITALIE PENDANT LE FASCISME :**  
**Bilan et perspectives de recherches**

*par Michel OSTENC*

L'histoire de l'école a longtemps été assimilée, en Italie, à celle de la pédagogie ; elle passait alors, sous l'influence de l'idéalisme philosophique, pour l'actualisation de théories pédagogiques dans des institutions scolaires (1). Un changement radical est survenu lorsque, sous l'influence des historiographies française et anglaise, l'histoire de l'école s'est étendue à celle de l'éducation. Celle-ci a commencé dans les années 1950 en respectant les critères de rupture et de continuité chers aux historiens de la péninsule (2). Elle s'est ensuite inspirée de modèles marxistes, l'évolution propre à cette idéologie en Italie incitant les auteurs à utiliser des méthodes différentes pour parvenir à des interprétations nuancées (3). L'influence persistante de l'histoire de la pédagogie n'est pourtant pas due uniquement à l'héritage de l'idéalisme italien (4). Elle tient également au contexte idéologique

---

(1) L. Ambrosoli : « Varietà e documenti : La storia della scuola italiana in alcune pubblicazioni recenti ». *Belfagor*, 31 janvier 1980, pp. 77-78.

(2) L. Borghi : *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Florence, 1951.

(3) D. Bertoni-Jovine : *La Scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Rome, 1958 ; A. Santoni Rugiu : *Il Professore nella scuola italiana*, Florence, 1959 ; T. Tomasi : *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Florence, 1969.

(4) R. Laporta, Recensione a M. Ostenc : « L'éducation en Italie pendant le fascisme ». *Studi di Storia dell'educazione*, janvier-mars 1981, pp. 77-81 ; traduction française in : *Revue d'histoire de la Deuxième Guerre mondiale*, octobre 1982, pp. 116-121.

et culturel dans lequel l'éducation nationale est profondément immergée. Dans un pays d'unité récente, imprégné d'idéal risorgimental, l'intellectuel du début du siècle se considère comme investi d'une mission d'éducation (1). La culture assigne à la pédagogie un devoir civique prioritaire. L'idéal national de formation du citoyen passe avant toute exigence d'égalité civique ou sociale. Tel est le sens profond de la pédagogie idéaliste italienne, qui réalise ses objectifs scolaires avec la réforme Gentile de 1923, mais nourrit aussi d'immenses ambitions culturelles. L'histoire de l'éducation se plie aux exigences de ces origines culturelles nationales et tend à négliger la coupure du fascisme au profit de la périodisation séculaire de l'Italie unitaire (2). Une telle démarche, privilégiant la continuité entre l'Italie libérale et le fascisme, traduit par ailleurs un parti pris idéologique. Si bien que les origines culturelles de la réforme scolaire de 1923 sont longtemps restées mieux connues que son application par la dictature fasciste (3). La place du concept d'éducation nationale chez les pédagogues italiens du début du siècle est également bien

---

(1) M. Colin : *Education, culture et mentalités dans l'Italie libérale (1860-1900) à travers la littérature pédagogique*. Thèse dactylographiée, 2 vol., Université de Paris-III, 1984, voir compte rendu : M. Ostenc, *Histoire de l'éducation*, janvier 1986, pp. 100-103 ; M. Ostenc : *Intellectuels italiens et fascisme (1915-1929)*, Paris, 1983.

(2) G. Cives : *Cento anni di vita scolastica in Italia*, Rome, 2 vol., 1960, 1967 ; G. Ricuperati : « La Scuola nell'Italia unita », in : R. Romano, C. Vivanti : *Storia d'Italia*, vol. V, tome 2 : I documenti, Turin, 1973, pp. 1693-1736 ; G. Canestri, G. Ricuperati : *La Scuola italiana dalla legge Casati ad oggi*, Turin, 1976 ; G. Quazza : *Scuola e politica dall'Unità a oggi*, Turin, 1977 ; T. Tomasi, G. Genovesi, M.P. Tancredi Torelli, B. Incatasciato, S. Ulivieri, E. Catarsi : *L'Istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Florence, 1978 ; T. Tomasi : *La Scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Florence, 1978 ; *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'Unità a oggi*, Milan, 1978 ; *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Florence, 1980 ; M. Ciliberto : « " Armonia " sociale e " differenze " individuali : L'ideologia scolastica in Italia (1900-1943) », in : C. Pontecorvo : *Intelligenza e diversità*, Turin, 1981, pp. 13-70 ; *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità a oggi*, Bari, 1982, voir compte rendu : A. Bechelloni, *Histoire de l'éducation*, janvier 1985, pp. 120-126.

(3) E. Garin : *Cronache di filosofia italiana : 1900-1943*, Bari, 1955 ; H.S. Harris : *La Filosofia sociale di Giovanni Gentile*, Urbana, 1960 ; G. Giraldi : *Giovanni Gentile, filosofo dell'educazione, pensatore politico, riformatore della scuola*, Rome, 1962 ; A. Del Noce : *Giovanni Gentile. La vita e il pensiero*, Florence, 1971 ; M. Ostenc : « L'idéalisme gentilien et la réforme scolaire italienne de 1923 ». *Revue historique*, avril-juin 1973, pp. 377-396 ; M. Ostenc :



étudiée (1). D'autres perspectives de recherches, plus politiques, restent pourtant peu exploitées. Certes, l'échec de la réforme scolaire présentée en 1921 par Benedetto Croce, ministre de l'Instruction publique du dernier gouvernement Giolitti, est bien connu (2). Mais il est important d'examiner aussi l'influence exercée par l'idée de décentralisation sur certains milieux idéalistes, pour comprendre l'esprit des programmes d'enseignement primaire de 1923 : l'étude de la région et celle des dialectes seront finalement étouffées par l'administration autoritaire et nationaliste du fascisme (3). La lutte pour la réforme de l'école, menée par les idéalistes dans l'immédiat

---

« L'idealismo gentiliano e la riforma scolastica italiana del 1923 ». *I Problemi della pedagogia*, mars-juin 1976, pp. 201-222 ; M. Di Lalla : *Vita di Giovanni Gentile*, Florence, 1975 ; M. Ostenc : *L'Éducation en Italie pendant le fascisme*, Paris, 1980 ; S. Romano : *Giovanni Gentile. La filosofia al potere*, Milan, 1984.

Sur Giuseppe Lombardo-Radice, pédagogue : I. Picco : *Giuseppe Lombardo-Radice*, Florence, 1951 ; R. Mazzetti : *Giuseppe Lombardo-Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Bologne, 1958 ; G. Catalfamo : *Giuseppe Lombardo-Radice*, Brescia, 1958 ; S. Hessen : *L'Idealismo pedagogico in Italia : G. Gentile e G. Lombardo-Radice*, Rome, 1960 ; G. Parente : *Giuseppe Lombardo-Radice, apostolo della scuola nuova*, Modica, 1961 ; G. Giraldi : *Giuseppe Lombardo-Radice tra poesia e pedagogia*, Rome 1965 ; « Giuseppe Lombardo-Radice », *Riforma della scuola*, août-septembre 1968 ; E. Sordina : *Il Pensiero educativo di Giuseppe Lombardo-Radice*, Rome, 1979 ; G. Cives : *Giuseppe Lombardo-Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, Florence, 1970 ; *Atti del Convegno internazionale per il centenario della nascita di Giuseppe Lombardo-Radice (1879-1979)*, Rome, 1980 ; G. Cives : *Antifascismo e attivismo in Giuseppe Lombardo-Radice*, Florence, 1983 ; M. Raicich : *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pise, 1981, voir compte rendu : M. Ostenc, *Histoire de l'éducation*, avril 1983, pp. 127-129. Le débat porte sur la pédagogie de Lombardo-Radice et son autonomie par rapport à l'idéalisme de Gentile.

Sur Ernesto Codignola, voir : *Ernesto Codignola in cinquant'anni di battaglie educative*, Florence, 1967. Voir enfin : H.A. Cavallera : *Augusto Guzzo : Scritti pedagogici, vol. I : Pedagogia teoretica*, Bologne, 1983.

(1) G. Chiosso : *L'Educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, 1983 ; *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, Brescia, 1984.

(2) R. Fornaca : *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-1921*, Rome, 1968 ; R. Colapietra : *Benedetto Croce e la politica italiana*, 2 vol., Bari, 1969 ; U. Mazziotti : « La politica scolastica del quinto ministero Giolitti : l'esame di Stato », *Cultura e scuola*, avril-juin 1979.

(3) M. Ostenc : « Cultura regionale e decentramento nella riforma Gentile del 1923 », *Argomenti*, mars 1983, pp. 22-25.

après-guerre, rejoint en partie celle des catholiques du Parti populaire italien (1) ; elle s'en distingue toutefois par des conceptions différentes sur des points aussi fondamentaux que la liberté de l'enseignement ou l'examen d'État (2). Il convient aussi d'apprécier à sa juste valeur le concept d'éducation nationale en le différenciant de celui d'éducation nationaliste (3).

Nous connaissons mieux la politique scolaire de la gauche italienne au début du siècle et jusqu'à la Grande guerre (4) ; mais nous ne disposons pas de travaux organiques suffisants sur les milieux laïques des années 1919-1925 (5). Sans doute, les positions de Gramsci sont-elles très accessibles dans *L'Ordine nuovo* (6). Des travaux intéressants exposent les grandes lignes de l'opposition socialiste à la réforme Gentile (7). Les positions du philosophe marxiste Rodolfo Mondolfo ont été étudiées (8). Ces analyses doivent être complétées. Les investigations menées à partir de la revue *Critica sociale*, de

(1) L. Ambrosoli : « Anile (Antonio) », in : *Dizionario biografico degli Italiani*, Rome, 1961, vol. 3, p. 327 ; *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Florence, 1980.

(2) M. Ostenc : « Le programme scolaire du parti populaire italien : 1918-1920 ». *Pedagogia e Vita*, octobre-novembre 1983, pp. 69-90 ; « La politique scolaire des Populaires des projets Croce à la réforme Gentile : 1920-1925 ». *Pedagogia e Vita*, décembre 1983-janvier 1984, pp. 171-201.

(3) G. Chiosso : *L'Educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, 1983 ; *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, Brescia, 1984.

(4) P. Zamperlin Turus : *Il P.S.I. e l'educazione : alle origini di un impegno (1892-1914)*, Bologne, 1982 ; C.G. Lacaïta : « Socialismo, istruzione e cultura popolare tra l'800 et il '900 : i riformisti », in : A. Riosa, *Il socialismo riformista a Milano agli inizi del secolo*, Milan, 1981, pp. 379-401 ; C.G. Lacaïta : « Politica e istruzione popolare nel movimento socialista », B. Di Porto : « L'istruzione popolare nelle posizioni e nelle iniziative dei repubblicani », in : *Istruzione popolare nell'Italia liberale*, Milan, 1983.

(5) L. Ambrosoli : « Varietà e documenti : Storia dell'educazione in libri recenti », *Belfagor*, 31 mai 1982, p. 319.

(6) A. Gramsci : *L'Ordine nuovo (1919-1920)*, Turin, 1954.

(7) L. Ambrosoli : « L'opposizione socialista alla riforma Gentile » in : N. Raponi, *Scuola e Resistenza*, Parme, 1978, pp. 113-124 ; « Matteotti et il P.S.U. di fronte alla riforma Gentile », in : L. Bedeschi, *Studi e ricerche su Giacomo Matteotti*, Urbino, 1979, pp. 127-132 ; T. Tomasi : « Istruzione popolare e scuola laica nel socialismo riformista », in : T. Tomasi, *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, Florence, 1982, pp. 9-38.

(8) R. Gentili : « Rodolfo Mondolfo et la pédagogie gentiliana ». *Studi di storia dell'educazione*, janvier-mars 1982, pp. 3-37.

Filippo Turati, montrent la richesse des perspectives qui s'ouvrent encore à ce type de recherches (1). L'article de 1968 de Giuseppe Ricuperati reste essentiel (2). L'importance de la question scolaire dans le débat politique italien au début des années 1920 mériterait d'autres études organiques sur les milieux radicaux du centre-gauche, le parti républicain et la mouvance libérale. Or, nous devons nous contenter de travaux strictement politiques, d'anthologies ou de biographies (3). Il apparaît actuellement que, dans l'Italie de l'immédiat après-guerre, aucun projet éducatif ne vient s'opposer à celui des idéalistes. L'idée dominante, même chez les libéraux progressistes comme Augusto Monti et Pietro Gobetti, est la nécessité d'un retour à des études sévères et à une école sélective.

L'histoire des enseignants privilégie celle de leurs associations (4). L'étude de l'école primaire au début de l'Unité italienne se prolonge par celle des instituteurs de la période fasciste (5). Des lacunes subsistent pourtant, concernant l'association catholique « Niccolò Tommaseo » et, surtout, le Syndicat magistral italien, d'obédience socialiste (6). Les objectifs poursuivis par ces organisations sont essentiel-

(1) M.G. Rosada : *Le Università popolari in Italia : 1900-1918*, Rome, 1975 ; T. Tomasi : « I socialisti italiani e la scuola (1892-1925) ». *Ricerche Pedagogiche*, janvier-mars 1979, p. 3 ; E. Catarsi : « Critica sociale » e i maestri » in : T. Tomasi, *Scuola e società nel socialismo riformista... op. cit.*, pp. 39-93 ; D. Pinardi : « L'Università popolare di Milano dal 1901 al 1927 », in : *La Cultura milanese e l'Università popolare negli anni : 1901-1927*, Milan, 1983, pp. 31-135.

(2) G. Ricuperati : « Il problema della scuola da Salvemini a Gramsci ». *Rivista Storica Italiana*, 1968, n° 4, pp. 964-1001.

(3) S. Fedele : *I Repubblicani di fronte al fascismo (1919-1926)*, Florence, 1983 ; A. Salandra : *Memorie politiche : 1916-1925*, Milan, 1951 ; G. Giolitti : *Discorsi extraparlamentari*, Turin, 1952 ; G. Salvemini : *Opere*, vol. V : *Scritti sulla scuola*, Milan, 1966 ; F.S. Nitti : *Scritti politici*, Bari, 1963.

(4) L. Ambrosoli : *La Federazione nazionale insegnanti Scuole medie dalle origini al 1925*, Florence, 1967 ; « Critica sociale » e Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie », in : T. Tomasi, *Scuola e società nel socialismo riformista... op. cit.*, pp. 97-142.

(5) E. De Fort : *Storia della scuola elementare in Italia*, vol. I : *Dall'Unità all'età giolittiana*, Milan, 1979 ; « L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana al fascismo ». *Movimento operaio e socialista*, 1981, pp. 375-404 ; S. Olivieri : « I maestri », in : *L'Istruzione di base in Italia... op. cit.*, pp. 189-196.

(6) F. Manzotti : « Il movimento magistrale cattolico e lo Stato liberale ». *Rassegna storica del Risorgimento*, 1965, n° 4, pp. 463-488.

lement corporatifs et matériels ; leur projet éducatif n'apparaît que de façon épisodique (1). La formation des enseignants a retenu l'attention des chercheurs, qui veulent mieux apprécier leur rôle dans la société (2). Cette approche juridique et culturelle du problème doit cependant être complétée par une meilleure connaissance des conditions d'existence des maîtres : traitements, retraites, logements, servitudes administratives, relations avec le milieu local... Il faut également tenir compte de situations très diverses en fonction des statuts, des formations et des types d'établissements. Le maître qui enseigne dans une grande ville n'est pas dans la même situation que l'instituteur rural ; la figure de l'institutrice des campagnes reste largement méconnue (3). Nous ne disposons pas de travaux sur la mobilité géographique des carrières, ni sur la présence persistante d'une culture régionale dans la formation magistrale. La fermeture du « rôle » des professeurs du secondaire interdit la création de chaires nouvelles et contraint l'État libéral à multiplier le recours aux auxiliaires dans des « classes adjointes », pour faire face à l'afflux des élèves. Cette situation confuse mériterait des études locales, inexistantes dans les monographies historiques actuelles. Elles permettraient d'apprécier à leur juste valeur les critiques idéalistes contre l'enseignement officiel. L'école privée nécessiterait aussi des travaux approfondis, en particulier sur l'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno (A.N.I.M.I.) et la Società umanitaria, regroupées depuis 1921 dans l'Opera contro l'analfabetismo (4). Pour les constructions scolaires, le matériel pédagogique et didactique, l'historien doit se contenter

---

(1) B. Bigazzi, Recensione : M. Ostenc, *La Scuola italiana durante il fascismo*, *Dimensioni*, Année VI, n° 19, p. 112.

(2) G. Genovesi : « I professori », in : T. Tomasi, *La Scuola secondaria in Italia... op. cit.*, pp. 31-87 ; A. Broccoli : « L'insegnante e il sistema scolastico », in : *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'Unità a oggi... op. cit.*, pp. 1-134 ; A. Santoni Rugiù : « Orientamenti culturali, strumenti, didattici, insegnanti e insegnamenti », in : *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità oggi... op. cit.*, pp. 9-23.

(3) D'excellents travaux de Simonetta Ulivieri sur la « question féminine » permettent toutefois une approche du problème : S. Ulivieri : « Critica sociale » ed emancipazione femminile », in : T. Tomasi, *Scuola e società nel socialismo riformista... op. cit.*, pp. 185-234.

(4) Nous ne disposons que des enquêtes de Umberto Zanotti Bianco, des écrits de Salvemini ou de ceux de Giuseppe Isnardi (G. Isnardi : *La Scuola, la Calabria, il Mezzogiorno. Scritti : 1920-1965*, Bari, 1985). Voir : E. Declava : *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la società Umanitaria*, Milan, 1985.

des descriptions de la littérature. L'étude de la demande sociale d'éducation et de ses implications dans la crise économique de l'après-guerre reste un parent pauvre de l'historiographie. L'ouvrage de Marzio Barbagli ouvre cependant des perspectives qui devraient être systématiquement approfondies par des travaux centrés sur des périodes plus limitées (1).

L'histoire de la jeunesse italienne n'a pas attiré beaucoup de chercheurs. Les organisations étudiantes catholiques ne sont connues qu'à travers quelques chapitres d'ouvrages généraux sur la Federazione universitaria cattolica italiana (F.U.C.I.) (2). Une association étudiante comme « Corda Frates », régulièrement dénoncée comme maçonnique ou protestante par ses adversaires cléricaux, nationalistes ou fascistes, n'a pas fait l'objet d'étude spécifique. On ne peut se renseigner sur les mouvements de jeunesse républicains ou socialistes qu'au hasard de la lecture d'ouvrages consacrés à l'histoire politique de ces partis. Les premières organisations de jeunesses fascistes sont mieux connues. Elles ont longtemps été abordées dans l'intention de conforter une image idéologique ou politique des premiers Faisceaux de combat et du Parti national fasciste (P.N.F.) (3). Sans échapper tout à fait à des arrière-pensées analogues, des ouvrages spécifiques se sont efforcés d'étudier le mouvement dans la diversité de ses origines et les contradictions de ses premières manifestations (4).

L'histoire de la réforme Gentile de 1923, et de la contre-réforme fasciste s'efforçant d'en dénaturer les effets, a beaucoup progressé sous ses aspects pédagogiques et politiques (5). L'introduction de

---

(1) M. Barbagli : *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologne, 1974.

(2) G. Marcucci-Fanello : *Storia della Federazione universitaria cattolica italiana*, Rome, 1971.

(3) F. De Negri : « Agitazioni e movimenti studenteschi nel primo dopoguerra in Italia ». *Studi storici*, juillet-septembre 1975, p. 752 et seq. ; M. Ostenc : « La mystique du chef et la jeunesse fasciste de 1919 à 1926 ». *Mélanges de l'École française de Rome (M.E.F.R.M.)*, 1978, n° 1, pp. 275-290 ; J. Petersen : « Elettorato e base sociale del fascismo negli anni venti ». *Studi storici*, juillet-septembre 1975, p. 660 et seq. ; M.T. Giuntella : « I gruppi universitari fascisti nel primo decennio del regime ». *Movimento di liberazione in Italia*, avril-juin 1971.

(4) P. Nello : *L'Avanguardismo giovanile alle origini del fascismo*, Bari, 1978 ; C. Betti : *L'Opera nazionale Ballila e l'educazione fascista*, Florence, 1984.

(5) M. Ostenc : *La Scuola italiana durante il fascismo*, Bari, 1981.

l'enseignement religieux à l'école primaire souligne la distorsion existant entre l'histoire de la religion souhaitée par l'idéalisme philosophique italien et le catéchisme imposé par l'Église avec la complicité du fascisme (1). L'échec de la réforme en matière d'enseignement professionnel est très vite manifeste avec l'effondrement de l'école complémentaire, véritable impasse scolaire conduisant au seul apprentissage d'un métier manuel (2) ; il explique, dans le contexte de crise économique et de chômage des jeunes au tournant des années 1930, la mise en place progressive de l'école de formation au travail (3). L'élitisme de l'enseignement du lycée suppose, par ailleurs, un fonctionnement rigoureux de l'examen d'État (4). Les critiques fascistes contre cette pièce maîtresse de la sélection suscitent donc les réactions passionnées des réformateurs (5). La contre-réforme fasciste met aussi en cause les Instituts supérieurs de magistère qui préparent à l'inspection primaire, mais permettent aussi d'accéder au professorat de l'enseignement secondaire. Le fascisme s'oppose à cette promotion sociale et souhaite maintenir instituteurs et paysans à la campagne pour des raisons idéologiques et morales (6).

L'originalité de la pédagogie idéaliste par rapport au fascisme implique aussi des différences politiques (7). Celles-ci sont mises en lumière dès 1923, lorsque l'opportunisme fasciste, sous la pression de l'Église catholique, choisit l'idéalisme de préférence à la franc-

---

(1) M. Ostenc : « Réforme Gentile et contre réforme : Recherches et méthodes ». *Ricerche pedagogiche*, juillet-décembre 1984, pp. 1-14 ; A. Del Noce : « Gentile, gli equivoci e la riforma pedagogica ». *Il Tempo*, 17 octobre 1985.

(2) M. Ostenc : « L'insuccesso della scuola complementare nella riforma Gentile e l'esempio della scuola Usodimare di Genova ». *Studi di Storia dell'educazione*, 1984, n° 2, pp. 3-20.

(3) L'étude de F. Cereja : « La scuola e il mondo del lavoro. Problemi dell'istruzione tecnica e professionale », in : *La Classe operaia durante il fascismo, Annali della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli*, 1979-1980, Milan, 1981, pp. 51-90, est très intéressante, mais malheureusement trop générale.

(4) P. D'Abbiere : « L'esame di stato nella legislazione italiana », in : M. Dal Pra, *L'Esame di stato nella scuola italiana*, Florence, 1962.

(5) M. Ostenc : « Esame di stato e contro riforma scolastica (1925-1929) ». *Ricerche pedagogiche*, juillet-décembre 1985, pp. 36-47.

(6) M. Ostenc : « La politica scolastica del fascismo ». *Studi di storia dell'educazione*, 1983, n° 1, pp. 14-27 ; « Réforme Gentile et contre-réforme : recherches et méthodes ». *Ricerche pedagogiche...*, art. cit., pp. 7 et seq.

(7) M. Ostenc : « Il fascismo e la riforma Gentile : 1922-1923 », *Quaderni del Centro studi Carlo Trabucco*, 1985.

maçonnerie (1). Nous connaissons mieux les programmes et les manuels (2). Quelques disciplines ont retenu l'attention des historiens par leur signification politique (3). Un travail collectif remarquable a été réalisé sur l'idéologie fasciste dans le monde de l'école (4) ; mais le sujet est loin d'être épuisé. De nombreux aspects de la réforme scolaire de 1923 et de la réaction fasciste mériteraient des travaux complémentaires. La dissolution des organisations magistrales n'a pas été replacée dans le contexte historique de la victoire éphémère du corporatisme sur le syndicalisme démocratique, avant qu'il ne soit défait, à son tour, dans la lutte interne au fascisme pour le pouvoir (5). On attend toujours une étude organique de l'Associazione nazionale insegnanti fascisti (A.N.I.F.) et de l'Associazione fascista della scuola (A.F.S.), qui la remplace en 1930. À partir de 1928, l'instauration progressive du livre unique de textes à l'école primaire puis au premier cycle de l'enseignement moyen, mériterait une étude particulière sollicitant à la fois la politique de fascisation de l'école et l'histoire de la pédagogie (6).

Des lacunes, plus nombreuses encore, apparaissent au niveau de l'administration de l'école (7). Elles s'expliquent par la pauvreté des

(1) A.A. Mola : *Storia della massoneria italiana dall'Unità alla Repubblica*, 1976 ; T. Tomasi : *Massoneria e scuola dall'Unità ai giorni nostri*, Florence, 1980 ; M. Ostenc : « Massoneria italiana, fascismo e riforma Gentile ». *Studi di storia dell'educazione*, octobre-décembre 1984, pp. 21-47.

(2) G. Ricuperati : *La Scuola e il Fascismo*, Bologne, 1977 ; « La scuola elementare strumento del regime fascista ». *Notiziario dell'Istituto storico della Resistenza in Cuneo e provincia*, n° 21, juin 1982.

(3) G. Ricuperati : « L'insegnamento della storia dall'età della sinistra ad oggi ». *Società e storia*, n° 6, 1979 ; G. Di Pietro : « Potere politico e insegnamento della storia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo ». *Bollettino dell'Istituto della Resistenza di Alessandria*, 1979, n° 2 ; « Dalla riforma Gentile alla svolta del 1930 ». *Bollettino dell'Istituto della Resistenza di Alessandria*, 1979, n° 3 ; « Dagli anni '30 alla defascistizzazione ». *Bollettino dell'Istituto della Resistenza di Alessandria*, 1979, n° 4.

(4) G. Biondi, F. Imberciadori : *Voi siete la primavera d'Italia... L'ideologia fascista nel mondo della scuola (1925-1943)*, Turin, 1982 ; voir aussi : M. Bellucci, M. Ciliberto : *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Turin, 1978.

(5) M. Ostenc : *La scuola italiana durante il fascismo... op. cit.*, p. 137 et seq. ; E. De Fort : « L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana au fascismo ». *Movimento operaio e socialista... art. cit.*, p. 395 et ss.

(6) L. Finocchi, C. Minoia : *Libro d'obbligo. Mostra storica del libro per la scuola di base : 1500-1980*, Pavie, 1980.

(7) M. Ostenc : « L'administration scolaire et la réforme Gentile ». *Prospettive Pedagogiche*, janvier-mars 1984, pp. 13-31.

archives du ministère de l'Instruction publique qui ne dispose pas de service historique. Les chercheurs regrettent aussi l'absence de travaux sur les provéditeurs, qui jouent à peu près le rôle de nos inspecteurs d'académie et de nos recteurs, et sur les conseils scolaires provinciaux (1). Le Conseil supérieur de l'Instruction publique n'a pas été étudié. Les efforts du fascisme intransigeant pour introduire la politique à l'école et pénétrer ainsi au cœur de l'institution ne font l'objet d'aucune étude systématique (2). La sélection de Gentile a entraîné, par ailleurs, la fermeture de nombreuses écoles publiques et rejeté des milliers d'élèves vers l'enseignement privé. Celui-ci reste très mal connu, si ce n'est par des renseignements fragmentaires (3).

L'histoire de l'université et de l'enseignement supérieur en est à ses balbutiements (4). La réforme de 1923 ouvre pourtant trois directions de recherches encore totalement vierges au niveau des enseignants, de leur carrière et de la pédagogie universitaire. Elle modifie les conditions du recrutement des professeurs en le confiant à des commissions d'établissements et non plus de spécialistes ; mais elle doit bientôt faire marche arrière en adoptant un système mixte. Elle ne retient que les candidatures des libres-docents aux chaires vacantes afin d'offrir une garantie aux enseignants non titulaires des universités ; mais elle doit, là encore, battre en retraite après quelques années d'expérience (5). La réforme Gentile pose donc des problèmes essentiels comme ceux de l'autonomie didactique et pédagogique des universités, même si elle les enserme dans le carcan autoritaire de la tutelle administrative et financière de l'État. Elle met

---

(1) L. Ambrosoli, Recensioni : M. Raichich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile...*, *Belfagor*, 30 septembre 1983, p. 603.

(2) M. Ostenc : « Una tappa della fascistizzazione : La scuola e la politica dal 1925 al 1928 ». *Storia contemporanea*, 1973, n° 3, pp. 481-505.

(3) L. Ambrosoli : « L'istruzione privata tra anarchia e speculazione ». *Belfagor*, 30 novembre 1977.

(4) Voir le travail controversé de B. Bongiovani et F. Levi : « Le facoltà umanistiche a Torino durante il fascismo », in : *L'Università di Torino durante il fascismo*, Turin, 1976, pp. 3-115 ; voir aussi : N. Bobbio : *Trent'anni di storia della cultura a Torino (1920-1950)*, Turin, 1977, pp. 22 et seq. Une mise au point très générale dans : A. La Penna : « Università e istruzione pubblica », in : R. Romano, C. Vivanti : *Storia d'Italia*, vol. V, tome 2..., *op. cit.*, pp. 1737-1779. On attend avec intérêt la parution en 1986 des actes du 3e colloque du Centro italiano per la ricerca storico-educativa (C.I.R.S.E.) sur l'Université.

(5) Le meilleur travail sur cette question reste celui de Henri Goy : *La Politique scolaire de la nouvelle Italie*, Paris, 1926.



aussi l'accent sur la précarité de la condition du chercheur pendant les longues années qui précèdent son accession à une chaire. Elle introduit, enfin, les séminaires dans l'université italienne, en espérant que cette pédagogie nouvelle, par la confrontation des méthodes des disciplines complémentaires, permettra d'ouvrir des perspectives neuves à la recherche scientifique. L'enseignement supérieur offre donc tout un champ d'investigation à l'histoire de l'éducation.

Les Accords du Latran sont un tournant de l'histoire du fascisme. Les dispositions du Concordat marquent profondément la société civile et l'éducation ; mais la mainmise cléricale ne permet pas au catholicisme conservateur d'être reconnu comme l'idéologie officielle. L'Église s'efforce d'ailleurs de ménager son avenir en formant ses propres élites (1). Simultanément, l'ambition totalitaire du régime rejette le libéralisme scolaire de Gentile comme un obstacle à la fascisation de la jeunesse. Le durcissement de la politique du régime est sensible à tous les niveaux de l'éducation. Le serment au fascisme imposé aux universitaires italiens accompagne la fascisation des académies et des sociétés savantes : il ouvre d'intéressantes perspectives de recherches que seuls les juristes ont exploitées. La « bonification scolaire » du quadrumvir Cesare De Vecchi mériterait aussi un examen approfondi : elle étatisé l'école toujours davantage, pèse lourdement sur l'université au niveau du recrutement des enseignants, du cursus d'études imposé aux étudiants et de l'organisation des facultés ; elle introduit l'instruction militaire à l'école, mais ne parvient pas à fasciser l'esprit des enseignements. Le régime doit recourir à des cours libres pour enseigner la « doctrine fasciste » ; dès la fin des années 1920, il a même créé des instituts spécialisés pour l'enseignement des sciences politiques et du droit corporatif. Aucun travail organique ne s'est attaché à cet aspect particulier de l'enseignement supérieur. La Charte de l'école de Giuseppe Bottai a, par contre, retenu l'attention des historiens (2). Elle traduit bien l'ambiguïté du

---

(1) C. Ballerio : « La Federazione universitaria cattolica italiana (1925-1939) ». *Italia contemporanea*, 1975, n° 118 ; R. Moro : *La Formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, Bologne, 1979.

(2) G.B. Guerri : *Giuseppe Bottai, un fascista critico*, Milan, 1976 ; S. Casese : « Bottai (Giuseppe) », in : *Dizionario biografico degli Italiani*, vol. 13, Rome, 1977 ; N. Nello : « Mussolini e Bottai : due modi di concepire l'educazione fascista nella scuola ». *Storia contemporanea*, 1977 ; A.J. De Grand : *Bottai e la cultura fascista*, Bari, 1978 ; T.M. Mazzatosta : *Il Regime fascista tra educazione e propaganda (1935-1943)*, Bologne, 1978 ; R. Gentili : *Giuseppe Bottai e la riforma scolastica della scuola*, Florence, 1979 ; L. Ambrosoli :

fascisme (1) : elle s'efforce, d'un côté, de conserver l'humanisme classique de Gentile en l'adaptant aux exigences économiques des années 1930 par l'introduction du travail manuel à l'école ; mais elle prétend substituer la formation de « l'homme de Mussolini », exécutant aveugle des volontés du chef, à la sélection des élites de la Nation ; d'autre part, les effets de la création d'une école unique au premier cycle de l'enseignement moyen sont annulés par une organisation scolaire aux finalités strictement corporatistes ; enfin, l'action de Bottai dans l'école italienne reste associée aux lois raciales de 1938 et à l'introduction de l'antisémitisme dans l'enseignement. En fait, la Charte de l'école ne parvient pas à détruire le contenu didactique de la réforme Gentile et l'école de culture reste en général étrangère au fascisme. L'histoire de l'école italienne pendant l'entre-deux-guerres reste donc essentiellement celle des directives ministérielles, des programmes et des horaires. Elle ne connaît pas suffisamment la vie des institutions, les rapports annuels d'enseignants, les sujets traités en classe, les relations entretenues avec les autorités scolaires et politiques (2). Elle souffre de l'insuffisance des travaux d'histoire locale (3). Elle ne parvient pas encore à refléter l'image de la société (4).

Le régime peut agir plus librement dans les organisations de jeunesse qui sont d'authentiques écoles fascistes. Quelques ouvrages s'efforcent d'en retracer l'histoire (5) ; mais ce sont des synthèses

---

« Varietà e documenti : La storia della scuola italiana in alcune pubblicazioni recenti ». *Belfagor*, ... art. cit., pp. 82-83 ; T. Tomasi, G. Genovesi : « Le système scolaire de l'État corporatif : La Charte de l'école ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, juillet-septembre 1983, pp. 408-419.

(1) J. Godechot : « Une thèse française sur l'Italie qui fait du bruit en Italie ». *Risorgimento* (Bruxelles), n° 1-2, 1982, p. 98 et seq.

(2) L. Ambrosoli : « Recensione : M. Ostenc, *La Scuola italiana durante il fascismo...* », *Belfagor*, 1981, fasc. V, p. 615.

(3) A. Berselli, V. Telmon : « Scuola e educazione in Emilia-Romagna fra le due guerre ». *Annale 3 dell'Istituto regionale per la storia della resistenza e della guerra di liberazione in Emilia-Romagna*, 1983.

(4) S. Bertoldi : « Le riforme con i nomi di Gentile e di Bottai ». *Corriere della sera*, 12 avril 1981.

(5) C. Betti, *L'Opera nazionale Ballila e l'educazione fascista*, op. cit. ; M. Ostenc : *L'Éducation en Italie pendant le fascisme*, Paris, 1980, pp. 233-270, pp. 363-378 ; E.R. Tannenbaum : *The Fascist Experience. Italian Society and Culture: 1922-1945*, New York, 1972, traduction italienne : *L'Esperienza fascista. Cultura e società in Italia dal 1922 al 1945*, Milan, 1974 ; N. Zapponi : « Il partito della gioventù. Le organizzazioni giovanili del fascismo : 1926-1943 ». *Storia contemporanea*, 1982, pp. 569-633.

provisaires, faute d'études précises sur les différents aspects du problème. L'Œuvre nationale Ballila (O.N.B.) connaît, dans la seconde moitié des années 1920, une phase d'organisation reposant moins sur la réactivation des mouvements de jeunesse des premiers faisceaux que sur la fascisation d'organismes tels que les patronages scolaires. L'O.N.B. est donc une institution du régime et non pas du mouvement fasciste. Elle est dotée d'une administration bureaucratique. Ses activités sont d'abord sportives et récréatives, le nationalisme et la glorification du Duce lui tenant lieu de formation politique. Les académies fascistes chargées de la formation du personnel d'encadrement, la conception fasciste du sport ne font toujours pas l'objet d'études satisfaisantes (1). Les conflits du fascisme et de l'Église jusqu'à la crise de 1931 sont abordés dans les perspectives diplomatiques, politiques ou religieuses des Accords du Latran ; aucune étude organique n'est consacrée à l'importance du rôle de l'éducation dans ces conflits. La transformation de l'O.N.B. en organisation de masse n'a pas suscité d'étude comparable à celle dédiée aux loisirs ouvriers du *Dopolavoro* (2). L'Œuvre nationale Ballila mériterait pourtant des études sociales portant sur son recrutement et des travaux d'histoire locale sur le contenu éducatif de la formation dispensée ; de même, les différentes activités de plein air des colonies de vacances, les fonctions d'assistance et de prévoyance sociale, la préparation militaire et la formation politique mériteraient des études particulières (3). Une approche intéressante et originale mérite d'être relevée avec la littérature pour l'enfance et les bandes dessinées (4). La spécificité des organisations de jeunesse féminines devrait permettre de mieux cerner la conception fasciste de la femme (5). L'École de

---

(1) F. Fabrizio : *Storia dello sport in Italia. Dalle società ginnastiche all' associazionismo di massa*, Florence-Rimini, 1977.

(2) V. De Grazia : *Consenso e cultura di massa nell'Italia fascista*, Bari, 1981 ; *The Culture of Consent. Mass Organization of Leisure in Fascist Italy*, Cambridge, 1981, compte rendu : M. Ostenc, *Histoire de l'éducation*, décembre 1982, pp. 96-99.

(3) R. Gentili : « Istruzione premilitare ed educazione della gioventù fascista ». *Il Ponte*, 1984, n° 4-5, pp. 155-166.

(4) A. Faeti : *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Turin, 1973 ; C. Carabba : *Il Fascismo a fumetti*, Florence, 1973 ; U. Silva : *I Fumetti del papa*, Milan, 1974.

(5) M. Ostenc : « La conception de la femme fasciste dans l'Italie mussolinienne ». *Risorgimento* (Bruxelles), 1983, n° 3, pp. 155-174 ; P. Meldini : *Sposa e madre esemplare. Ideologia e politica della donna e della famiglia durante il fascismo*, Florence, 1975 ; A.J. De Grand : « Women under Italian

mystique fasciste de Milan a suscité des travaux remarqués (1) ; mais aucune étude n'est consacrée aux Faisceaux juvéniles de combat, qui sont destinés aux jeunes de 18 à 21 ans et qui comblent, à partir de 1931, une lacune existant entre l'O.N.B. et le parti. L'Œuvre nationale Ballila est remplacée, à partir de 1937, par la Jeunesse italienne du Lictor (G.I.L.) qui est peu connue (2). Les Groupes universitaires fascistes (G.U.F.) ont retenu davantage l'attention des chercheurs (3) ; ce sont plus précisément les Lictoriales, manifestations culturelles des G.U.F., qui intéressent les historiens (4). Des travaux importants se sont attachés à leur presse périodique pendant la Deuxième Guerre mondiale (5) ; mais l'organisation des G.U.F. en elle-même n'a pas été étudiée. L'histoire des jeunesses fascistes devrait progresser dans deux directions : celle des institutions, avec leur création, leur organisation, leur recrutement et leur encadrement ; celle du contenu socio-politique et culturel, avec les thèmes idéologiques retenus, les objectifs éducatifs poursuivis, les moyens et les méthodes employés pour y parvenir (6). Cette démarche sera d'autant plus fructueuse qu'elle s'insérera davantage dans les aspects les plus neufs et les plus stimulants de l'historiographie du fascisme : l'étude des formes du pouvoir et, surtout, de la vie de ceux qui le subissent.

---

Fascism ». *The Historical Journal*, 1976, pp. 139-159 ; M. Saracinelli, N. Totti : *L'Italia del Duce. L'informazione, la scuola, il costume*, Rimini, 1983.

(1) D. Marchesini : *La Scuola dei gerarchi. Mistica fascista : storia, problemi, istituzioni*, Milan, 1976.

(2) G. Bertone : *I Figli d'Italia si chiaman ballila. Come e cosa insegnava la scuola fascista*, Florence, 1975 ; M. Ostenc : « La jeunesse italienne à la veille de la Deuxième Guerre mondiale ». *Revue d'histoire de la Deuxième Guerre mondiale*, avril 1974, p. 47 et seq.

(3) R. Zangrandi : « I giovani e il Fascismo », in : *Fascismo e antifascismo. Lezioni e testimonianze*, vol. I, Milan, 1963, p. 209 et seq ; *Le Long voyage à travers le fascisme*, Paris, 1963 ; F. Catalano : *I Movimenti studenteschi e la scuola in Italia : 1938-1948*, Milan, 1969 ; M. Ostenc : « Les étudiants fascistes italiens des années trente ». *Le Mouvement social*, juillet-septembre 1982, pp. 95-106.

(4) G. Lazzari : *I Littoriali della cultura e dell'arte*, Naples, 1979 ; U. Alfasio Grimaldi, M. Addis Saba : *Cultura a passo romano. Storia e strategie dei littoriali della cultura e dell'arte*, Milan, 1983 ; A. Vittoria : *Intellettuali e politica. Antonio Amendola e la formazione del gruppo comunista romano*, Rome, 1985.

(5) M. Addis Saba : *Gioventù Italiana del Littorio. La stampa dei giovani nella guerra fascista*, Milan, 1973.

(6) A. Vittoria : « Scuola e apparati educatori del fascismo ». *Studi storici*, avril-juin 1981.

Au-delà d'une histoire institutionnelle, qui reste il est vrai encore incomplète, l'historiographie de l'éducation doit s'avancer plus résolument sur les terrains de l'économie, de la société et des mentalités (1). Elle dépassera ainsi le stade des décisions ministérielles pour pénétrer au cœur du fait éducatif. C'est une tâche immense et passionnante à laquelle nous convions instamment les historiens intéressés par l'Italie.

Michel OSTENC  
Université d'Angers

---

(1) M. Ostenc : « Historiographie du fascisme italien : examen critique ». *Revue d'histoire de la Deuxième Guerre mondiale*, n° 139, 1985, pp. 3-23.

## HISTORIA INFANTIAE

### International Annual for the History of Early Childhood Education

*Volume 2. 1985.*

Caspard, P. : The social interest taken in infant education within the family. An attempt at periodisation /XIXth - XXth centuries. – Catarsi, E. : Maria Montessori at the Congress of Women in London 1899. – Hewes, D.W. : The kindergarten as an assimilation program for immigrants to the United States, 1880 to 1900. – Hohendorf, G. : The Kindergarten issue in the educational sciences of the German working-class movement. – Jedan, D. : Der Mutter- und Fremdsprachunterricht bei Kleinkindern und Grundschulern im Sinne Pestalozzis : eine Analyse. – Misurcová, V. : Zur Entwicklung des tschechischen Kindergarten im 19. Jahrhundert. – Smart, R. : « We learn by doing » : The diffusion of Froebelian ideas and methods in England 1882-1914. – Vág, O. : Institutional pre-school education and economic performance in Hungary from 1867 to 1891.

Documents on the history of early childhood education. – Abstracts. – Biographical note. – Reviews and annotations. – P.O.B. of the Editor. – Proceedings of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education. – Information.

Business address of the Editorial Office :  
Prof. O. Vág, Eötvös University, H-1088 Budapest,  
Rákóczi út 5., Hungary

*Distribution* : « Kultura » Hungarian Foreign Trading Company,  
Book Department, H-1389 Budapest, P.O. Box 149., Hungary.  
Price : USD 12.00.

## L'HISTOIRE EN IMAGES À L'ÉCOLE PRIMAIRE.

*Un exemple : La Révolution française  
dans les manuels élémentaires (1870-1970)*

*par Yves GAULUPEAU*

Instruments privilégiés de la transmission des valeurs collectives, les manuels scolaires et, en particulier, ceux d'histoire de France, ont déjà fait l'objet d'analyses qui ont souligné leur rôle éminent dans l'enracinement des institutions républicaines et la formation de la conscience nationale et patriotique des Français (1).

Toutefois, ces travaux qui soumettent les textes des manuels à une lecture très attentive, négligent souvent l'illustration qui les accompagne, pourtant fort abondante dès les années 1880 (2). Or, il n'est pas sûr que l'impact des images, celles des manuels, celles des

---

(1) Cf. notamment : J. Ozouf : « Le Thème du patriotisme dans les manuels primaires ». *Le Mouvement social*, oct.-déc. 1964, pp. 5-31. C. Amalvi : *La « Galerie des hommes illustres » de l'histoire de France dans l'enseignement primaire, 1833-1914*, thèse de l'École nationale des Chartes, 1978. J. Freyssinet-Dominjon : *Les Manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959*, Paris, A. Colin, 1962. D. Maingueneau : *Les Livres d'école de la République, 1870-1914 (discours et idéologie)*. Paris, Le Sycomore, 1979. P. Nora : « Lavisso, instituteur national. Le « Petit Lavisso », évangile de la République », in : *Les Lieux de mémoire*, I, *La République*. Paris, Gallimard, 1984, pp. 247-289.

(2) A contrario, le livre pionnier de C. Amalvi : *Les Héros de l'histoire de France. Recherche iconographique sur le panthéon scolaire de la Troisième République*, Paris, Phot'œil, 1979.

planches didactiques qui, pour la plupart, en sont directement issues, celles des protégé-cahiers historiés ou des récompenses hebdomadaires, ait été moindre que celui des mots écrits, fussent-ils simples (ce qui est loin d'être la règle) et copieusement rabâchés – en supposant, cette fois, que la leçon effective du maître ait respecté la lettre du manuel. En tout état de cause, il est indéniable que ces images perçues dans l'enfance sont ensuite très vivaces : l'expérience muséographique nous a maintes fois donné l'occasion de vérifier, dans le public, la force des réminiscences qu'elles suscitent. Bien souvent, ni le temps ni l'acquisition ultérieure de connaissances plus élaborées n'ont effacé leur fraîcheur originelle.

Aussi bien, les images diffusées par l'école appartiennent-elles sans conteste au vaste patrimoine de l'imagerie populaire (1) dont on s'avise de plus en plus qu'elle est une composante majeure de l'acculturation de masse. À preuve, par exemple, l'intérêt récent porté aux images de piété (2) ou aux abécédaires (3) dont l'apparente simplicité n'exclut pas la richesse sémiologique.

Cette perspective nous incite à prendre en compte, de façon spécifique, les « gravures didactiques » d'histoire et, partant, à être attentif à l'aspect formel des manuels, à leur mise en page, à leur évolution morphologique, au rapport qui s'établit entre les préoccupations pédagogiques des auteurs et le style iconographique de leurs ouvrages.

Pour l'historien soucieux de percevoir quelles images (au sens historiographique) les manuels de l'école primaire donnent du passé, la prise en compte systématique de l'illustration offre, en outre, l'avantage de rendre possible une approche quantitative. En effet, l'analyse quantifiée des textes est un exercice malaisé, surtout dès lors qu'on aborde un vaste corpus. En revanche, la succession des images dans un manuel ou un chapitre d'histoire fait apparaître une thématique plus aisée à cerner. Elle forme un discours à la fois homogène et concis : les sensibilités historiographiques, les conno-

---

(1) Entendue au sens large de l'iconographie de grande diffusion : les prémices de notre « civilisation de l'image ».

(2) Catalogue d'exposition : *L'Image de piété en France, 1814-1914* / C. Rosenbaum-Dondaine. Paris, Musée-galerie de La Seita, 1984. Cf. *Histoire de l'éducation*, mai 1985, pp. 98-101.

(3) S. Le Men : *Les Abécédaires français illustrés du XIXe siècle*, Paris, Promodis, 1984. Cf. infra, pp. 102-107.



tations « idéologiques » s'y trouvent en quelque sorte réduites à leur plus simple expression. Cette méthode, il est vrai, présuppose une forte cohérence entre le texte et l'image. Or, à l'expérience, cette cohérence n'est jamais démentie. Certes, une même image peut changer de sens selon sa légende, sa glose, en un mot son contexte. Mais l'objection perd beaucoup de sa force quand les comptages font clairement apparaître des variations significatives selon les corpus (laïcs et confessionnels, par exemple). Pour autant, cette approche ne dispense pas, bien évidemment, de décrire de façon plus qualitative les différents thèmes iconographiques. La variété des illustrations, résultant soit du choix des documents originels (telle estampe ou telle peinture d'histoire préférée à telle autre), soit de la composition originale des illustrateurs, nous invite à cette lecture d'images que nous recommandent, par ailleurs, les manuels eux-mêmes.

### *Le corpus : 200 manuels, 2 600 images*

Élaboré à partir du fonds de manuels scolaires du Musée national de l'Éducation (1), notre corpus est *de facto* issu d'une pré-sélection aléatoire, celle-là même qui préside à l'accroissement de toute collection muséographique : collecte par dons ou achats, etc. Toutefois, la part du hasard est a priori sensiblement réduite par l'importance relative de ce fonds : plus d'un millier pour la seule discipline historique. Sur cette base, nous avons pris en compte la totalité des manuels d'histoire de l'école élémentaire entre 1870 et 1969, en éliminant, d'une part, les simples rééditions, lorsqu'elles n'introduisent aucune modification de l'iconographie et, d'autre part, les ouvrages qui ne traitent pas de la Révolution française (2).

---

(1) Consultable au Musée national de l'Éducation, 39 rue Lacroix-Vaubois, 76130 Mont-Saint-Aignan. La bibliothèque de l'I.N.R.P. (29 rue d'Ulm, Paris 5e) possède également un fonds important de manuels scolaires. Par ailleurs, une banque de données informatisée sur les manuels scolaires français de la Révolution à nos jours est en voie de constitution au Service d'histoire de l'éducation de l'I.N.R.P., sous la direction d'Alain Choppin.

(2) En principe, jusqu'en 1945, la Révolution française n'est pas abordée au CE. En réalité, peu de manuels observent à la lettre les découpages officiels. La plupart des maîtres appliquent la méthode concentrique préconisée par E. Lavis : à chaque degré correspond un récit plus ou moins détaillé de l'histoire de France « des origines à nos jours ». Au demeurant, les éditeurs les plus avisés ne font pas d'impasse ; ainsi, chez Colin, coexistent vers 1900 deux CE de Lavis lui-même, l'un conforme aux programmes de 1894 (des origines à 1453), l'autre répondant aux exigences de la méthode concentrique.

Déduction faite de ces différentes catégories de manuels étrangers à notre propos, le corpus constitué représente 200 ouvrages. Onze d'entre eux (pour l'essentiel, ceux des années 1870), peu ou pas illustrés, ne présentent aucune gravure relative à la Révolution. Les 189 exemplaires pourvus d'un chapitre illustré sont répartis selon trois critères simples :

- la chronologie : trois périodes nous ont paru présenter une homogénéité suffisante, tant sur le plan du style iconographique que de la thématique : 1870 à 1919 ; 1920 à 1944 ; 1945 à 1969 (soit respectivement 72, 48 et 69 ouvrages).
- les niveaux, ramenés à deux en regroupant, d'une part, les cours préparatoires (CP) et cours élémentaires (CE) (niveau 1), ouvrages d'initiation et, d'autre part, les cours moyens (CM), cours supérieurs (CS) et classes de fin d'études (CFE) (niveau 2) (respectivement 69 et 120 manuels).
- les « obédiences », en distinguant les manuels de l'école publique laïque, naturellement les plus nombreux (151) et ceux de l'école libre confessionnelle (38).

À quelques réserves près (dont la sous-représentation relative des manuels confessionnels), cet échantillon forme une base assez large pour nous permettre d'avoir une vue d'ensemble de la production, sans privilégier à l'excès tel auteur ou telle collection (1).

---

(1) Plusieurs sondages, à différentes dates, effectués à partir des listes disponibles (catalogue établi par le Musée pédagogique en 1889, publications du Cercle de la Librairie, catalogues de libraires) en donnent confirmation. La quasi-totalité des ouvrages notoires de l'une et l'autre obédiences sont ici représentés. Toutefois, les chiffres exacts de tirage des principaux titres sont pour la plupart inconnus. Seules, les mentions figurant sur les manuels eux-mêmes permettent quelques estimations (exprimées en moyennes annuelles) :

CE de Brouard (Hachette)	4 600/an (1878-1906)
CM id.	2 000/an (1881-1904)
<i>Premières leçons d'histoire de France de</i>	
G. Ducoudray (Hachette)	8 400/an (1873-1919)
<i>Leçons moyennes d'histoire de France, id.</i>	2 800/an (1881-1918)
CM (id.)	6 300/an (1884-1920)
CE de Bailleux et Martin (Putois-Cretté)	5 000/an (1890-1892)
CE de Jallifier et Vast (Ract et Falquet puis Delagrave)	14 500/an (1883-1913)
Histoire nationale racontée aux enfants (CP-CE).	
Zévort et Burle (Picard et Kaan)	16 300/an (1886-1913)
CM de Gauthier et Deschamps (Hachette)	60 000/an (1904-1914)

## Corpus des manuels

	Niveau 1 (CP & CE)	Niveau 2 (CM, CS, CFE)	Total
1870-1919	24	48	72
1920-1944	12	36	48
1945-1969	33	36	69
	<u>69</u>	<u>120</u>	<u>189</u>

## Corpus des images

	Niveau 1	Niveau 2	Total
1870-1919	178	674	852
1920-1944	118	797	915
1945-1969	323	524	847
	<u>619</u>	<u>1 995</u>	<u>2 614</u>

## Texte et image : l'évolution morphologique des manuels

Matière obligatoire à l'école primaire depuis 1867, l'histoire a contribué, pour une large part, au *boom* de l'édition scolaire sous la III<sup>e</sup> République. En peu d'années (*grosso modo* de 1875 à 1885), le manuel d'histoire de France change radicalement d'aspect et cette nouvelle formule, aussitôt consacrée, n'évolue ensuite que par retouches successives jusqu'à son rajeunissement complet après 1945. Soucieuses de figurer en bonne place sur un marché en expansion

---

CE (id.)	48 000/an (1904-1926)
CE Aymard - Cours Gauthier et Deschamps	70 000/an (1928-1942)
CE de Guiot et Mane (Delaplane)	30 000/an (1904-1920)
CM (id.)	35 000/an (1903-1920)
CM-CEP de Brossolette (Delagrave)	9 000/an (1925-1937)
CP de Guiraud (de Gigord)	14 500/an (1928-1934)
CE de Lavis (Colin)	137 000/an (1918-1939)

Pour les chiffres de tirage de la maison Hachette, on peut se reporter à C. Amalvi, *Les Héros de l'histoire de France*, op. cit.

continue, les maisons d'édition ont rapidement pris acte des exigences de la rénovation pédagogique : un récit clair, aisément compréhensible, soulignant l'essentiel, facile à mémoriser et, au moins pour les plus jeunes, sachant parler « au cœur et à l'esprit » (1). C'est d'ailleurs par le biais des petites classes que l'illustration reçoit une justification officielle : le programme de 1882 préconise en effet, pour les classes enfantines, l'« explication d'images ». Mais quelques éditeurs n'ont pas attendu l'incitation ministérielle : E. Lavissee, dès 1876, résume ainsi la conception de ses *Leçons préparatoires d'histoire de France* : « La leçon est toujours très courte ; elle comprend un texte de quelques lignes, voilà pour la mémoire ; un récit et une gravure : voilà pour l'imagination ». Sous l'effet de la concurrence, l'imagerie didactique, rare encore dans les années 1870, prolifère à tous les niveaux d'enseignement :

Nombre de pages par image (2)

	CE	CM	CS
1880-1899	2,56	3,5	4,7
1900-1919	1,14	1,55	2,2

Associée à une disposition typographique plus variée et soignée (texte découpé en paragraphes courts numérotés, usage systématique de l'italique et du caractère gras), l'image parachève une mise en page qui donne, dès 1880-85, aux manuels rénovés un indéniable air de famille, qu'ils soient édités par Colin (E. Lavissee), Delagrave (Louis Cons) ou Picard (E. Zévort) (3).

L'illustration présente également d'évidentes similitudes : vignettes en noir, de petit format, insérées dans le fil du texte, hormis quelques rares pleines pages. Jusqu'en 1900, la technique communément utilisée est la gravure sur bois. Aussi bien, les éditeurs font couram-

(1) Cf. P. Giolitto : *Naissance de la pédagogie primaire (1815-1879)*, tome III, Grenoble, C.R.D.P., 1980.

(2) Les données quantitatives reposent essentiellement sur l'étude des chapitres d'histoire de la Révolution française, largement représentatifs des manuels dans leur entier.

(3) Sans minorer le rôle d'A. Colin (Cf. P. Nora : *op. cit.*), il n'est pas aisé de démêler la part d'innovation et d'imitation de ces différentes maisons, lors des premières rééditions.

ment appel à des dessinateurs qui ont acquis une certaine notoriété notamment comme illustrateurs de romans pour la jeunesse. Ainsi, des dessins de F. Lix ou F. Philippoteaux (illustrateurs des *Voyages extraordinaires* de J. Verne, chez Hetzel) figurent dans les manuels de Calvet et Mingam (Jouvet), Gauthier et Deschamps (Hachette), Aulard et Debidour (Cornély). Les plus belles gravures des manuels de Lavisso doivent leur finesse au talent de A. Robida et F. Raffin (dont les dessins se retrouvent dans les ouvrages de Devinat et Tournel) (1). Des dessins d'A. Lemaistre, Frédéric Massé, Canedi ou Bombled figurent également dans notre corpus. Mais la production la plus abondante est due à E. Mas (chez Colin, Hatier et Barnéoud) et, surtout, à G. Dascher (Belin, Picard, Gedalge et Delaplane) tandis qu'un tandem lyonnais, Thomas et Gauthron, assume en totalité l'illustration (rééditée jusqu'en 1947) des manuels de Viator.

À la différence des périodes anciennes de l'histoire de France, peu « documentées » et donc propices à la fiction, les illustrateurs disposent, pour la Révolution, d'un stock important de références iconographiques plus ou moins canoniques : estampes ou peintures du musée Carnavalet, du Musée de l'histoire de France à Versailles ou du Cabinet des Estampes de la Bibliothèque nationale, voire les succès récents de la peinture d'histoire (telle *La mort de Barra* de Weerts, dès le salon de 1883). Aussi, selon les sujets traités et la personnalité des dessinateurs, le style des vignettes oscille entre la gravure de reproduction et la composition originale.

Dès la fin du siècle dernier, quelques manuels contiennent des hors-textes en couleurs. Ainsi, le CE de Vast et Jallifier, en 1887, chez Ract et Falquet (procédé chromotypographique mis au point par l'imprimeur Tolmer) ou l'*Histoire de France* de G. Ducoudray (CE, CM, Hachette, 1891) tandis que les ouvrages de Bailleux et Martin (CE, Putois-Cretté, 1892, 5e éd.), de Plomion (CM, Garnier, 1897) et Dalliès et Guy (CE, Gedalge, 1900) ont des gravures en couleurs dues respectivement à A. Lemaistre, Bombled et G. Dascher. Ces initiatives coûteuses sont d'ailleurs sans lendemain. Dans les deux décennies qui suivent, on ne relève guère qu'un CE de Laclef et Bergeron (Delalain, 1910, 8e éd.) illustré de gravures en couleurs de F. Toubère. Au total, pour la période qui va de 1880 à 1919 la couleur ne représente guère que 1,3 % des illustrations.

---

(1) Ferdinand Raffin a par ailleurs illustré une *Révolution française* de Michelet, chez Gedalge (1937).

En revanche, dès le début du XXe siècle, la photogravure se substitue progressivement à la gravure manuelle pour les dessins au trait, tandis qu'apparaissent (chez Picard et Hatier, dès 1905) les premiers clichés tramés qui, en figurant les demi-teintes, permettent de reproduire des œuvres picturales sans l'intermédiaire (et l'interprétation) d'un dessinateur.

Ces modifications qui peu à peu affectent l'imagerie didactique résultent à vrai dire davantage de la concurrence entre éditeurs que des préoccupations des auteurs. Ces derniers, en effet, à en juger par leurs préfaces, prennent rarement en compte l'aspect technique ou esthétique de l'illustration (1). Les noms des illustrateurs, quelle que soit leur notoriété, ne sont jamais (ou presque) cités (2). La dimension pédagogique est, naturellement, davantage prise en compte. Un consensus apparaît sur l'utilité de la gravure pour les classes enfantines et le cours élémentaire. Les directives officielles vont d'ailleurs dans ce sens et, à la base, les maîtres qui s'expriment dans les conférences pédagogiques ou les congrès sont très demandeurs (3).

(1) Entre 1880 et 1920, 60 % des préfaces ne font aucune allusion à l'illustration, contre moins de 50 % entre 1920 et 1944 et 12 % entre 1945 et 1969. Une « commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire » reçoit parmi ses attributions le contrôle du caractère pédagogique des planches, gravures, bons-points, etc. Son comité permanent, présidé par E. Guillaume (inspecteur général de l'enseignement du dessin, ancien directeur des Beaux-Arts, futur professeur au Collège de France et directeur de l'Académie de France à Rome) s'intéresse essentiellement à la diffusion des gravures d'histoire de l'art. Toutefois, le rapport rédigé en avril 1881 par Ch. Bigot au nom de la commission, se préoccupe également des gravures didactiques d'histoire : « Un des plus vifs regrets de la commission a été de trouver trop rarement des compositions historiques dignes (d') être recommandées. L'éditeur qui apprendra à l'enfant à mieux aimer la patrie en racontant aux yeux ses grandes joies et grands deuils aura bien mérité de l'éducation nationale ». Cf. F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, 1887.

(2) Seule exception : le CM de J. Hay (Barnéoud, 1907) : « les dessins de cet ouvrage sont dus à la plume de M.E. Mas, l'un de nos meilleurs illustrateurs dans le genre historique ».

(3) Cf. Giolitto, *Op. cit.*, t. III, p. 110 pour le congrès de 1881. Par ailleurs, Blanchet et Toutain dans la préface de leur CE (chez Belin, 1917, 11e éd.) font état de cette demande : « la grande majorité des maîtres a émis le vœu, soit dans les conférences pédagogiques, soit dans les congrès, que le premier livre d'histoire destiné aux enfants de l'école fût un livre-atlas, c'est-à-dire, un livre d'histoire expliqué par l'image ».

Pour les niveaux supérieurs, les commentaires, plus rares, invoquent l'excellence de l'enseignement par l'aspect, doctrine pédagogique officielle des dernières décennies du XIXe siècle, dans l'enseignement confessionnel comme à l'école publique (1).

Entre 1920 et 1940, les caractères généraux de l'illustration connaissent une évolution lente, pratiquement interrompue entre 1940 et 1944. Globalement, l'image poursuit son essor quantitatif :

Nombre de pages par image

	CE	CM	CS
1900-1919	1,14	1,55	2,2
1920-1944	1	1,2	1,3

Dans la plupart des manuels, la mise en page reste inchangée. Tout au plus introduit-on, en nombre croissant, des « tableaux » de vignettes regroupant sur une même page jusqu'à 8 ou 10 images. Les reproductions photographiques (clichés tramés le plus souvent d'assez mauvaise qualité) atteignent dorénavant 11,4 % du corpus. D'autre part, la photogravure des dessins au trait a supplanté la gravure manuelle. Ces innovations, justifiées sans doute par l'abaissement des coûts, donnent aux manuels de cette période un aspect d'ensemble assez terne. La couleur y reste un luxe rare (2,5 % du corpus) : quelques hors-textes en quadrichromie illustrés par Firmin Bouisset chez Albin Michel (CM de Duprez, 1e éd. 1924), par A. Carlier chez Istra (CM de Besseige et Lyonnet, c. 1930) ou par Job chez Delagrave (CM de Brossolette, 1935). À signaler toutefois l'apparition chez Hachette, en 1931, du premier manuel « tout en couleurs » (le CP de Gauthier et Deschamps).

La continuité qui prévaut chez beaucoup d'éditeurs assure une longue survie aux illustrateurs d'avant-guerre, tels Raffin et Robida chez Colin ou Thomas et Gauthron pour les manuels de Viator. Mais, aux alentours de 1930, s'affirment dans quelques ouvrages une nouvelle génération d'illustrateurs et un nouveau style iconographique.

(1) Cf. le développement de l'esprit d'observation qui est prôné aussi bien par Bailleux et Martin (l'École), F.T.D. (Lib. générale catholique et classique), Lavisse (Colin) ou Plomion (Garnier) : « Nous avons tenu à ce que ce livre présentât un nombre considérable de gravures. L'enseignement par l'aspect est d'un puissant secours et permet d'épargner un temps précieux ».

En effet, la maîtrise des procédés photographiques libère peu à peu l'illustration originale des servitudes du dessin de reproduction. Dès lors, la gravure de création tend à revêtir l'aspect d'une « fiction didactique », destinée à représenter des scènes inédites (scènes de la vie quotidienne, par exemple) et, surtout, à conférer à l'imagerie dans son ensemble une coloration plus expressive et plus étroitement conforme à l'esprit du manuel.

Le graphisme des illustrateurs s'accorde aux exigences de ce nouvel expressionnisme didactique : une stylisation dans le goût « art-déco » (cf. L. Plaine pour les manuels de Bonne, Bibliothèque d'éducation) ou, plus souvent, une exécution déjà proche de la bande dessinée (cf. A. Bonamy pour Guiraud chez de Gigord ; J.L. Beuzon pour Gauthier et Deschamps chez Hachette ; A. Carlier pour Besseige et Lyonnet chez Istra ou G. Garbaye dont quelques dessins apparaissent dans le CM de Lavis (1933)) aux côtés des gravures canoniques pour la plupart inchangées. R. Micheau-Vernez dont le dessin renoue avec la simplicité de trait et la force d'expression des bois gravés de l'imagerie populaire, nous offre sans doute, de cette tendance, l'exemple le plus frappant (Guillemain-Le Ster, Éd. de l'École).

Dans la même période, les préfaciers restent très discrets en matière d'illustration, s'abstenant, sauf exception, de tout commentaire d'ordre esthétique (1). Le rôle pédagogique de l'image est, en revanche, de plus en plus valorisé. Chez Hachette, la gravure est qualifiée de « pièce maîtresse du matériel pédagogique » (cours Gauthier et Deschamps, CM par A. Aymard, 1929). La méthode des « causeries sur images » aux CP et CE n'est pas contestée : « Des récits qui encadrent des images », ainsi se définit désormais le CE de Lavis (Colin 1943, 41<sup>e</sup> éd.). Pour les CM et CS, la gravure est souvent jugée indispensable à l'étude de la civilisation (2). Par ailleurs, le principe

---

(1) Le seul illustrateur cité dans une préface au cours de cette période est Firmin Bouisset, qualifié de « grand artiste » (CM de Duprez, chez Albin Michel, le éd. 1924). Cet élève de Cabanel, peintre, lithographe et affichiste, ayant débuté au Salon en 1880, est alors en fin de carrière. Il meurt en 1925.

(2) Elle est le thème majeur des tableaux de vignettes. A noter, à cet égard, la publication par Lavis et Parmentier chez Colin, dès le début du siècle, de *tableaux muraux d'histoire de la civilisation française* (illustrés par Lecoultré) qui renouvellent *L'Histoire de France en Cent tableaux* de P. Lehugeur (chez Lahure, depuis 1880), les deux planches du *Graphique illustré et colorié d'histoire de France* de Vaquez et la série historique de *L'enseignement par les yeux* chez Hachette qui reproduit (en couleurs) des peintures d'histoire célèbres



des collections documentaires prend le relais de « l'enseignement par l'aspect » (1) : c'est l'époque où les cahiers d'élèves commencent à se couvrir de reproductions de toutes sortes : cartes postales, images à collectionner, etc.

Après 1945, les tendances nouvelles apparues dans l'entre-deux-guerres atteignent rapidement leur plein épanouissement. Progrès techniques et finalités pédagogiques, conjuguant leurs effets, provoquent une mutation spectaculaire des manuels. L'heure est à l'allègement, celui des horaires :

#### Histoire et géographie

	CE	CM	CS
1923	2 h 30	3 h	3 h
1945	1 h 30	2 h 30	3 h
1956	1 h	1 h 30	3 h

et, par voie de conséquence, celui des manuels qui, en moyenne, perdent 23 % de leur volume pour le niveau 2 et 36 % pour le niveau 1.

Le nombre relatif des images, stable pour les manuels de niveau 2, continue de progresser au CE (de 17 % par rapport à 1920-1944). Mais surtout, la dimension des illustrations s'accroît sensiblement (2). Le rapport du texte et de l'image tend à s'inverser. Souvent, l'illustration sort du cadre étroit de la vignette, envahit les marges et déborde sur le texte lui-même alors inscrit en surimpression. La couleur, pour la première fois, est utilisée de façon significative : elle représente 28 % du corpus (dont la quasi totalité des pleines-pages) contre 2,5 % en 1920-1944. Les reproductions photographiques, dont la qualité s'est nettement améliorée, progressent, pour leur part, de 11,4 à 49,5 %.

---

(dont la *Canonade de Valmy* d'après H. Vernet). Dans les années 1930, Istra édite également sous forme de planches didactiques les illustrations de A. Carlier (cours Besseige et Lyonnet).

(1) Cf. le CM de Perron (Gedalgé, 1927) dont l'illustration est faite de reproductions photographiques : « L'observation des gravures du livre constitue un attrait qui ne devra pas être négligé. Elle sera heureusement complétée par l'examen des cartes postales et reproductions artistiques que le maître ne manquera pas de réunir en intéressant les élèves à cette recherche ».

(2) Au CE, 11 % des gravures sont désormais des pleines pages.

Dorénavant, le choix entre les deux principaux types de gravure didactique, illustration originale et reproduction photographique, s'opère nettement en fonction des niveaux :

	illustration originale	reproduction photographique
niveau 1	92 %	5 %
niveau 2	12,5 %	77 %

Cette alternative résulte en effet d'une gradation pédagogique pratiquée par la plupart des auteurs : « Au cours élémentaire, nous ne demandions à l'enfant que l'observation de dessins, car le réel est pour lui trop complexe. Le livre de fin d'études, par contre, ne lui proposait que des reproductions de documents. Le cours moyen réalise le passage du dessin au document : sa première partie offre bon nombre de dessins, tandis que la dernière ne comporte que des documents » (1).

Aussi bien, les termes les plus couramment employés par les préfaciers pour désigner l'illustration des CE sont : « animée », « vivante », « jeune », « colorée », etc. Dans les limites du domaine qui leur est concédé, les illustrateurs sont d'ailleurs mieux « reconnus ». Leur nom figure souvent sur la couverture ou la page de titre, d'autant que l'usage se répand de confier la totalité de l'illustration à un seul artiste. Parmi les mieux représentés dans notre corpus, citons : R. Micheau-Vernez, dont le style a subi un sensible rajeunissement (*Le Ster et Guillemain* aux Éd. de l'École), R. Delamarre (*Jean-Brunhes Delamarre et Deffontaines* chez Mame), R. Giffey (*Ozouf et Leterrier* chez Belin), Henri Dimpres (Bernard et Redon chez Nathan), P. Rousseau (*Chaulanges* chez Delagrave et *Flandre et Merlier* chez Gedalge puis Belin), Raoul Auger (*Gautrot, Lacour, Gozé* chez Bourrelier et Personne, *Ballot et Marc* chez Colin), M. Brunel et J. Galan (*Pradel et Vincent* chez SUDEL), Jacquemin (*Annarumma*, etc. chez Magnard) R. Tetart (*Lecat et Locqueneux* chez Delalain), Ener (*Ageorges et Anscombe* chez MDI) (2).

(1) Pradel et Vincent, S.U.D.E.L., CM, 1958.

(2) Parmi ces illustrateurs, ont été édités sous forme de planches didactiques : H. Dimpres (*Nouveaux tableaux d'histoire et de civilisation*, F. Nathan), R. Bresson (*Il y avait autrefois*, Éd. de l'École), M. Brunel (*Tableaux d'histoire pour le CE*, S.U.D.E.L.) et Ener (*Tableaux d'histoire*, CE, Collection Rossignol, M.D.I.).

Le style graphique dominant se caractérise par une grande simplicité du trait, souvent rehaussé par des aplats de couleurs franches. Les scènes représentées privilégient le mouvement de l'action dont elles sont des instantanés. Les personnages ont des physionomies parfaitement « lisibles », des expressions naïves, souvent emphatiques, qui assimilent visuellement les acteurs de l'histoire de France aux héros familiers de la littérature enfantine et de la bande dessinée.

De cette fonction dévolue à l'image, et de l'usage qu'en font les manuels dans la diversité des périodes, des niveaux et des obédiences, le drame révolutionnaire permet une analyse exemplaire.

### *L'imagerie de la Révolution française*

#### *1. Les grands thèmes : approche globale*

Pour « visualiser » la Révolution française, les manuels disposent, au total, de peu d'images (en moyenne 9 pour le niveau 1 et 16 à 17 pour le niveau 2). Plus encore que le choix des mots, celui des illustrations oblige donc à distinguer clairement l'essentiel de l'accessoire : la thématique qui s'en dégage n'en est pour nous que plus signifiante. Or, le fait que, dans la totalité du corpus, 86 sujets différents (1) soient illustrés manifeste que les priorités ne sont pas systématiquement convergentes : passées au crible de la pédagogie primaire, les images de la Révolution conservent de l'événement une vision plurielle.

Pour faciliter les comparaisons, nous avons regroupé les 86 thèmes particuliers en 8 rubriques, établies non pas a priori mais en fonction des associations et des affinités suggérées par les manuels eux-mêmes :

---

(1) Nous n'avons retenu que les thèmes représentés par plus d'une occurrence, dans la totalité du corpus (2 614 images).

### ÉVOLUTION DES THÈMES RÉVOLUTIONNAIRES DANS LES MANUELS SCOLAIRES 1870-1969

#### A/ Ensemble du corpus

(en % par période)

	1870-1919	1920-1944	1945-1969	Total
Les « journées »	25	26,5	31,5	27,5
Personnages politiques	14	13,5	8,5	12
La dictature révolutionnaire	9	14,5	10	11,5
La guerre civile	5	4	3	4
La Nation en armes	29,5	19,5	25,5	24,5
Bonaparte et les campagnes du Directoire	8,5	6,5	7	7,5
Le Directoire : aspects intérieurs	3,5	5,5	4,5	4,5
La société sous la Révolution	5	9,5	9	8

#### B/ Par obédiences

	Corpus laïc				Corpus confessionnel			
	1870-1919	1920-1944	1945-1969	Total	1870-1919	1920-1944	1945-1969	Total
Les « journées »	25,5	27	32,5	28,5	23	24	18	23
Personnages politiques	14,5	12	8	11,5	11,5	18	18	16
La dictature révolutionnaire	7,5	13	9	10	16	17	25,5	18
La guerre civile	4,5	3,5	3,5	3,5	8,5	6	—	6
La Nation en armes	31	20,5	25,5	25,5	22	15,5	23,5	18,5
Bonaparte et les campagnes du Directoire	8	6,5	7	7	13	11	3,5	10,5
Le Directoire : aspects intérieurs	4	6	4,5	4,5	2,5	4	5,5	4
La société sous la Révolution	5,5	11,5	9,5	10	4	4,5	5,5	4,5

## C/ Par niveaux

	Niveau 1				Niveau 2			
	1870-1919	1920-1944	1945-1969	Total	1870-1919	1920-1944	1945-1969	Total
Les « journées »	32,5	35,5	36	35	23,5	25	28,5	25,5
Personnages politiques	8,5	6,5	4,5	6	15,5	14,5	11	14
La dictature révolutionnaire	10	18	6,5	9,5	9	14	13,5	12
La guerre civile	3	3,5	6,5	5	5	4	1,5	3,5
La Nation en armes	31,5	19	38	33	29	19,5	18	22
Bonaparte et les campagnes du Directoire	9	9	4	6,5	8,5	6	8,5	7,5
Le Directoire : aspects intérieurs	2,5	2,5	1	1,5	4	5,5	6,5	5,5
La société sous la Révolution	2,5	5,5	3,5	3,5	6	11,5	13	10

Avant d'aborder dans leurs grandes lignes (1) les principaux thèmes génériques, l'examen de ces tableaux récapitulatifs suggère quelques remarques d'ordre général :

- La prédominance de l'histoire événementielle, caractéristique générale de l'historiographie primaire jusqu'à l'apparition des « activités d'éveil », se révèle particulièrement nette pour la décennie révolutionnaire, dans les manuels des trois périodes envisagées (95 % puis 90,5 % et 91 % du corpus) ; tendance encore accentuée aux CP et CE qui constituent bien, à cet égard, le « primaire du primaire » (97,5 %, 94,5 %, 96,5 %). La préoccupation exprimée par les auteurs, dès la fin du XIXe siècle, d'accorder une plus large place aux faits de civilisation ne se concrétise véritablement qu'après 1920, surtout au niveau 2 et dans des proportions modestes : 9,5 % et 9 %, en moyenne générale, pour les années 1920-1969.

(1) Pour une analyse plus détaillée, se reporter à notre contribution *Les Images de la Révolution dans les manuels de l'école primaire 1870-1970* in Actes du colloque *Les Images de la Révolution* (dir. M. Vovelle), à paraître.

Elle aboutit à faire un sort plus généreux à l'œuvre de la Révolution ; raison pour laquelle, sans doute, le corpus confessionnel reste très en retrait dans cette (modeste) évolution (4 %, 4,5 % et 5,5 %).

- Le Directoire, dans l'ensemble du corpus, et pour les trois périodes, est réduit à la portion congrue (12 %, 12 % et 11,5 %), particulièrement dans ses aspects intérieurs (3,5 %, 5,5 % et 4,5 %).
- Le thème patriotique et militaire (en additionnant la « Nation en armes » et les campagnes du Directoire) connaît une fluctuation sensible (38 %, 26 % puis 32,5 %) particulièrement aux CP et CE qui, comme souvent, amplifient la tendance générale (40,5 %, 28 %, 42 %). Il se produit manifestement, après la Première Guerre mondiale, un net déclin de l'imagerie cocardière, au bénéfice des thèmes politiques et non-événementiels. Ce déclin, durable au niveau 2 (légère hausse en 1945-1969) laisse place aux CP et CE, après la Libération, à une forte recrudescence due à l'exaltation particulière du thème de la Nation en armes, sans doute ré-activé par la toute récente mythologie de la Résistance.
- La dictature révolutionnaire et la guerre civile, associées dans la plupart des manuels, constituent le critère le plus discriminant des deux corpus laïc et confessionnel avec respectivement 12 %, 16,5 % et 12,5 % pour les premiers et 24,5 %, 23 % et 25,5 % pour les seconds : thème secondaire dans les manuels laïcs, thème majeur dans les manuels confessionnels.

## 2. *Des vainqueurs de la Bastille aux soldats de l'An II*

Le récit événementiel de la Révolution, dans ses aspects proprement politiques (incluant les « journées » et les figures politiques majeures) forme un ensemble de première importance et globalement stable au cours des trois périodes : 39 %, 40 % et 40 %. Toutefois, à l'intérieur de cet ensemble, l'équilibre entre les deux composantes évolue sensiblement. Ainsi, dans le corpus laïc, la part relative des « journées » progresse régulièrement (de 64 % à 69 % et 80 %) au détriment des figures politiques : la galerie des portraits des *leaders* politiques de la décennie révolutionnaire, relativement abondante au début de la période, s'efface donc progressivement devant la « mise en scène » systématique des grands événements, à commencer par les plus célèbres journées révolutionnaires. Manifestement, l'iconographie laïque considère, comme Michelet, que « l'acteur principal est le peuple ».

Tout en privilégiant nettement la « phase ascendante » de la Révolution (1) jusqu'à la chute de la monarchie (ou la mort du roi), les manuels des deux obédiences offrent une vision contrastée des événements.

Dans les manuels laïcs, surtout depuis la fin du XIXe siècle, la Révolution n'est pas un événement fortuit. Les chapitres qui la précèdent, instruisant au fur et à mesure le procès de l'Ancien Régime (images des dragonnades, de la famine de 1709, des chasses seigneuriales dans les moissons paysannes, de l'affaire Calas, etc.) constituent un prologue au terme duquel le peuple, parvenu à sa maturité politique, exige enfin la reconnaissance de ses droits. D'où la mise en valeur systématique, par l'image, des temps forts du conflit qui oppose le Tiers-État puis le peuple souverain au Roi et aux privilégiés depuis le Serment du Jeu de paume et la fière réponse de Mirabeau au marquis de Dreux-Brézé jusqu'à la prise des Tuileries et à l'exécution de Louis XVI. En revanche, les conflits politiques et sociaux ultérieurs, qui échappent à la logique simplifiée de la conquête de la Liberté et de l'Égalité, sont nettement relégués au second plan.

L'iconographie confessionnelle, pour sa part, au moins jusqu'à la dernière Guerre, obéit à une logique diamétralement opposée. Les grandes journées représentées insistent principalement sur le spectacle de la violence. La nuit du 4 août, sur-représentée, met en valeur les concessions des privilégiés (en particulier du clergé), ôtant toute légitimité à la poursuite du mouvement révolutionnaire. En revanche, la fête de la Fédération, référence unanimiste des manuels laïcs, est ici sous-représentée : à cette date, la Constituante s'est déjà disqualifiée en votant la Constitution civile du clergé. Mais la scène centrale de l'iconographie confessionnelle (20 % du thème) est sans conteste le martyr du Très-Chrétien, dont la réprobation rejaillit sur l'ensemble de la période.

À la différence des portraits qui ne se prêtent guère à l'illustration originale sous peine de verser dans la caricature, les grandes scènes collectives offrent maints exemples de fictions pédagogiques. Souvent,

(1) Les cinq principales journées pour chacun des corpus :

<i>Laïc</i>	:	%	<i>Confessionnel</i>	:	%
Le 14 juillet	:	19,3	Le 14 juillet	:	27,5
Fête de la Fédération	:	12,5	Exécution de Louis XVI	:	19,2
Serment du Jeu de Paume	:	11,1	Serment du Jeu de Paume	:	12
10 août 1792	:	10	Varennes	:	12
Varennes	:	7,4	Nuit du 4 août	:	7,3

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

Ill. 1 : A. Robida : « La Marche sur Versailles » in : *Histoire de France*.  
C.M./E.Lavissee. 22e éd., A. Colin, 1924.

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

Ill. 2 : « Les prêtres massacrés aux Carmes en septembre 1792 » in :  
*Histoire de France. Certif. d'études* / H. Guillemain, abbé Le Ster.  
3e éd. Éditions école et collège, 1939.



en effet, les œuvres de références sont entièrement transposées. Ainsi, telle eau-forte bien connue représentant la marche sur Versailles des femmes de la halle le 5 octobre 1789 change d'aspect sous la plume de Robida dans un manuel de Lavis (CM, 1924). Aux femmes, reléguées à l'arrière-plan, se sont ajoutés les jeunes hommes de la Garde nationale, drapeau et tambour en tête (cf. ill. 1, p. 46). Le document original, saisi sur le vif, a laissé place à une représentation synthétique du Peuple. Il serait aisé de multiplier les exemples de ce type, particulièrement abondants dans les dernières décennies de notre période, lorsque s'épanouit l'expressionnisme didactique des illustrations originales.

Les images qui évoquent la dictature révolutionnaire – thème discriminant par excellence entre les deux corpus laïc et confessionnel – fournissent, particulièrement jusqu'à la dernière Guerre mondiale, les principales images-chocs de la « légende noire » de la Révolution. Ainsi, le martyr de la famille royale est, pour les illustrateurs des manuels confessionnels, un thème de prédilection. Outre le procès et l'exécution de Louis XVI et de Marie-Antoinette, la vie quotidienne des prisonniers du Temple leur inspire une iconographie abondante et émouvante (le « dîner interrompu », la leçon de géographie de Louis XVI à son fils, les adieux du monarque déchu à sa famille) dont le thème des mauvais traitements infligés au dauphin constitue peut-être le meilleur exemple (cf. ill. 4, p. 48). La mise en scène, opposant ici la brutalité à l'innocence, y est d'autant plus suggestive que la victime est un enfant : avec Barra et Viala, les manuels laïcs utilisent le même ressort (cf. ill. 3, p. 48). Le spectacle de la cruauté se retrouve naturellement dans les images des massacres de Septembre. Mais dans ce cas, l'originalité de l'iconographie confessionnelle consiste à placer systématiquement les prêtres au premier rang des victimes (cf. ill. 2, p. 46), y compris en remaniant tel document initial. Ainsi, d'une estampe représentant, en une mêlée confuse, le massacre des prisonniers dans la cour de l'Abbaye, le CM de Melin (1) ne retient que le cadre architectural et la disposition générale de la scène ; un prêtre, bras en croix, tombant sous la hache de son bourreau, occupe dorénavant la place centrale, tandis qu'au premier plan quelques sans-culottes sont assis autour d'une table où le vin coule à flot...

---

(1) Cf. CM de Melin, Paris et Bloud, 1900.

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

Ill. 3 : G. Dascher : « Mort de Bara » in : *Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours* / J. Guiot et F. Mame. P. Delaplane, 1903.

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

Ill. 4 : R. Micheau-Vernez : « Le fils de Louis XVI et le cordonnier Simon » in : *Histoire de France*. CP / H. Guillemain, abbé Le Ster. 9<sup>e</sup> éd. Éditions de l'école, 1949.

Les thèmes liés à la Terreur offrent des exemples similaires : dans telle gravure de Louis Maitrejean (1), réinterprétant l'« appel des dernières victimes » de Müller, le personnage central n'est plus André Chénier mais un prêtre qui tend son bréviaire à ses bourreaux.

Dans l'imagerie laïque, la Terreur est naturellement sous-représentée, particulièrement à la fin de notre période et, dès l'origine, dans les manuels les plus dévoués à la cause républicaine (par exemple, les ouvrages de Devinat, Gauthier et Deschamps, Aulard et Debidour, figurant dans notre corpus, n'y consacrent aucune illustration). Certains se contentent d'y faire une allusion pudique comme Guiot et Mane (2) par une vignette de G. Dascher représentant... la joie des prisonniers délivrés après Thermidor.

Des images de la guerre civile, se dégage une impression très différente. Les manuels confessionnels célèbrent la bravoure et la dignité des paysans vendéens et de leurs chefs qui ont pris les armes pour défendre leur foi. La noble figure d'Henri de La Rochejaquelein (souvent représenté à la tête de son armée paysanne d'après la toile de J. Le Blant, 1879) en est le plus pur exemple. Pour autant, cette imagerie reste discrète, pour ne pas dire pauvre. En effet, sur les gravures, ces combattants valeureux n'ont pas d'ennemis. À leur actif, aucun exploit militaire ; point de héros capable de rivaliser avec le sacrifice de Barra. Les anecdotes glorifiant la cause vendéenne, dans la littérature ou la peinture hagiographique, ne sont pas utilisées.

En revanche, l'iconographie républicaine est beaucoup plus dynamique ou, si l'on préfère, agressive. Elle désigne clairement ses ennemis : ce sont des paysans fanatiques dont le costume *breton* souligne la ruralité et l'arriération profonde, souvent accentuée par la présence dans le décor d'un dolmen, d'un menhir... ou d'une chapelle. De surcroît, dépourvus d'uniformes, ce sont des combattants déloyaux, des brigands rusés. Une gravure de Philippoteaux (3) synthétise tous ces éléments : elle représente une poignée de paysans armés de fourches et de fusils, en embuscade sous un dolmen, attendant le moment propice pour se lancer à l'assaut d'un détachement de l'armée régulière qui progresse à découvert.

Dans les manuels laïcs, la guerre de Vendée, défensive et conduite dans l'intérêt supérieur de la Patrie, est une cause parfaitement juste et

---

(1) Cf. CP de Baudrillard, Bloud et Gay, 1914.

(2) Cf. CE de Guiot et Mane, Delaplane, 1913 (12e éd.).

(3) Cf. in CM de Gauthier et Deschamps, Hachette, 1929.

donc propice à la consécration de héros-martyrs comme Barra ou de son homologue adulte, le citoyen Sauveur. Mais c'est une guerre civile qui doit s'achever dans le renforcement de l'unité nationale, d'où la grandeur de Hoche (« Hoche pacifiant la Vendée ») dont la victoire et le pardon manifestent la force et la clémence de la République. Loin d'être réduite à un « silence gêné » sur le « génocide » vendéen comme on l'affirme parfois, l'historiographie républicaine, dans les manuels de l'école primaire, manifeste dans son ensemble une réelle bonne conscience. En revanche, les ouvrages confessionnels, longtemps fidèles au souvenir de la Vendée, n'assument jamais sans réserve, en tant que tel, le soulèvement de la province catholique contre la Nation.

Quelles que soient les fluctuations selon les composantes du corpus (1), le thème national et patriotique, massivement représenté, est l'objet d'un réel consensus. Dans les manuels confessionnels, la défense de la Patrie est valorisée sans ambiguïté. La sensibilité contre-révolutionnaire, dominante jusqu'à la dernière Guerre, ne laisse place à aucune sympathie pour l'Europe coalisée contre la France révolutionnaire ni, non plus, pour les Émigrés, jamais représentés. L'essor des valeurs nationalistes dans l'opinion catholique et conservatrice, notamment après l'affaire Dreyfus, conduit ici, paradoxalement, l'historiographie confessionnelle à identifier la Révolution à la France.

Dans les manuels laïcs, la guerre étrangère permet de transcender les contradictions du processus révolutionnaire et de sauvegarder l'unité de la Révolution. Le glissement sémantique qui affecte la notion de patriotisme, établissant une filiation directe entre les patriotes de 1789 et les soldats de l'an II, voire ceux de Bonaparte, permet un déplacement progressif du « centre de gravité » de la Révolution du domaine politique au militaire.

Ainsi, l'enthousiasme conquérant qui préside aux journées révolutionnaires atteint son plein épanouissement dans les grandes scènes patriotiques. Les thèmes majeurs, peu nombreux et abondamment réitérés sont particulièrement prégnants (Rouget de l'Isle chantant la Marseillaise, les enrôlements volontaires, Valmy, les soldats de l'An II).

Au palmarès des chefs militaires – dont la notoriété (en nombre d'occurrences) ne le cède en rien à celle des leaders politiques, quatre

---

(1) Cf. *supra*, pp. 42-43.

noms se détachent : Hoche, Marceau, Carnot et Kléber. La palme revient incontestablement à Hoche. Les manuels confessionnels l'acceptent comme l'artisan d'une paix honorable en Vendée. Mais, dans les manuels laïcs, il acquiert sa véritable dimension, qui est d'être non seulement un général victorieux mais, surtout, un destin exemplaire. Les illustrateurs retracent volontiers les étapes successives de cette biographie sélective (en évacuant son incarcération comme suspect sous la Terreur) : un enfant pauvre, courageux et travailleur, brochant des gilets pour acheter des livres, mais roturier, donc sans avenir, à qui la Révolution permet de réaliser ses plus beaux rêves : le voici officier, général vainqueur en Alsace, pacificateur de la Vendée, et mort pour la France, couvert de gloire. Quoi de plus normal que l'historiographie laïque ait décerné son prix d'excellence à un aussi pur produit de « l'élitisme républicain » ?

Partagé entre la gloire militaire et la médiocrité politique, le Directoire est dans les manuels un épilogue ambigu, une période totalement dépourvue d'unité.

Dans l'iconographie, les guerres du Directoire sont à peu près totalement assimilées aux campagnes d'Italie et d'Égypte. Si Masséna et Desaix apparaissent dans quelques manuels, aucun chef de guerre n'y porte ombrage à la gloire de Bonaparte. L'illustration ne témoigne ici d'aucune recherche particulière. Elle se contente de reproduire ou d'enjoliver quelques œuvres canoniques : l'esquisse de David, le *Bonaparte au pont d'Arcole* et *La bataille des Pyramides* de Gros ou des lithographies de Raffet.

L'illustration des aspects intérieurs du régime, si l'on met à part l'épisode final de Brumaire, se ramène essentiellement à trois thèmes : le portrait de Barras ; la représentation collective du personnel dirigeant : membres des Anciens, des Cinq-cents ou du Directoire et, surtout, l'évocation des « nouvelles modes ». Ces trois thèmes ont, visuellement, un dénominateur commun nettement dévalorisant : la bizarrerie vestimentaire. En effet, les « dirigeants », toujours revêtus de leur costume de cérémonie et les Incroyables et Merveilleuses avec leurs tenues excentriques donnent d'emblée du régime une image pompeuse et frivole. Cette première impression, commune à tous les manuels, amorce une triple condamnation : morale, dans les manuels confessionnels (l'esprit de jouissance), plus politique dans les manuels laïcs (le déclin du civisme) et, dans quelques-uns des manuels les plus récents, sociale, comme le suggère cette composition de J.P. Ariel (CE, CM de Bonifacio et Maréchal, Hachette, 1956) : aux abords d'une belle demeure où la fête bat son

plein, une Merveilleuse sort d'un riche landau. Près d'elle, un Incroyable tend sa bottine à un petit cireur de chaussures sans lui accorder la moindre attention ; plus loin, un autre personnage en habits somptueux, passe près d'un mendiant et lui jette un regard méprisant ; au premier plan, une femme pauvre à laquelle s'accrochent deux enfants, contemple le spectacle de ce luxe insolent. Le Directoire n'échappe guère à cette réprobation unanime qu'en disparaissant progressivement des manuels d'histoire de France...

L'iconographie simple, univoque et singulièrement expressive des manuels d'histoire de l'école primaire confère souvent à l'antagonisme des deux écoles, en un chapitre aussi « sensible », un caractère spectaculaire. Pourtant, si remarquable que soit, à bien des égards, la continuité de ces traditions, les convergences anciennes et les évolutions plus récentes ne doivent pas être sous-estimées. Dans les manuels confessionnels, l'exaltation des valeurs nationales a progressivement refoulé la sensibilité contre-révolutionnaire et l'hostilité au régime républicain. A cet égard, l'iconographie laïque s'est, en partie, imposée à son homologue confessionnel. De leur côté, les manuels de l'école publique ont proposé aux petits Français une image délibérément consensuelle de la Révolution, articulée en deux volets indissociables : l'établissement de la République par le Peuple unanime et la défense de la Patrie en danger. L'enthousiasme conquérant des soldats de l'An II prolonge et légitime celui des vainqueurs de la Bastille : dans le discours symbolique des gravures, c'est bien à Valmy et sur le Rhin que la Révolution reçoit sa pleine consécration. Cette iconographie élémentaire, inlassablement reproduite pendant plus d'un siècle, a peut-être été le support le plus efficace des « grands mythes fondateurs » de la République.

Yves GAULUPEAU  
Musée national de l'Éducation

**ÉDUCATION ET PEINTURE AU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE :**  
***un champ iconique en friches***

***par Serge CHASSAGNE***

Parmi les sources possibles de l'histoire de l'éducation au XIX<sup>e</sup> siècle figure, bien entendu, l'immense production picturale dont l'inventaire systématique reste à faire. Une récente exposition du Musée national de l'Éducation consacrée à l'artiste (considéré à tort comme mineur) Jean-Jules-Henri Geoffroy dit Géo (1853-1924) (1) en a montré à la fois tout l'intérêt et toute la difficulté, car bien peu d'œuvres de cet artiste sont conservées dans des collections publiques et, donc, aisément repérables. *A fortiori*, comment procéder à une étude sérieuse et quantifiée de la production picturale de centaines d'artistes sur un siècle particulièrement riche en la matière ? Les catalogues imprimés du salon annuel des artistes (en mars) constituent, à cet égard, un corpus remarquable de la totalité de l'offre picturale française et, donc, de la place éventuelle qu'a pu y occuper le champ de l'éducation. Malheureusement, cette source reste un corpus seulement documentaire, et non iconologique. Si elle recense, en effet, les titres des tableaux présentés au salon, elle n'indique rien de leur contenu

---

(1) *Geoffroy, peintre de l'enfance*, catalogue de l'exposition du Musée national de l'Éducation, mai-sept. 1984, 16 p. Cette exposition bénéficiait du recensement (non exhaustif) de l'œuvre de ce peintre par un mémoire de maîtrise de Mme Beaugrand : *Jean-Jules Geoffroy dit Géo, 1853-1924*. Paris X, 1983, 163 p. Dir. : B. Foucart.

figuratif (qu'il faut chercher ailleurs, notamment après 1843 dans les gravures de *L'Illustration*) et encore moins de leur lieu ultérieur de conservation. Aussi, le dépouillement sériel de ces catalogues (effectué pour les 75 années, de 1804 à 1904, conservées à la Bibliothèque municipale de Rouen) (1) doit-il nécessairement se poursuivre par une enquête iconographique (qualitative) qui en valide la pertinence et fonde réellement le champ iconique à défricher. Dans un premier temps, contentons-nous des résultats quantitatifs du dénombrement des œuvres à thème éducatif accrochées aux cimaises du Salon des Champs-Élysées.

Sur environ 150 000 peintures (outre quelque 18 000 gravures et lithographies, et 33 000 dessins et aquarelles), le champ de l'éducation (de la maternité au folklore estudiantin) représente un peu plus de 2 000 œuvres, soit 1,25 % du corpus total. En dépit des apparences, ce faible pourcentage traduit, en fait, une des préoccupations constantes des artistes français et de leurs clients potentiels du Salon, véritable bourse annuelle de l'art pictural, et de ses valeurs les plus sûres. Qu'en est-il donc du marché pictural de l'éducation ?

Quatre thèmes majeurs ont fourni chacun plus de 100 œuvres peintes (soit plus de 5 % du corpus « éducatif ») : *les enfants jouent* (cf. planche h.t. I) (182 titres de 1822 à 1901) ; *la mère* (134 titres, de 1804 à 1901, 95 « jeunes mères » et 39 « maternités ») ; *les orphelins* (cf. planche II) (118 titres, de 1824 à 1901) et les *grands-parents* (104 titres de 1822 à 1901), ce qui donne une image assez exacte des réalités démographiques, psychologiques et sociologiques du XIXe siècle : la reconnaissance du jeu comme activité spécifique de l'enfance (2), l'exaltation du rôle maternel (auquel participe de son côté, par ailleurs, le culte de la Sainte-Vierge), la disparition toujours possible d'un, sinon de deux, parents (dont témoignent aussi bien la « littérature pour la jeunesse » que maints récits autobiographiques connus : Norbert Truquin, Xavier-Edouard Lejeune, Caroline Brame), et le rôle de substitution des grands-parents (à la vérité, ici, davantage la grand-mère, « conteuse » ou « liseuse », que le grand-père) et cela, quelle que soit la classe sociale d'origine.

---

(1) Fichier établi par Marie-Laure Lemarchand du Musée national de l'Éducation.

(2) Les plus fréquents de ces jeux sont : *la poupée* (29 occurrences), *les bulles de savon* (24) ; *la main-chaude* (15) ; *les marionnettes* (14) et *les quilles* (12).



Viennent ensuite 8 thèmes d'ethnographie générale, presque banale, comprenant entre 50 et 100 occurrences (de 2 à 4 % du corpus « éducatif ») : *la première communion* ou *la communion solennelle* (79 occurrences de 1810 à 1902, dont 59 postérieures à 1881, moins, à mon sens, en rapport avec la défense de l'Église contre la laïcité de l'État qu'avec le traitement post-impressionniste du blanc des robes de communiantes ; *le nouveau-né* ou *le bébé* (74, de 1810 à 1902) ; *la prière* (70, de 1810 à 1899, dont seulement 21 après 1881) ; *le baptême* (58 de 1824 à 1900) ; *l'enfant malade* (58, de 1819 à 1902) qui témoigne de la même attention émotionnelle à l'enfance malheureuse que le thème précédent des orphelins ; *la scène de lecture* (58, de 1822 à 1900) différente de *la leçon de lecture* (51, de 1804 à 1901) ; enfin, *l'enfant et son animal familier* (54, de 1804 à 1899, dont 15 avec des chiens, 10 avec chats, 8 avec chèvres).

Entre 20 et 40 occurrences (de 1 à 2 % du corpus « éducatif »), nous rencontrons une quinzaine de thèmes, dont la pertinence éducative et ethnographique n'est pas moins forte, car ils reflètent chacun des situations concrètes, familièrement vécues par la majorité de leurs contemporains : *la nourrice* (cf. planche III) (38, de 1838 à 1904, alors que la crèche n'est que 9 fois illustrée, de 1868 à 1902) ; *la leçon de musique* (32 de 1810 à 1901) ; *le sommeil de l'enfant* (30, de 1817 à 1901) ; *le départ pour l'école* (28, de 1857 à 1901) ; *l'écolier* (27, de 1824 à 1900) et, à égalité, *l'enfant travailleur* (ramoneur, chiffonnier, apprenti, etc., 27 occurrences de 1810 à 1901) ; *l'enfant puni* (26, de 1810 à 1902) ; les *Contes de Perrault* (25, de 1821 à 1900, dont 10 *Cendrillon* et 10 *Chaperon rouge*) ; *la distribution des prix* (24, de 1808 à 1899) ; *les premiers pas* (24, de 1819 à 1902) ; *la leçon de dessin* (23, de 1814 à 1895) ; *l'enfant de chœur* (22, de 1822 à 1899) ; *en classe* (22, de 1822 à 1901) ; *Noël* (22, de 1838 à 1904) ; *l'école buissonnière* (cf. planche IV) (21, de 1836 à 1902) ; *la récréation* (20, de 1824 à 1902) et *la grande sœur* (1) (20 aussi, de 1838 à 1902).

Ces 28 thèmes, énumérés par ordre décroissant de fréquence, représentent plus de la moitié (54 %) des tableaux à thème éducatif présentés aux Salons au XIX<sup>e</sup> siècle : peut-on en induire leur représentativité ? On soulignera, en tout cas, la prédominance écrasante de

---

(1) Le *Journal intime de Caroline B.* (Montalba, 1985) offre notamment plusieurs exemples du rôle de substitut maternel de la grande sœur après le décès de la mère.

l'éducation familiale et de la socialisation de l'enfant dans la sphère « privée » du milieu socio-culturel d'origine : exaltation de la mère et de ses substituts : grands-parents, nourrice, grande sœur, 296 items ; primauté de la formation religieuse : baptême, prière, communion et service de l'autel, 229 items ; attention, enfin, à la singularité existentielle de l'enfant depuis sa naissance (heureux, en train de jouer, seul ou avec d'autres ; malheureux, malade, orphelin, puni ou au travail, 537 items). Tandis que la socialisation « publique », par l'école et ses rites (comme les prix, la récréation ou l'école buissonnière), vient loin derrière (142 items) : que *le départ pour l'école* (1) en soit d'ailleurs l'illustration la plus fréquente témoigne bien de l'arrachement symbolique que vivent alors l'enfant et sa famille. L'alphabétisation domestique (2), les leçons à domicile de musique (cf. illustration de la couverture) ou de dessin ne dispensent-elles pas les milieux du Salon d'une inutile obligation scolaire ? Que l'évocation de la fête familiale de Noël vienne à égalité avec celle du travail scolaire dit assez où vont les choix des artistes et de leurs clients en la matière. Ces choix s'expliquent d'autant mieux que les femmes exercent sans doute un grand rôle dans l'achat, puis dans l'accrochage de ces toiles chez elles.

On trouverait confirmation *a contrario* de ces grandes tendances en examinant les thèmes illustrés par moins de 20 occurrences (moins de 1 % du corpus « éducatif »), c'est-à-dire les sujets minorés, ignorés, voire refoulés par la peinture de genre du siècle dernier. Minorées, les leçons complémentaires de la formation domestique et ménagère (cf. planche V) ; la couture (18 occurrences de 1810 à 1893) ; le tricot (16, de 1865 à 1904) ; le chant (10, de 1847 à 1901) ; la géographie (10, de 1806 à 1901 ; mais l'histoire est totalement ignorée, avec une seule occurrence, due à Charles Lebayle, en 1881). Minorés aussi uniment le rôle éducatif du père (10 occurrences, de 1834 à 1899), dont témoignent magnifiquement Geoffroy, en peinture, ou X.E. Lejeune en littérature ; la scolarisation préélémentaire (9 scènes de salle d'asile ou d'école maternelle, de 1853 à 1901) et l'enseignement secondaire (4 portraits de collégiens de 1824 à 1895, 3 sorties de pen-

(1) Complété, au vrai, par 14 *retours de l'école* (de 1824 à 1901), dont la signification symbolique est assurément moindre.

(2) Cf. S. Le Men, *Les Abécédaires français illustrés du XIXe siècle*, Pro-modis, 1984, dont il est rendu compte, *infra*, pp. 102-107.

sionnaires de 1865 à 1899) ; le rôle des maîtres d'école (1) (16 portraits de maîtres ou de maîtresses, de 1817 à 1889), ou l'enseignement du catéchisme (14 occurrences de 1804 à 1883) ; l'hygiène corporelle (9 *enfants au bain*, de 1837 à 1890, plus 8 *toilettes d'enfants* de 1814 à 1893) et l'éducation physique (3 leçons d'équitation de 1859 à 1870, une de boxe, en 1887, une d'escrime, en 1892). La surveillance médicale infantile apparaît tardivement (4 *consultations de nourrissons* entre 1889 et 1903, plus 2 scènes de vaccination, entre 1890 et 1893) et reçoit moins d'attention que *l'enfant mort*, thème complémentaire, en quelque sorte, de l'enfant malade (19 occurrences, de 1810 à 1901), voire que l'accouchement (11 occurrences, de 1812 à 1888, outre 4 *relevailles*, plus pudiques et plus religieuses) ou que l'allaitement maternel (8, de 1827 à 1895). Étrangement refoulés du champ pictural, enfin, le thème du chahut scolaire (3 occurrences, en 1876-1888) auquel peut être associé celui, voisin, du Carnaval (2 : Volpi en 1877 et Malbet en 1883) et celui de l'enfant soldat (1 en 1819 ; puis 6 entre 1870 et 1887, en y incluant la *Revue des bataillons scolaires* de Géo en 1885 ; cf. planche VI) ; signe que la peinture de genre ne reflète qu'imparfaitement la réalité éducative de la fin du XIXe siècle.

Sans doute est-ce parce qu'il n'existe pas, à proprement parler, de peinture d'éducation, comme il en existe par ailleurs, à la même période, des traités ou des revues (2). Beaucoup d'artistes se sont intéressés marginalement aux enfants, parce qu'ils y percevaient l'objet d'une demande picturale à satisfaire, mais fort peu s'y sont réellement spécialisés. Quatre peintres seulement, et pas des plus illustres (sur un fichier d'environ 1 900 noms), exposent au total plus de dix œuvres à l'huile relatives à l'éducation et quasiment dans le dernier quart du siècle : J. Geoffroy (59, de 1874 à 1908) ; Pierre-Édouard Frère (26, de 1850 à 1886) ; Auguste Truphème (18, de 1894 à 1896) ; Louis Deschamps (15, de 1873 à 1896). La concentration de ces artistes et de leurs œuvres dans la période qui suit la défaite de 1870 confirme, à l'évidence, le regain contemporain de l'intérêt pour l'enfant et pour sa socialisation, dont témoigne l'œuvre législative de J. Ferry et des républicains opportunistes.

---

(1) Mieux traités toutefois que *les bonnes d'enfants* (3 occurrences en 1831, 1869 et 1890).

(2) Cf. le répertoire analytique de *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe siècle - 1940*, sous la direction de P. Caspard, Paris, I.N.R.P.-C.N.R.S., 2 tomes parus en 1981 et 1984.

De ces artistes, Jean Geoffroy est, pour l'instant, le mieux connu. Arrivé à Paris à dix-huit ans, l'année même de la Commune, pour étudier dans l'atelier du peintre lithographe Eugène Levasseur, Geoffroy loge chez un couple d'instituteurs, rue du Faubourg-du-Temple. Il leur doit certainement son attrait pour les quartiers populaires et pour les visages d'enfants, désormais indissociables dans son œuvre. Il expose pour la première fois au salon de 1874 (*Une tête d'étude*) et rencontre l'année suivante l'éditeur Hetzel, qui l'engage à illustrer ses livres pour enfants. Le jeune artiste se cherche alors un nom, exposant au salon de 1877 sous le nom de sa mère (Dickinson), puis abrégeant au salon de 1880 son patronyme en « Géo », signature définitive de son œuvre. Le succès ne tarde pas. Récompensé d'une mention honorable au salon de 1881 pour *La petite classe*, il obtient une médaille de première classe en 1883 pour *Les infortunés* (toile achetée par l'État, mais détruite pendant la Première Guerre mondiale), le grade d'officier d'académie en 1885 pour sa *Revue des bataillons scolaires* (achetée par la Ville de Paris et considérée aujourd'hui comme perdue) et la légion d'honneur en 1897 pour *La Crèche* (au musée de Rochefort). En 1893, grâce à F. Buisson, le ministère de l'Instruction publique lui confie le soin de « perpétuer le souvenir de la vie scolaire à notre époque », par cinq œuvres de grand format représentant « une école enfantine, une école de garçons, une école de filles, une école primaire et une école professionnelle franco-arabes ». Des cinq œuvres livrées par l'artiste entre 1895 et 1899, subsistent les deux dernières : *L'école maternelle* (conservée à l'école normale d'institutrices des Batignolles) et *L'école professionnelle à Delys* (au musée de Cholet, et actuellement présentée au Musée national de l'Éducation). Mieux qu'aucun autre artiste contemporain, Geoffroy sait exprimer les réalités ethnographiques de l'obligation scolaire : le passage du *groupe* informel et indiscipliné à la *classe* studieuse et attentive, l'apprentissage de la propreté, l'humiliation collective des punitions, la joie et la fierté des fêtes scolaires, la solennité des distributions de prix et, surtout, l'effort quotidien des apprentissages élémentaires du « lire, écrire, compter ».

\*

\* \*

Si la production annuelle des Salons n'épuise pas, tant s'en faut, la variété de l'offre picturale en France au XIXe siècle, elle n'en constitue pas moins un échantillon particulièrement intéressant

pour l'historien de l'éducation, puisque les catalogues imprimés ont l'avantage d'être annuels, aisément accessibles et quantifiables. Mais seule la collecte, nécessairement plus lente, des reproductions de ces œuvres picturales oubliées les constituera comme une source d'une valeur ethnographique indiscutable. Qu'historien de l'art et historien de l'éducation s'associent pour l'inventer sera une nouvelle et intelligente façon de « faire de l'histoire ».

Serge CHASSAGNE  
Musée national de l'Éducation

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

**LA PRESSE D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT**  
**XVIII<sup>e</sup> siècle-1940**

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

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

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

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

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

*Institut National de Recherche Pédagogique*  
*Éditions du CNRS*

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

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

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

*Une imagerie éducative :*  
**LE MOUCHOIR ILLUSTRÉ ROUENNAIS**

*par Elisabeth BASSARGETTE*

Dans *Rhétorique de l'image*, R. Barthes écrivait : « Les uns pensent que l'image est un système rudimentaire par rapport à la langue, les autres, que la signification ne peut épuiser la richesse ineffable de l'image... » (1). Cette proposition s'applique particulièrement bien au mouchoir illustré rouennais qui se révèle aussi riche par son contenu iconographique que par les textes qui soutiennent son illustration. Carré de coton de 70 cm environ de côté, imprimé en noir sur bistre avec des aplats de couleur bleu, rouge ou ocre, le mouchoir rouennais se portait noué autour du cou, surtout par les hommes. Il pouvait aussi servir d'objet de portage ou être épinglé au mur comme n'importe quelle image. Son contenu iconographique en faisait aussi un outil d'information et d'éducation tout à fait original par son support textile, qui s'adressait essentiellement à un public populaire. En effet, l'image centrale, entourée le plus souvent d'une bande composée de vignettes se rapportant au thème, était une image d'information relatant un événement, illustrant un savoir ou des coutumes avec un humour inspiré du *Charivari* ou du *Rire*.

Parmi les divers véhicules de l'image au XIXe siècle, le mouchoir illustré rouennais avait une position originale par son support, la

---

(1) *Communications*, n° 4, 1964, pp. 40-51.

diversité de ses thèmes, sa fonction décorative. Il rejoignait l'imagerie spinalienne, la lithographie populaire de la rue Saint-Jacques et y puisait son inspiration. Par sa fonction d'« objet de vêture » ou de « portage », il acquérait un rôle « emblématique », qui s'ajoutait à la fonction informative et décorative des autres supports.

Pour évaluer l'impact du mouchoir rouennais, mesuré essentiellement par sa diffusion commerciale, nous ne disposons pas de sources d'information : que ce soit au niveau du graveur qui n'était pas rémunéré au nombre de pièces vendues, mais recevait un forfait pour chacune de ses planches gravées ; ou au niveau du manufacturier, pour lequel nous nous heurtons à l'inexistence des archives le concernant. Cependant, on peut émettre trois hypothèses sur la vente des mouchoirs.

Celle-ci pouvait s'effectuer par colportage : la manufacture vendait des lots à des grossistes qui avaient leur propre réseau de vendeurs itinérants couvrant plusieurs départements. Les mouchoirs pouvaient aussi être vendus à la criée : l'illustration d'une série de mouchoirs appelée *Le Foulard illustré*, éditée pendant la guerre de Crimée (1854), indique cette possibilité. Elle représente un soldat et un homme vêtu à la mode orientale dévidant un rouleau de mouchoirs et invitant le chaland à l'achat. Enfin, la vente pouvait avoir lieu sur les marchés et les foires, le circuit étant identique à celui de la vente par colportage : vente à des grossistes, puis revente des grossistes aux revendeurs. À défaut de chiffres précis sur le nombre de mouchoirs vendus, nous pouvons estimer l'impact du mouchoir rouennais en repérant le nombre de planches produites : 226 d'après une analyse des inventaires successifs, 350 selon les descendants du graveur N.A. Buquet (1).

L'inventaire de la collection des mouchoirs rouennais a permis d'opérer un regroupement thématique (2). Certains mouchoirs ont

---

(1) N.A. Buquet (1825-1894) eut la responsabilité de l'atelier à partir de 1846 quand son père devint aveugle, puis quand il travailla avec son frère et enfin avec son neveu en 1880. C'est lui qui a gravé l'essentiel de la production de l'atelier de gravure.

(2) Cet inventaire a été dressé à partir des épreuves imprimées et données par le manufacturier au graveur pour la correction des planches après un premier tirage (les chiffres indiqués ne sont qu'approximatifs). Le mouchoir illustré rouennais était imprimé à la planche plate, d'une seule couleur, le noir obtenu par une solution de garance et de campêche ; plus tard fut utilisé le noir d'aniline, réputé indestructible. Les fonds de couleur étaient rentrés à la planche de bois.



posé des problèmes de classement et le choix de leur catégorie a été fait en fonction de notre perception actuelle du thème, 120 ans après leur diffusion. Vie quotidienne, vie économique, vie politique intérieure et extérieure constituent les trois grands axes de la collection. Le thème dominant est, de loin, la politique intérieure et extérieure.

La répartition de la collection par thèmes est la suivante :

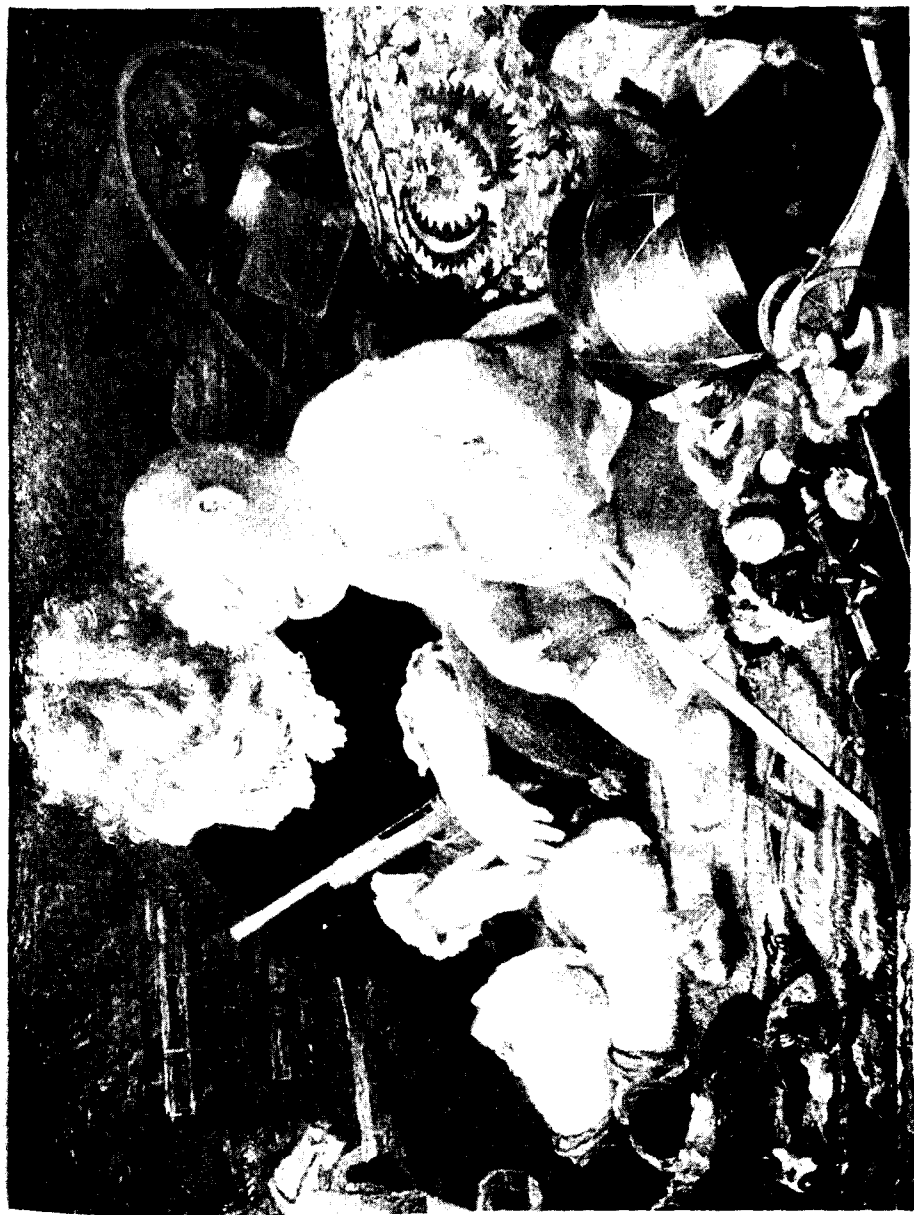
- *Vie quotidienne* : 51 mouchoirs se classant ainsi :
  - Savoir populaire : 22, dont calendriers, cartes de France et plans de Paris.
  - Fêtes : 4 traités sur le mode humoristique dont *Noce au village*, *Couronnement d'une rosière*.
  - Jeux - Loisirs - Écriture : 5 dont *Bains de mer*, *Jeu de l'oie couronnée*.
  - Voyages : 4 dont *Baptême de la Ligne*.
  - Morale : 8 dont *Jacques va-de-bon-cœur*, *Jeanne d'Arc*.
  - Religion : 4.
  - Société : 1.
  - Faits divers : 2.
- *Vie économique* : 6 consacrés aux expositions universelles de 1855, 1867, 1878, 1889 (*Galerie des machines - Tour Eiffel*), exposition régionale de Rouen de 1884.
- *Politique intérieure* : 43
  - Légende napoléonienne : 10 dont *Napoléon à Sainte-Hélène*.
  - Révolution de 1848 : 5 dont *Lamartine haranguant le peuple*, *Le général Cavaignac, chef du pouvoir exécutif*, *La Montagne*.
  - Second Empire : famille impériale 7 dont *Naissance du Prince impérial*.
  - Présidents de la République : série de portraits, 4.
  - Mouchoirs d'instruction militaire : série de 10 + 7 divers.
- *Politique extérieure* : 86
  - Second Empire : 32 pour la guerre de Crimée, 6 pour les relations avec l'Angleterre, 15 pour la guerre d'Italie, 2 pour la guerre entre l'Autriche et l'Italie, 4 pour l'Expédition au Mexique.
  - Conquêtes coloniales : Algérie 9 dont *Reddition d'Abdel-Kader* ; Chine 7 dont *Prise du palais de l'Empereur de Chine* ; Tonkin 1. Divers : *Carte de la France et de ses colonies*.
  - Guerre de 1870 : 2 dont *Libération du Territoire*.

- Guerre russo-turque : 2.
- Relations franco-russes : 2 dont *Alliance franco-russe* (1898).

Certains mouchoirs, comme ceux qui appartiennent à la série politique, au-delà de leur contenu informatif, étaient porteurs de messages patriotiques. Tout au long de la période couverte, ces valeurs évoluent. Elles passent du contenu révolutionnaire de 1848 à la notion de défense de la Patrie, participant ainsi à l'esprit « revanchard » développé après la guerre de 1870. À cette dernière valeur, on peut rattacher la série des mouchoirs d'instruction militaire. En effet, ces mouchoirs conçus comme des mementos techniques sont les plus connus du public, grâce à leur large diffusion dans les mess des casernes (autorisée par une circulaire du 29 novembre 1880, signée du ministre de la Guerre Farre). Il s'agit, pour chaque mouchoir de la série, d'une sorte de notice technique de l'arme du corps concerné : démontage et remontage d'un revolver pour le tirailleur, d'un fusil (modèle 1874), de la carabine de cavalerie et de cuirassiers, service des canons de 80 et 90 mm pour l'artillerie de campagne, etc. Ces mouchoirs militaires servaient autant de mementos que de « foulard pour maintenir un bras cassé » ou de « pansement plié en triangle ». Ils étaient aussi porteurs d'une leçon de courage civique : ainsi, dans toute la série, outre les illustrations relatant des actes d'héroïsme (principalement des guerres révolutionnaires), la dernière vignette de la bande imagée faisant le tour du mouchoir rejoint les valeurs fondamentales de cette période : « Avant tout, aime ta patrie, sois toujours prêt à la défendre, prends pour règle de conduite cette devise : " fais ce que dois, advienne que pourra " et tu seras pour tous un bon citoyen, bon soldat et honnête homme ».

Nous avons plus précisément dénombré le vocabulaire se rapportant aux concepts de « patrie », « citoyen », « soldat ». Pour la série des 10 mouchoirs d'instruction militaire, on relève 44 mots se rapportant au concept de patrie, 26 à celui de citoyen, 39 à celui de soldat. Dans un mouchoir, on compte jusqu'à 22 mots relevant de ce vocabulaire, la moyenne se situant entre 16 et 18 mots.

Le graphisme de l'illustration participait au message idéologique des textes. Ainsi, pour le mouchoir « *Aide-mémoire du réserviste* » (cf. planche VII, a), le code du réserviste encadrant le panneau central comme deux volets d'un tryptique, s'inscrit graphiquement comme une table de lois. Cette présentation contribuait à la valorisation quasi religieuse des devoirs de tous les citoyens actifs ou réservistes.



Plaque I. T. Lobrichon (1831-1914) : *Un champ de bataille* (salon de 1905).



Planche II. A. Demarest (1848-1906) : *Devant la maternité* (salon de 1892).



Colin-Libour. 1892

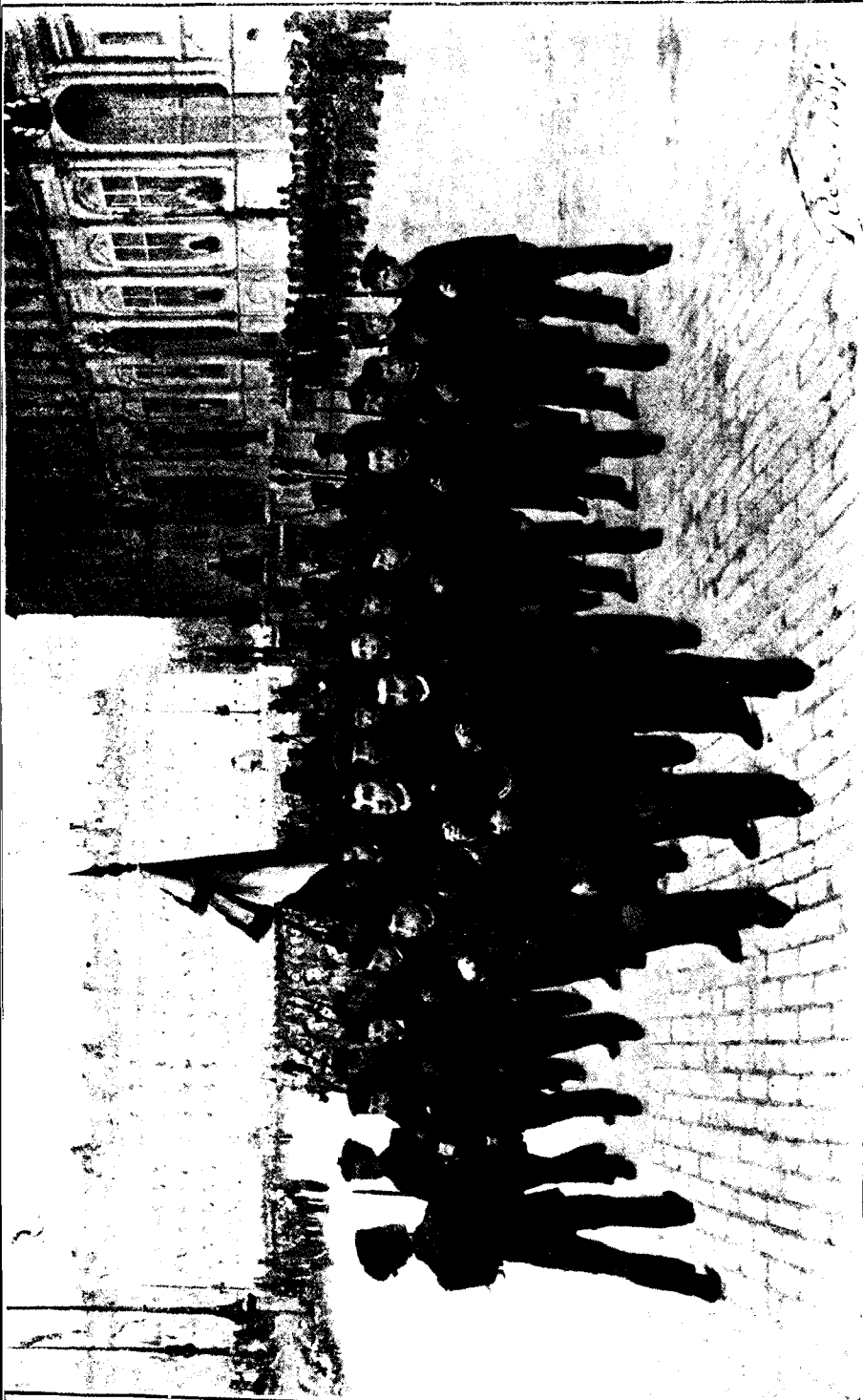
Planche III. Uranie Colin-Libour (1833-?) : *En nourrice ; le manège* (salon de 1892).



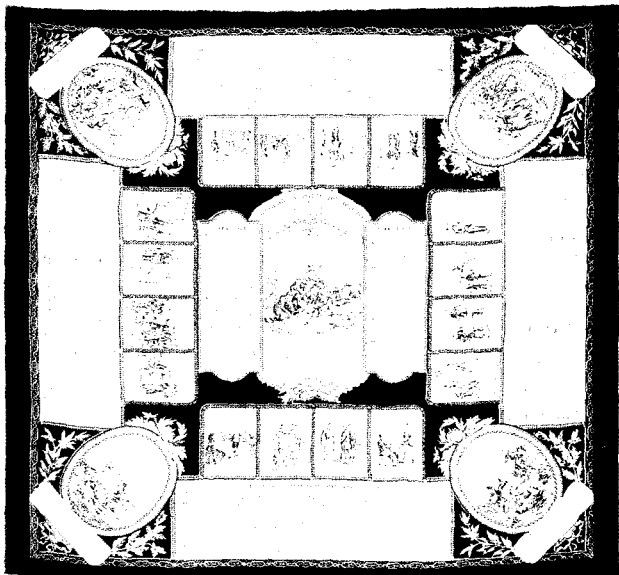
Planche IV. Chocarne-Moreau (1855-1931) : *L'amorce*.



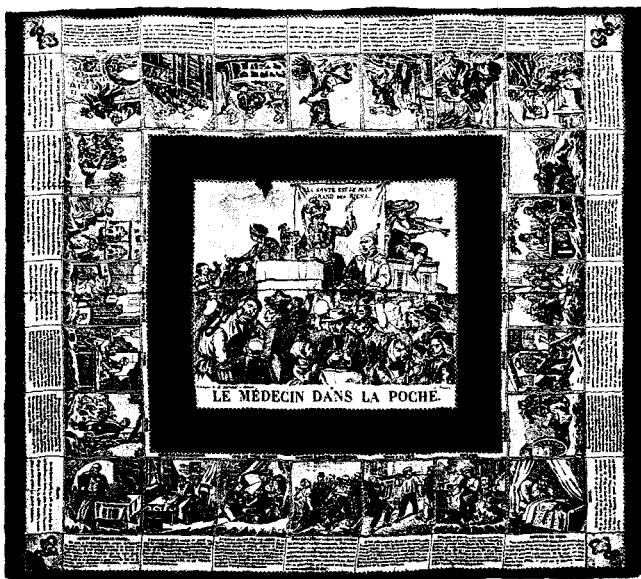
Planche V. G.P.E. Massias : *La leçon de lessivage.*







**Planche VII. a.** Mouchoir d'instruction militaire : *Aide-mémoire du réserviste.*  
 Graveur : A. Buquet ; Manuf. : E. Renault, Rouen, 1881.



**Planche VII. b.** *Le Médecin dans la poche.*  
 Graveur : A. Buquet ; Manuf. : Bataille, 1840.



**Planche VIII. a. Rencontre de la terre avec la comète de Charles-Quint.**  
 Graveur : N.A. Buquet ; Manuf. : Lamy-Godard, 1857.



**Planche VIII. b. Grande comète de 1857.**  
 Graveur : N.A. Buquet ; Manuf. : Lamy-Godard, 1857.

D'autres mouchoirs apportaient des connaissances pratiques pour la vie quotidienne et révèlent l'intérêt porté aux innovations techniques : cartes détaillées des chemins de fer (« *Carte de France* », *Guide du voyageur de chemin de fer*) comportant des plans de grandes villes françaises ou un rappel de la statistique électorale, des expositions universelles, de l'ouverture du canal de Suez...

D'autres encore, comme le calendrier édité pour l'année 1878, se rapprochent, par leur contenu, des almanachs : textes sur les précautions à prendre contre la foudre, illustrations sur le système planétaire, les éclipses de lune, la comète de 1811. À cet égard, le mouchoir de Rouen participa à cette grande entreprise de vulgarisation scientifique qui caractérise le XIXe siècle, au moins dans sa dernière moitié. Lors du passage de la grande comète de 1857, le message livré par différents mouchoirs imprimés et diffusés, cette année-là, prenait le contrepied de la croyance populaire concernant le passage des comètes, vécu comme annonciateur de désastres pour l'humanité, en ridiculisant ces peurs aussi bien par la caricature que par le texte qui l'accompagnait (cf. planche VIII, a et b). Le mouchoir illustré participait donc bien d'une entreprise « pédagogique », même si l'éducation qu'il visait n'allait pas jusqu'à offrir, à son détenteur, une explication scientifique du phénomène astronomique. Cette méthode est typique de l'état d'esprit qui caractérise la fin du XIXe siècle ; on le retrouve dans les journaux satiriques (*Le Rire*, *Le Charivari* pour les événements politiques), les séries d'assiettes à dessert illustrées (1) et d'autres mouchoirs rouennais se livrant à une satire des coutumes sociales (« Couronnement d'une rosière », « Noce au village », « Lettre du pays », etc.) où la naïveté mise en évidence servait de leçon de vérité.

Dans le domaine de la vie domestique, le « *Mouchoir des connaissances utiles* », résumé des meilleures recettes indispensables à tous les ménages, comporte 32 vignettes avec texte explicatif correspondant aux rubriques suivantes : aliments, boisson, vêtement, ameublement, toilettes, hygiène, recettes diverses ; ou encore, le mouchoir dont le titre est tout un programme « *Le Médecin dans la poche* », constitue une véritable petite pharmacopée familiale. Le succès fut tel, pour ce

---

(1) Cf. André Labarrère : « Une rhétorique perverse : l'assiette illustrée » in *Production littéraire et situations de contacts inter-ethniques*. Nice, Université de Nice, 1974, pp. 107-137.

dernier mouchoir, qu'il a été édité plusieurs fois : la première en 1840, puis en 1850, 1861 et 1870 (cf. planche VII, b).

La place de l'enfant en tant que destinataire de l'image, est très restreinte, excepté pour le mouchoir « *Jeu de l'oie couronnée* » sur lequel est imprimé le parcours (63 vignettes) ainsi que la règle du jeu. Le message civique est encore présent sur ce mouchoir : sur la version éditée après 1870 par la manufacture Renault, certains personnages sont représentés en Prussiens ! La place de la femme est aussi limitée : son émancipation éventuelle est traitée avec dérision : le mouchoir « *Les droits de la femme en 1900* » la représente s'exerçant au tir à la cible, travaillant dans une salle des machines à bord d'un bateau. Par contre, la femme participe à la vie civique dans son rôle de mère de famille. Ainsi, dans le mouchoir d'instruction militaire représenté dans la planche VII a, le choix de l'illustration sur le thème « Situation des réservistes dans leurs foyers » renvoie aux valeurs dominantes de la société française à cette époque : la famille « micro-patrie », la patrie « macro-famille ». Un citoyen, père de famille, s'apprête à répondre à l'appel de la patrie ; sa femme le regarde, lui indiquant de la main la porte ouverte ; ses enfants l'embrassent sans le retenir. Même remarque concernant la scène d'encouragement familial au stand de tir à la fête foraine : toute la bande imagée concourt à l'exaltation du devoir du citoyen appuyée sur la solidarité du groupe social.

Au total, cette imagerie éducative fonctionne à trois niveaux de pédagogie : pratique (elle annonce notre actuel souci d'éducation du consommateur) ; informatif (elle implique, pour certains mouchoirs, une lecture au deuxième degré) et, enfin, patriotique. Mais surtout, elle était essentiellement destinée à une clientèle masculine qui aimait arborer ses couleurs comme des couleurs de chevalerie par lesquelles on s'identifiait à un idéal. Et l'on peut résumer le rôle éducatif du mouchoir illustré rouennais dans la réflexion de Michelet : « Il n'y aurait qu'à substituer au vieux calendrier, à ce qu'il a de confus et, souvent, d'absurde, le calendrier qui donnerait de véritables saints, surtout ceux de la Patrie [ ... ]. Quel meilleur moyen, en effet, pour apprendre et retenir, que de s'incarner dans l'âme d'un héros ? » (1).

Élisabeth BASSARGETTE

---

(1) « Ce que je rêvais dans l'Église d'Engelberg », supplément littéraire du *Figaro*, octobre 1892.

Sur les mouchoirs imprimés de Rouen, on se reportera à : E. Bassargette : *Le Mouchoir illustré rouennais. Graveurs : les Buquet, de 1837 à 1901. Mémoire de maîtrise, Rouen, 1981.*

## MÉLANGES

### *Une science laborieusement inutile : L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT\**

Il est des sciences laborieusement inutiles : de ce nombre est celle qui, depuis le commencement du XIXe siècle, a pris naissance en Allemagne, sous le nom d'histoire de la *pédagogie* ou de la *pédagogique*, ce qui signifie en français *Histoire de l'éducation et de l'enseignement* ; une foule de livres ont été publiés sous ce titre.

---

\* Cet article est paru en 1857 dans le *Manuel général de l'Instruction primaire* (3e série, n° 1, pp. 4 et 5), sous le titre « De l'histoire de l'enseignement et de l'éducation ». Son auteur, Théodore Barrau (1794-1865) était enseignant, pédagogue, moraliste et auteur de plusieurs ouvrages à l'usage des classes ; il écrivit dans le *Manuel général*, dont il était directeur, de nombreux articles sur divers sujets. On appréciera dans le présent texte, outre son écriture plaisante, une conception en définitive assez moderne de l'histoire de l'éducation, qui rejette l'idéalisme et l'anecdotisme, sans compter le chauvinisme, nommément crédité à nos voisins allemands. Il affirme surtout, contrairement à une illusion toujours répandue, que *l'histoire de l'éducation n'existe pas*, coupée de l'histoire politique, sociale ou culturelle, c'est-à-dire de l'histoire totale. Un demi-siècle avant l'introduction à *L'Évolution pédagogique en France*, ce texte de Th. Barrau constitue un intéressant jalon dans la réflexion sur l'historiographie de l'éducation au XIXe siècle, telle que P. Gerbod en a récemment esquissé les grandes lignes (« Les historiens de l'enseignement en France au XIXe siècle ». *Histoire de l'éducation*, mai 1985, pp. 3-15).

Les pères de famille et surtout les instituteurs pourraient être séduits par ce titre : nous voulons les prévenir à ce sujet et leur épargner une étude dont ils ne recueilleraient aucun fruit.

Que des recherches sur cet objet amusent quelques esprits curieux et désœuvrés, nous le concevons ; mais l'éducation est une chose trop sérieuse et trop sainte pour que les hommes qui veulent réellement s'en occuper abusent ainsi du temps. Ils demanderont à l'observation et à la méditation les moyens de bien élever nos enfants, et s'inquiéteront peu de rechercher ce qui se passe au Japon, ou ce qu'on faisait à Argos et à Thèbes, où très probablement on rencontrait, en fait d'éducation, les mêmes difficultés qu'en France, et où on triomphait par les mêmes moyens.

Nous convenons que des considérations générales sur les modifications que l'éducation de la jeunesse a pu subir à diverses époques et dans diverses contrées ne seraient pas sans intérêt, surtout si l'on cherchait à reconnaître jusqu'à quel point l'éducation, la législation et les mœurs ont réagi les unes sur les autres ; mais ce travail philosophique n'a rien de commun avec l'histoire de l'éducation telle que l'ont comprise les auteurs allemands qui s'en sont occupés jusqu'à ce jour : ils l'ont composée d'une suite de faits sans importance et sans liaison, ou d'observations hasardées, la plupart niaises ou tout au moins insignifiantes.

L'un, par exemple, Schwartz, trace le tableau imaginaire de ce qu'a dû être l'éducation chez les hommes des premiers temps ; un autre, Purman, fait des conjectures plus ou moins ingénieuses sur les écoles des prophètes chez les Hébreux ; un troisième, Cramer, après de profondes recherches, croit pouvoir assurer que dans l'Océanie les fonctions de l'instituteur se bornent à tatouer l'enfant, et quelquefois à lui pétrir la tête.

Tous, dans d'énormes volumes, qu'ils veulent bien appeler des *abrégés*, de *simples esquisses historiques*, examinent très curieusement ce qu'est et ce qu'a été l'éducation en Éthiopie, en Arabie, chez les anciens Hindous, chez les Hindous modernes. Il nous semble que chez les Hindous et chez les Abyssins, tout comme chez nous, les maîtres enseignent comme ils peuvent à la jeunesse ce que les parents exigent qu'elle sache : voilà toute l'histoire, en trois mots. Il est vrai que les mêmes auteurs parlent à peine des collèges de la France, de l'Université de Paris, des jésuites, des oratoriens, des doctrinaires, et n'accordent à Rollin qu'une ligne ou deux, encore est-ce presque toujours une ligne de dédain. Ils ont raison : la France a si peu influé sur la civilisation du monde ! Il est sorti de nos collèges si peu

d'hommes célèbres ! Rollin était si faible en éducation et en littérature !... Il vaut mieux raconter avec détails quelle immense influence fut exercée sur l'éducation de la jeunesse et sur la civilisation de l'univers par Trotzendorf, par Funke, par Læhr et par Trapp !

Qu'on cesse de donner à ces œuvres d'une érudition stérile le nom d'histoire ; un recueil de faits, et surtout de faits insignifiants, n'est pas plus une histoire qu'un amas de moellons n'est un édifice.

Une raison éclairée voudra-t-elle plus tard s'occuper de mettre tous ces matériaux en ordre ? Nous ne savons ; car, enfin, qu'y a-t-il d'utile dans la connaissance de tous ces faits ? Que nous importe, par exemple, de savoir qu'au commencement du XVe siècle, Victorin de Feltré a élevé avec succès les fils de je ne sais quel marquis de Mantoue ? Tâchons de bien élever les nôtres, ce qui devient de jour en jour plus difficile ; et, pour y réussir, étudions leurs inclinations comme très probablement Victorin étudiait celles de ses disciples... « Mais Victorin de Feltré savait appliquer à propos les punitions et les récompenses... » Tant mieux pour ses élèves. Nous, dans l'intérêt des nôtres, examinons comment, eu égard aux mœurs de notre époque, il convient de récompenser et de punir. « Victorin, ajoutent avec mécontentement nos historiens, s'occupait trop exclusivement des écrivains classiques, et négligeait ou méprisait les sciences naturelles... » C'est un faible honneur pour les écrivains classiques ; et pour les sciences naturelles, le malheur n'est pas grand. À quoi bon tout cela ? nous le répétons.

Supposons, cependant, que la connaissance de ces faits soit utile ; croit-on la posséder ? Si on le croit, on se trompe. On n'a pu, chez tous ces peuples, et à toutes ces diverses époques qu'on a la prétention de peindre, reconnaître et saisir que les procédés extérieurs de l'éducation, qui, à quelques exceptions près, sont presque partout les mêmes. Mais en quoi nous éclaire-t-on sur l'œuvre intime de l'éducation, sur cette initiation de l'âme des adolescents aux mystères de la science et de la vie ? Qu'on entasse sur un bureau, qu'on réunisse dans d'énormes volumes tous les programmes du monde, depuis ceux des écoles de Cincinnati jusqu'à ceux de l'Université de Casan, jaillira-t-il de cet amas de paperasses un peu de lumière pour l'intelligence, un peu de flamme pour le cœur ? Saurons-nous ce que valent les maîtres, ce que valent les élèves, et s'il existe des uns aux autres cette transmission sympathique du sentiment et de la pensée sans laquelle l'éducation n'est qu'une œuvre illusoire et stérile ? Et quand nous le saurions, qu'y gagnerions-nous ?

Ce que l'on attend de l'écrivain philosophe, ce ne sont pas ces vaines recherches. S'il veut être utile, qu'il étudie et qu'il fasse étudier

à ses lecteurs l'état actuel de notre pays, les idées dont l'atmosphère sociale est imprégnée, les influences auxquelles on doit soumettre ou soustraire les élèves. Voilà ce dont il est bon de s'occuper.

Mais veut-on à toute force connaître l'histoire de l'éducation : qu'on lise avec attention l'histoire politique et sociale, on y trouvera ce qu'on cherche. Il est clair, en effet, que partout ceux qui ont élevé les enfants ont obéi aux nécessités de leur époque. Les hommes qui instruisent les enfants n'ont pas par eux-mêmes une telle importance, qu'il leur soit permis ou possible de faire autre chose que ce que les lois et les mœurs de leur siècle exigent d'eux. Quelques rares exceptions ne prouvent rien contre cette règle.

Ce n'est pas tout. Soit que les historiens de l'enseignement, et ils sont déjà nombreux, aient entrevu cette vérité ; soit, ce qui est plus probable, qu'ils n'aient pas su se circonscrire, ils répandent tous sur leur travail l'obscurité qui naît toujours de la confusion. Cette confusion est pire qu'on ne pourrait se l'imaginer. Ils s'écartent sans cesse de l'objet qu'ils traitent, ou, pour mieux dire, ils y rattachent tout ce dont il leur plaît de s'occuper. Volontairement ou involontairement, ils confondent avec l'instruction de la jeunesse, qui est un des résultats de la civilisation, cette civilisation même, et tout ce qui y contribue, les sciences, les lettres, les lois, les mœurs, le langage. Ils constatent ou croient constater le degré de culture intellectuelle des divers peuples, et comptent les livres de leurs bibliothèques ; ils peignent la vie errante des troubadours, et citent de longs extraits de leurs fabliaux ; ils recherchent si Ossian est véritablement l'auteur des poésies erses, ils hasardent leurs conjectures sur l'origine des Aztèques. Comment se reconnaître dans ce chaos ?

Reviennent-ils enfin au véritable objet de leur travail : cet objet s'agrandit démesurément à leurs yeux par l'importance des autres objets avec lesquels ils le confondent ; ils donnent aux faits les plus insignifiants, aux personnages les plus ordinaires, des proportions colossales. Le programme des leçons d'un professeur du collège de Dessau devient un événement. Un homme qui dirigeait avec succès un collège en Bavière ou en Souabe, ou faisait assez bien une classe, et dont le nom se sera conservé par hasard, devient un personnage historique qui a influé sur son pays, qui a imprimé le mouvement à son siècle.

À la confusion, à l'exagération se mêle quelquefois l'injustice. La plupart de ces auteurs sont protestants ; leur haine contre le catholicisme trouble leur raison, ils confondent les progrès du protestantisme avec ceux de l'intelligence humaine. Dans leur niaise



intolérance, ils affublent d'un bonnet d'âne tout homme qui a mêlé aux soins de l'éducation le zèle pour le catholicisme, ou, tout au moins, ils le représentent armé d'un vaste éteignoir, dont il cherche à couvrir des provinces entières.

Un jeune professeur, un jeune instituteur ne sauraient faire un plus misérable usage de leur temps que de l'employer à la lecture de ces livres-là.

Barrau.

### *LA RIVALITÉ ÉCOLE NORMALE - ÉCOLE POLYTECHNIQUE*

#### *Un antécédent : l'action de Pasteur sous le Second Empire*

On sait que la préparation aux concours d'entrée de l'École normale supérieure et de l'École polytechnique est la même, les meilleurs « taupins » se présentant, le plus souvent, aux deux concours. Le problème du recrutement à l'E.N. (1) se pose donc immédiatement en termes de rivalité entre les deux écoles. Si l'E.N., par les études qu'elle propose, peut séduire les candidats, elle doit, pour l'emporter, offrir des débouchés au moins équivalents à ceux de l'X. Or, à l'issue du concours d'entrée de 1984, a été dénoncée une crise du recrutement dans le groupe A de la section scientifique de l'E.N. dont le concours est préparé dans les classes de mathématiques spéciales M', et qui recrute de futurs mathématiciens et physiciens. Dans ce groupe, on comptait, en 1984, seulement 26 entrants pour 30 places proposées, le premier entrant étant classé 4e au concours de l'E.N., à la suite de démissions en faveur de l'X.

Cette crise fut évoquée le 12 janvier 1985 par le Premier ministre, Laurent Fabius (2), lorsqu'il insista sur la nécessité « d'organiser des débouchés sûrs et attrayants qui assurent que continueront à concou-

---

(1) Dans ce qui suit, nous utiliserons les abréviations E.N. pour École normale et X pour École polytechnique.

(2) Déclaration de Laurent Fabius au symposium Alfred Kastler, *L'Agrégation*, janvier-mars 1985, pp. 223-225, extrait cité p. 225.

rir des élèves de très haute valeur ». Il est certainement trop tôt pour juger de l'impact des mesures prises au sujet des E.N.S. puisque le décret les concernant n'est paru que le 24 juillet 1985. Toujours est-il que les graphiques montrent un redressement de la situation en 1985, certes pas spectaculaire, mais le dérapage qui persistait depuis 1980 a cessé : la promotion n'est pas complète, mais la qualité des élèves entrants s'est accrue.

Quoiqu'il en soit, pour interpréter ce phénomène, un double éclairage historique peut être donné : il portera sur les trente dernières années (1) et, surtout, sur la période 1864-1913, telle que l'avait analysée Paul Dupuy (2).

Pour juger de la situation, deux éléments fondamentaux interviennent : le rang d'admission des entrants à l'E.N. et leur nombre par rapport au nombre de places offertes. Ces informations sont présentées à l'aide des graphiques I à III.

Une première remarque s'impose : depuis trente ans, le classement du 1er et du 10e entrants est meilleur que celui qu'avait constaté P. Dupuy ; en particulier, le 1er reçu rentre quasi systématiquement à l'E.N. De 1962 à 1974, certaines années sont très fastes pour l'E.N. ; ceci est très certainement lié aux facilités de carrière, tant dans l'enseignement supérieur qu'au C.N.R.S. Deuxième remarque : tous les indices de l'année 1984 sont défavorables, mais les graphiques montrent, en fait, qu'il n'y a là que l'amplification d'un processus amorcé dans les années 1975-1980. Une situation similaire se retrouvait en 1913 : on descendit, cette année-là, jusqu'au 52e sur la liste de classement, et E. Borel note qu'au-delà d'un certain rang, il ne reste plus que « les candidats non reçus à l'X, c'est-à-dire des candidats qui ont chance de ne pas être les meilleurs » (3). L'état des choses d'alors était attribué (4) au déclassement des traitements à l'Université par rapport aux soldes militaires qui avaient été relevées pour lutter contre la concurrence de l'industrie ; les options plus nombreuses en faveur de l'X se répercutaient sur la qualité du recrutement de l'E.N.

En réalité, la situation des années 1980, comme celle qui prévalait à la veille de la Première Guerre mondiale, avait des racines plus anciennes qui remontent au Second Empire. Il peut être intéressant de s'y reporter, en soulignant le rôle qu'a joué alors Louis Pasteur.

(1) Nous remercions vivement Georges Poitou, directeur de l'E.N., qui nous a facilité l'accès aux documents.

(2) *Livre d'or de l'E.N.*, Casablanca, R. Lacour, 1963, p. 125.

(3) *Op. cit.*, note 3, p. 123.

(4) Voir note 2.

## Le Second Empire et l'amorce de la rivalité

En 1852, H. Fortoul met en place un vaste plan de réforme, concernant les divers ordres d'enseignement, qui touche particulièrement l'E.N. D'une part, il rétablit l'agrégation unique de sciences (1), supprimant ainsi la spécialisation (agrégation de sciences physiques et naturelles, agrégation de sciences mathématiques) instaurée par V. Cousin en 1840, et fait porter l'examen sur les matières de l'enseignement secondaire ; cette mesure va entraîner un abaissement du niveau. D'autre part, les candidats à l'agrégation doivent avoir fait la classe pendant 5 ans, ce qui impose aux normaliens, compte tenu de leurs années d'École, un « noviciat » de 3 ans avant d'être admis aux épreuves de l'agrégation. Le concours d'agrégation est donc supprimé pour les élèves de 3e année de l'E.N. ceux-ci devant passer un examen de sortie. Cette mesure est commentée par A. Cournot, par référence à l'X : « C'est à peu près comme si l'on attendait, pour faire subir aux élèves de l'École polytechnique leurs examens de sortie, et pour les interroger sur le calcul intégral, qu'ils eussent passé quelques années à réparer des routes ou à commander une batterie (2) ».

Les dispositions prises par Fortoul eurent pour conséquence d'abaisser le niveau des études à l'E.N. et de provoquer un certain désintérêt pour celle-ci. J.B. Dumas, dans un brouillon de lettre au maréchal Vaillant (3) (1856), insiste sur les difficultés de recrutement à l'E.N. : « Le recrutement de l'École normale est devenu difficile. La carrière de l'enseignement n'offre pas les ressources matérielles qu'on trouve si aisément dans la voie du commerce et de l'industrie ; les intelligences vigoureuses s'en détournent ».

En fait, les raisons invoquées par J.-B. Dumas ne sont pas les seules. Fortoul l'avait fort bien compris quand il envisagea, en 1854, de créer une division supérieure de 4e et de 5e année, pour les meilleurs élèves de l'E.N., qui, « en les préparant d'une manière toute spéciale à occuper les chaires de l'enseignement supérieur [ ... ] leur

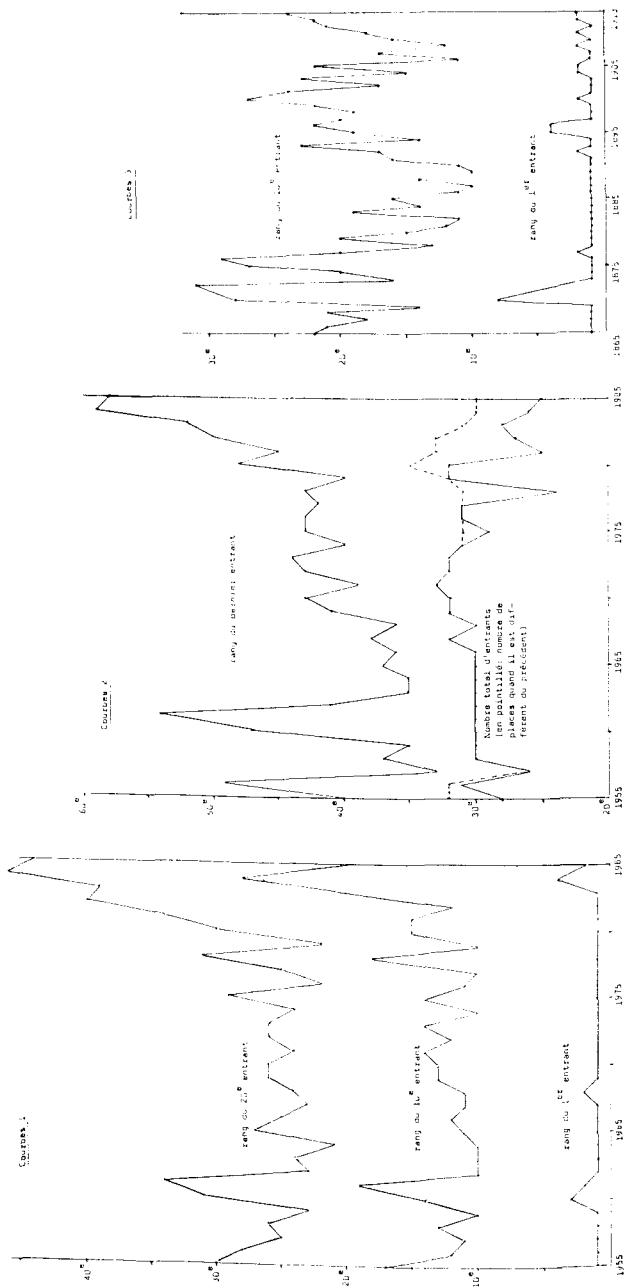
---

(1) L'ensemble des concours d'agrégation était réduit à deux : lettres et sciences.

(2) A.A. Cournot, *Des institutions d'instruction publique en France*, Paris, Vrin, Réed. 1977.

(3) À la mort de Fortoul, en 1856, le maréchal Vaillant assura l'intérim au ministère de l'Instruction publique, avant la nomination de Rouland. *Archives de l'Académie des sciences*, carton J.-B. Dumas, n° 17.

## Les rangs d'admission à l'École normale



ouvre une carrière qui peut tenter l'ambition des jeunes talents (1) ». Ces dispositions favorables pour la carrière des normaliens pouvaient permettre d'enrayer la désaffection des candidats de valeur pour l'E.N. Mais cette division supérieure ne fut jamais constituée.

Un élément essentiel de la réforme de Fortoul est l'harmonisation des programmes. L'arrêté du 26 janvier 1853 stipule qu'« il n'y aura plus désormais qu'un même programme de connaissances exigées pour l'admission à l'École normale (division des sciences) et pour l'admission à l'École polytechnique (2) ». Ainsi, la préparation devient la même pour les deux écoles. Mais, c'est avec la réforme des programmes de licence que s'amorce réellement la rivalité entre elles ; « le nouveau programme des études de l'École polytechnique... devient la base de l'enseignement scientifique supérieur » (3). La voie de l'enseignement est donc ouverte aux élèves de l'X, ce qui va créer « des émules et des rivaux » (4) pour les élèves de l'E.N. « Les élèves de l'École [ polytechnique ], chez qui la vocation du professorat se sera fait sentir, se trouveront donc prêts à y prendre rang comme chargés de cours, et à commencer, dès leur sortie même de l'École polytechnique, le noviciat qui doit précéder l'agrégation. Ce noviciat sera pour eux l'équivalent de deux ou trois années qu'ils passent dans les écoles d'application avant d'entrer dans les services publics (5) ». Vingt ans plus tard, le problème de cette concurrence à l'agrégation est évoqué par le sous-directeur Bertin dans une lettre, du 14 juillet 1873, adressée au ministre : « Les élèves de l'École normale [ ... ] ne refusent pas qu'on leur donne des concurrents pour l'agrégation, quoiqu'ils suffisent et au-delà, aux besoins de l'enseignement [ ... ]. Si l'École accepte volontiers la concurrence, personne ne devra s'étonner qu'elle demande que cette concurrence existe partout et que les examens intérieurs de la fin de la seconde année de l'École polytechnique soient ouverts à tout le monde, comme l'agrégation (6) ».

---

(1) H. Fortoul : *Réforme de l'enseignement*, t. II.2, Paris, Delalain, 1856, « Circulaire aux recteurs du 16 février 1855 », p. 851.

(2) *Op. cit.*, note 1, t. I.1, p. 383.

(3) *Op. cit.*, note 1, t. I.2, « Du nouveau règlement sur les trois licences ès-sciences mathématiques, ès-sciences physiques et ès-sciences naturelles », 20 avril 1853, p. 906.

(4) *Op. cit.*, note 3.

(5) *Op. cit.*, note 3.

(6) *Archives nationales*, 61 AJ 176.

### Les prises de position de Louis Pasteur

Louis Pasteur (1) accède en 1857 à la direction des études scientifiques de l'E.N. où il reste dix ans. Il est un témoin privilégié des réformes de l'enseignement du Second Empire et, pendant la période où il assume des responsabilités à l'E.N., il a une action déterminante pour promouvoir des réformes qui la concernent. Pasteur connaît parfaitement le fonctionnement de l'E.N. : reçu au concours de 1843, il est nommé préparateur-conservateur des collections de chimie en 1846, après avoir été reçu au concours d'agrégation des sciences physiques ; on le retrouve membre du jury des examens de l'E.N., pour la section des sciences, en 1853. Dès son arrivée à la direction des études scientifiques, il propose une série de mesures favorables aux études scientifiques à l'E.N. Il s'occupe activement de promouvoir l'E.N. et utilise, très souvent, des arguments qui font référence à l'X. Ainsi, en 1859, lorsqu'il propose la création des *Annales scientifiques* de l'École normale il écrit : « L'École polytechnique n'avait que quelques mois d'existence lorsque parurent, en 1795, les premiers cahiers de son journal continué jusqu'à nos jours. Cette publication, fort estimée des géomètres, ne renferme, depuis un grand nombre d'années, que des travaux sur les mathématiques. Le recueil de l'École normale offrirait un intérêt plus général. Il comprendrait des mémoires de mathématiques, de physique, de chimie et d'histoire naturelle, c'est-à-dire de toutes les sciences enseignées à l'École et dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur » (2).

Bien plus, Pasteur suggère une référence à l'E.N. de l'an III, ce qui est une manière de souligner que l'E.N. a des racines aussi anciennes que l'X : « Il serait peut-être désirable [ ... ] que les premiers volumes empruntassent quelque chose à la gloire de la première École normale, et que l'on y fit figurer, par exemple, les admirables leçons de Laplace et de Lagrange (3) ».

L'année 1858, où de nombreuses mesures intéressant l'E.N. sont préparées et prises par le ministre Rouland, est particulièrement riche

---

(1) Voir notre article : « L'organisation de l'enseignement scientifique au milieu du XIXe siècle : L. Pasteur, témoin et acteur ». *Revue du Palais de la Découverte*, mars 1985, pp. 51-73.

(2) L. Pasteur : *Oeuvres*, t. 7, *Mélanges scientifiques et littéraires*, Paris, Masson, 1939, p. 173.

(3) *Op. cit.*, note 2, p. 174.

en notes et rapports de Pasteur sur l'enseignement scientifique, le plus souvent destinés au ministre.

### 1) *L'agrégation des sciences*

Dans des notes sur la réforme de l'agrégation du 6 mai 1858 (1), Pasteur insiste sur la nécessité d'une double agrégation de sciences ; la spécialisation est rétablie par le décret du 17 juillet 1858. Dans ces mêmes notes, Pasteur souligne que l'intérêt des élèves de l'E.N. réclame l'existence d'épreuves du niveau de la licence à l'agrégation ; le règlement de 1858 lui donne satisfaction. Enfin, il réclame l'admission immédiate – sans noviciat – des normaliens à l'agrégation, car le concours est un stimulant efficace que l'examen de sortie ne peut remplacer, ce qui est décidé dans le décret du 17 juillet 1858 (2).

### 2) *Les agrégés-préparateurs*

Le 1er octobre 1858 (3), il remet un rapport sur les agrégés-préparateurs, pour fortifier cette institution, due à Thenard, qui favorisait l'accès des normaliens à l'enseignement supérieur. Le rapport servira de base à la rédaction de l'arrêté du 8 novembre 1858 (4). En 1868, Pasteur suggère même d'étendre l'institution à d'autres établissements : « Une institution féconde, qui a fait preuve d'une vitalité remarquable dans ces dernières années, est celle des jeunes maîtres de l'École normale supérieure qu'on désigne sous le nom de répétiteurs ou d'agrégés-préparateurs [ ... ]. Cette création devrait être imitée par l'École polytechnique et par d'autres établissements (5) ».

### 3) *L'enseignement intérieur à l'E.N.*

Dans un rapport (6) au directeur de l'E.N. du 26 février 1858, puis dans des notes remises au ministre le 6 mai 1858, Pasteur remarque

---

(1) L. Pasteur : *Œuvres*, t. 7, notes du 6 mai 1858 remises au ministre sur sa demande, pp. 147-149.

(2) *Bulletin administratif*, 1858, t. 9, pp. 174-176.

(3) *Op. cit.*, note 1, pp. 156-158.

(4) *Op. cit.*, note 2, p. 271.

(5) *Op. cit.*, note 1, p. 210.

(6) *Archives nationales*, 61 AJ 67.

que « l'auditoire de la Sorbonne est très mêlé », que « les curieux y abondent » ; le niveau ne convient pas pour les normaliens car les cours sont trop élémentaires. Il demande donc l'organisation d'un enseignement complet intérieur à l'E.N. : « Pourquoi l'École normale n'est-elle pas, ainsi que les Écoles polytechnique, des Mines, des Ponts et Chaussées, Centrale, etc., une école fermée, se suffisant à elle-même ? » (1). Il souligne également la nécessité d'une augmentation conjointe des traitements, dont la modicité est préjudiciable au recrutement du personnel enseignant de l'E.N. ; il faut les porter au taux de l'École polytechnique, de la Sorbonne, du Collège de France. Cependant, Pasteur insiste pour que l'examen de licence soit maintenu, car l'examen qui confère un grade est un stimulant efficace. Dans un projet de rapport en date du 14 octobre 1859, il revient sur ce problème, mais l'organisation de l'enseignement à l'E.N. ne sera pas modifiée.

#### 4) *Les sciences appliquées*

En réponse à une lettre de V. Duruy (1863), et allant dans le sens que celui-ci souhaitait, Pasteur affirme que le professeur de physique qui est passé par l'E.N., peut « facilement acquérir le complément de connaissances exigé par un enseignement des applications de la physique » (2). Il considère qu'il serait utile d'examiner le projet d'institution d'agrégations des sciences appliquées, et il suggère même la création d'une division nouvelle en troisième année d'études au sein de l'E.N., pour les élèves qui se dirigeraient vers ces agrégations spéciales, car il ne faut pas croire, dit-il, que « l'enseignement de l'École normale n'est que théorie pure et que l'on y dédaigne les applications » (3). Faisant référence à H. Sainte-Claire Deville, il ajoute que l'École n'est pas « en arrière du mouvement des idées modernes dans leurs applications à l'industrie » (4). Ses propositions ne sont pas retenues.

---

(1) *Archives nationales*, 61 AJ 67, rapport au directeur du 26 février 1858. L. Pasteur y aborde le problème de l'enseignement intérieur à l'E.N., qu'il reprend dans les notes du 6 mai 1858.

(2) L. Pasteur : *Œuvres*, t. 7, p. 188.

(3) *Op. cit.*, note 2, p. 190.

(4) Voir note 3.



Les prises de position de Pasteur sont donc diverses, mais leur objectif est toujours identique : promouvoir l'E.N. ; il milite pour affermir la position de l'E.N., particulièrement vis-à-vis de l'X.

### L'engagement de Pasteur dans la rivalité E.N. - X

Pasteur se bat absolument sur tous les terrains ; non seulement il œuvre en faveur de l'enseignement scientifique de l'École, mais il défend l'avenir de l'E.N. en veillant aux débouchés des normaliens et au recrutement des sujets brillants, les deux phénomènes étant d'ailleurs liés. Deux lettres (1), adressées par Pasteur au directeur de l'École, sont très significatives et montrent un engagement complet dans la lutte menée pour affermir la position de l'E.N. devant l'X, sa « rivale ».

La première, écrite le 18 octobre 1861 et adressée au directeur, concerne Dalimier (promotion 1855, 1er à l'agrégation des sciences physiques en 1858, docteur ès-sciences naturelles en 1861). Pour le poste de professeur de géologie à la faculté de Rennes, on lui avait préféré un ingénieur des mines, docteur ès-sciences mathématiques. Lorsqu'on le retrouve, en 1899, déposant à l'enquête parlementaire Ribot sur l'enseignement, il est professeur au lycée Buffon : « Ce qui me touche et vous touchera comme moi [ ... ] c'est moins le tort que fait aux études et à l'avenir scientifique de M. Dalimier l'envoi de ce jeune professeur dans un lycée qui ne lui offre aucune ressource de travail, que le dommage que peut en recevoir le recrutement scientifique de l'École normale. N'est-il pas à craindre que de tels précédents n'éloignent de nous des sujets distingués dans l'ordre des sciences et ne découragent dès à présent nos meilleurs élèves ? Vous assistez, chaque année [ ... ] à la rude concurrence que l'École polytechnique fait à la section des sciences de l'École normale. Les conditions d'admission aux deux écoles sont presque de tout point les mêmes. Aussi un grand nombre de candidats sont chaque année reçus simultanément aux deux écoles. Beaucoup viennent à nous cependant, et des meilleurs, tous ceux, par exemple, qui ont une vocation décidée pour l'enseignement et les sciences pures dans ce qu'elles ont de plus élevé. Quelle perspective pourra désormais les attirer à l'École normale, s'ils voient que l'École polytechnique, en leur ouvrant toutes les carrières diverses dont elle a le monopole, conduit en outre aux plus

---

(1) *Archives nationales*, 61 AJ 82.

hautes chaires de l'enseignement, sans la recommandation des grades universitaires, sans la garantie d'un talent éprouvé par des publications originales, et de préférence aux premiers d'entre les élèves de l'École normale ? »

La deuxième, également adressée au directeur, est du 19 octobre 1861, et concerne Gaston Darboux, reçu premier à l'École normale et à l'École polytechnique : « Quel sera le choix de M. Darboux ? Il a le goût de l'enseignement et veut embrasser la carrière des sciences. J'ai employé tous mes soins dans ces deux derniers mois pour qu'il soit maintenu dans ces bonnes dispositions [ ... ]. Je sais que, du côté de l'École polytechnique, les plus actives sollicitations l'entourent chaque jour. Et malheureusement, si nous pouvons, en toute sincérité, affirmer qu'un sujet d'une aussi rare distinction, ayant le goût de l'enseignement, est mieux placé à l'École normale et qu'il y fera des progrès incomparablement plus rapides, nous ne pouvons nous dissimuler que certaines carrières de l'École polytechnique offrent aux jeunes gens et à leurs familles un éclat que n'ont pas les modestes fonctions de l'enseignement. Quoi qu'il en soit, essayons de l'emporter, dans cette occasion, sur notre rivale ».

Pasteur suggère de proposer à Gaston Darboux d'assister, dès la première année, à un enseignement extérieur, tel le cours de mathématiques supérieures du Collège de France ou de la faculté des sciences, ce « qu'il n'est loisible à aucun des élèves » des deux premières années. Et il souhaite même l'intervention du ministre : « Je désire beaucoup [ ... ] que vous partagiez mon sentiment sur l'utilité de cette mesure. Je voudrais même y ajouter un attrait de plus. Ne jugeriez-vous pas opportun de la faire agréer par S.E.M. le Ministre et qu'elle fût consacrée par une lettre ostensible pour ce jeune homme, lettre qui pourrait renfermer en outre un mot gracieux de S.E. ... M. Darboux aurait dès aujourd'hui la preuve que la bienveillance de M. le Ministre lui sera acquise dans tout le cours de sa carrière universitaire ». Il est ajouté en note : « M. le Ministre a écrit dans ce sens, le 23 octobre ».

À partir du ministère Rouland, il existe donc une volonté politique de restaurer les études à l'E.N., qui est mise très intelligemment à profit par Pasteur. Il s'ensuivra un tournant important dans l'histoire de l'E.N., comme le souligne Craig Zwerling (1) : l'E.N.

---

(1) Craig Zwerling : « The Emergence of the École Normale Supérieure » in R. Fox and G. Weisz : *The organization of science and technology in France*

est plus convoitée, un plus grand nombre d'élèves s'orientent vers la recherche.

Aidé par sa renommée scientifique ; occupant une position privilégiée à la direction de l'E.N., Pasteur exerce une influence indéniable. En 1868, il peut remarquer avec satisfaction : « Par des circonstances diverses, dont il est inutile de rechercher ici les causes, le Museum et l'École polytechnique ne sont plus qu'à un degré très affaibli, des pépinières de savants. Le fait est notoire [...]. C'est vers l'École normale supérieure que se porte aujourd'hui la vie scientifique (1) ». En ce qui concerne l'X, Pasteur ajoute : « C'est sans doute la prospérité industrielle de la France, particulièrement depuis vingt années, qui a provoqué la désertion des carrières du haut enseignement et des sciences théoriques, sources premières de toutes les applications possibles (2) ».

Nicole Hulin  
Centre Alexandre-Koyré

*Note sur la constitution d'une discipline d'enseignement :*  
**L'ÉDUCATION PHYSIQUE, DU XVIII<sup>e</sup> AU XX<sup>e</sup> SIÈCLE**

L'apparition dans le système scolaire d'une discipline d'enseignement nouvelle ne traduit sans doute pas simplement un intérêt inédit de l'opinion pour un secteur de l'éducation. Elle ne marque ni une pure contingence historique, ni l'introduction dans sa plénitude d'une pratique éducative assurée jusque-là par d'autres acteurs que des enseignants spécialisés.

L'historien de l'éducation peut donc se demander ce qui légitime, à un moment donné, cette formalisation de l'éducation qu'est l'introduction d'une discipline nouvelle dans la vie scolaire de l'enfant à un moment donné de l'histoire de l'enseignement. Il cherche à

---

1808-1914, Cambridge, Cambridge University Press et Paris, Maison des sciences de l'homme, 1980, pp. 31-60.

(1) L. Pasteur, *Œuvres*, t. 7, pp. 206-207.

(2) Voir note 1.

savoir quelles conditions sont réunies pour que ce qui n'était jusque-là qu'une préoccupation étrangère au système scolaire, une responsabilité de formation aux frontières et aux contenus approximativement déterminés ou traditionnellement reconduits, devienne matière d'enseignement. Il peut aussi s'interroger sur les relations qui se sont établies à une époque donnée entre les conditions politiques générales, l'institution scolaire et un certain nombre d'acteurs sociaux, pour faire de cette préoccupation une discipline réglementée, avec ses objectifs et ses directives, ses programmes et ses horaires.

L'éducation physique peut, à ce propos, présenter un exemple, en ce sens qu'elle n'apparaît que tardivement dans les programmes scolaires (1). Il serait, certes, hasardeux de vouloir généraliser les conditions de sa genèse en l'appliquant à d'autres disciplines d'enseignement dans le système scolaire en France. Il paraît également peu probable que cette même matière d'enseignement ait évolué similairement dans les institutions d'enseignement d'autres nations, même les plus proches de la France. L'introduction du sport dans les collèges privés en Angleterre au XIXe siècle illustre la différence.

L'évolution du concept d'« éducation physique » sert de fil directeur à la présente réflexion. Les réalités qu'il désigne explicitement la dominent. Mais sont également présentes les références qu'implicitement il recèle, voire même celles que le concept suggère à ses émules, au fil du temps.

N'entendre par « éducation physique » qu'un enseignement institutionnellement programmé serait insatisfaisant : au XVIIIe siècle, le terme recouvre des pratiques maternelles d'hygiène de l'enfance, composées de précisions sur le vêtement, sur l'aération des nourrissons, leur bain, les mouvements qui leur sont bénéfiques, les jeux qui conviennent à leur développement et à l'éveil de leurs facultés perceptives ; rarement un enseignement scolaire déterminé. Au XIXe siècle, en revanche, lorsqu'une programmation scolaire est instituée, elle apparaît volontiers sous le nom de gymnastique. Par ailleurs, ne retenir de ce concept que l'enseignement de ce nom inclus dans un emploi du temps ne rend guère compte de ses enjeux.

D'où l'intérêt de considérer la question sans identifier l'éducation physique à l'« orthopédie », « la gymnastique », « le sport » ou certaines pratiques contemporaines de loisir « de pleine nature ».

---

(1) J. Thibault : *L'Influence du mouvement sportif sur l'évolution de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire français*. Paris, 1972.

Il semble ainsi pertinent de la situer en eux pour faire apparaître certains de leurs objectifs. En systématisant la signification des contenus, on peut alors expliquer comment se formalisent des attitudes pédagogiques spécifiques. Bref, il s'agit de montrer comment un souci didactique a pu déplacer son champ au cours de l'histoire et mettre en lumière les ruptures qui ont marqué son itinéraire.

En tant que catalogue de préceptes, « à la portée des pères et mères et des personnes qui ont des enfants à élever » (1), ses pratiques sont, d'abord, disparates. Dominent des questions d'hygiène dans une acception assez large où l'on relève surtout la somme et la justification des attentions dont on entoure la croissance de l'enfant. Lorsqu'il s'agit d'ouvrir un catalogue de techniques gestuelles, la gymnastique recouvre une lexicologie de la mobilité, avec ses familles de gestes, conçue pour regrouper la diversité des mouvements humains sous des « genres » en nombre restreint. Sous l'effet de ces classements, l'ensemble multiforme des mouvements est codifié pour dresser le bilan des productions du corps. L'exercice paraît d'autant plus éducatif qu'il est plus ponctuellement recensé ; l'éducation physique gagne une signification technique (2).

Au-delà de ces catalogues gestuels, l'attention porte ensuite sur l'intensité des efforts, leur durée, leur alternance avec des phases de repos, leur progression durant une séance d'exercices, la gradation de leur intensité au cours d'un programme d'entraînement. L'éducation physique consiste alors à cultiver les virtualités d'un organisme au travail, en travaillant ses rythmes. Le mouvement exécuté n'a pas de valeur en soi, ce sont les rythmes vitaux auxquels il est associé qui comptent (3).

Le sport, par contre, dispense l'éducation physique de ces évocations. Les performances, signes bien étiquetés, deviennent l'expression d'une personne, représentent un niveau de développement, illustrent une culture. En répandant à profusion des records, signes purement conventionnels, le sport fédéral a fondé l'autorité des règlements qui fournissent à l'éducation physique les cadres de la mobilité, un contenu de motivations, la raison des entraînements. C'est moins le

---

(1) N. Andry de Boisregard : *L'Orthopédie ou l'art de corriger dans les enfants les difformités du corps*. Paris, 1741.

(2) P.H. Clias : *Kallisthénie, oder Übungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen*. Berne, 1829.

(3) F. Lagrange : *Physiologie des exercices du corps*. Paris, 1888.

corps de l'élève qui forme dès lors la matière à éduquer que la prolifération des performances. En devenant solidaire du sport, l'éducation physique obéit au principe de fournir, sur le modèle d'un régime de production, des records codifiés et répertoriés (1).

Les formules de la mécanique et de l'énergétique, équations savantes des gymnastiques, se laissent aussi envahir par des repérages perceptifs qui relèvent d'un affinement de la sensibilité. La régulation des efforts entre dans un contexte pédagogique qui donne à l'entraînement sportif un envers perceptif également exploitable. L'action doit être « informée », programmée, par le sujet lui-même, en quelque sorte de l'intérieur. Son enseignement suppose l'éducation des moyens sensoriels qui permettent les repérages spatiaux et aident l'élève à disposer plus sûrement des espaces où s'organise son action. D'où l'intérêt accordé à la phase d'interprétation et d'exploitation des messages sensibles ; il s'agit d'évaluer promptement des distances, d'apprécier rapidement des directions, de prévoir aussitôt des trajets, de comparer sans tarder les actions possibles.

En dehors de ces pratiques sportives sont nées des activités qu'elles auraient tendance à occulter. L'éducation physique favorise, en effet, sous la forme d'exercices psychomoteurs, des fonctions cognitives de la perception, censées favoriser des prises de conscience. Le caractère problématique des situations pédagogiques proposées, la nécessité d'une conduite appropriée au milieu, le contexte psychosocial des apprentissages mettent son enseignement au point de convergence de plusieurs regards (2). Plus récemment, des recherches d'expression corporelle et chorégraphique, des transpositions de techniques orientales privilégiant des rythmes individuels et primaux (taï-chi, kung-fu, yoga, etc.) ont porté l'attention à des aspects non techniques du mouvement, et veulent rompre avec les didactiques établies. Elles proposent d'animer sentiments et émotions, en privilégiant ce qui est physiquement ressenti et non ce qui relève de l'efficacité. Leur succès n'est pas étranger à une mode des investigations de l'intimité ; à la limite, elles ambitionnent d'étudier les fantasmes selon leur expression motrice : en valorisant des transformations intérieures et personnalisées, elles apportent les promesses d'un mieux-être. Elles préfèrent la souplesse à la robustesse, l'expression aux formules de la plastique, le travail des perceptions fines aux

---

(1) F. Reichel et L. Mazuchelli : *Les Sports athlétiques*. Paris, 1885.

(2) J. Leboulch : *L'Éducation par le mouvement*. Paris, 1966.

efficacités rentables. Gymnastiques douces ou, par effet de contraste, toniques (gymtonic, aérobic, etc.) insistent sur la valeur éducative des sensations physiques, des tensions et des détentees vécues par le sujet (1).

Le succès de ce qui se réclame, enfin, du « plein-air » est sans doute lié à des facteurs sociaux : l'avènement des loisirs et les débuts de leur prospérité commerciale – développement touristique, aménagement des plages, exploitation de la montagne – marquent une nouvelle forme d'aisance. Aux effets bienfaisants de l'air pur, ces pratiques associent une sensibilisation à la puissance des vents, aux vertiges de l'altitude, au rayonnement du soleil, au contact des surfaces glacées ou des cimes enneigées, à la plongée dans l'élément marin. L'image d'une éducation physique au plein air exhale une vigoureuse impression de liberté qu'accentue l'horizon du loisir et de l'évasion hors des villes (2). Ce qui distingue ces pratiques, c'est qu'elles constituent simultanément une forme d'hygiène et une initiation au milieu – connaissance de la montagne et découverte des paysages – tout en incitant à des techniques du corps telles que la navigation, le ski, différentes formes d'aéronautiques, etc. L'éducation physique devient une initiation à des usages, formes nouvelles dans lesquelles émerge peu à peu l'usager. Les idéaux de la légèreté et du pilotage cultivent des imaginaires d'aventure et renouvellent les images du corps. L'essor de ces pratiques marque aussi le moment où l'éducation physique est invitée à reconsidérer la relation entre le développement des techniques du corps et le rapport avec le milieu : l'exploitation des formes naturelles – l'air, l'eau, les reliefs du terrain... – à l'aide de dispositifs perfectionnés cumule connaissance des éléments naturels, contrôle gestuel et maîtrise de la machine.

Chacune de ces acceptions du terme « éducation physique » est apparue à un moment de l'histoire contemporaine, mais il est probable que même la plus ancienne d'entre elles demeure vivace dans certaines parties de la communauté française. En revanche, il est peu concevable que chacun des sens du terme ait un retentissement comparable dans toutes les catégories sociales qui composent cette collectivité. Celle-ci est complexe ou multiple ; des différences d'âge, de sexe, de statut, etc., s'y distinguent. Des classes sociales peuvent s'y opposer et certaines fractions de la société elle-même se diviser

---

(1) G. Vigarello : *Le Corps redressé*. Paris, 1978.

(2) C. Pociello : « Les éléments contre la matière ». *Esprit*, 1982, n° 2.

sur la priorité à donner à l'un ou l'autre des objectifs avancés. C'est alors la mission de l'enseignant de privilégier, par la nature de son projet pédagogique — le sien, celui de son établissement, en relation avec les instructions officielles arrêtées par le législateur — certains de ces sens en leur donnant la priorité dans ses orientations. Voilà en quoi l'éducation physique se promeut en une discipline devant répondre à des attentes spécifiées.

C'est peut-être aussi l'une des vocations de celle-ci que de faire apparaître dans ce domaine des significations qui, faute d'un milieu favorable, demeurent encore absentes dans les représentations de certains élèves ou de leurs parents. Mais il demeure incertain que l'éducation physique, en tant que discipline scolaire, ait le pouvoir de réaliser à elle seule toutes les ambitions que lui confèrent ces représentations et qu'invoquent leurs doctrines (1). Il paraît aujourd'hui réaliste que l'institution scolaire ne les considère pas indépendamment d'autres partenaires, avec leurs acteurs sociaux et la variété des institutions où ils exercent. C'est alors l'ensemble du tissu social qu'il convient de considérer pour évaluer le retentissement pédagogique de cette discipline.

André Rauch  
Université de Montpellier I

---

(1) J. Ulmann : *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique*. Paris, 3e éd., 1977.



## NOTES CRITIQUES

*Humanismus im Bildungswesen des 15. und 16. Jahrhunderts.* – Deutsche Forschungsgemeinschaft. Hrsg. von Wolfgang Reinhard. – Weinheim : Acta Humaniora, 1984. – 200 p. – (Mitteilung ... der Kommission für Humanismusforschung ; 12).

La Commission pour la recherche sur l'humanisme de la Deutsche Forschungsgemeinschaft (un peu notre C.N.R.S.) a tenu, en 1984, sa 12e session annuelle à Bonn sur le thème : l'humanisme dans le système éducatif des XVe et XVIe siècles (1). Pour faire un peu le tri dans cet énorme sujet, il avait été décidé de restreindre le champ d'étude à l'humanisme dans les institutions éducatives – au sens large – et, tout particulièrement, dans les confréries (*sodalitates*), les écoles et les facultés des Arts, c'est-à-dire des endroits où l'on a pu

---

(1) Préface de Wolfgang Reinhard. Communications publiées : August Buck : « Die "studia humanitatis" im italienischen Humanismus », pp. 11-23 ; Agostino Sottili : « Tunc floruit Alamannorum natio : Dokorate deutscher Studenten in Pavia in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts », pp. 25-44 ; Heinrich Lutz : « Die Sodalitäten im oberdeutschen Humanismus des späten 15. und frühen 16. Jahrhunderts », pp. 45-60 ; Laetitia Boehm : « Konservatismus und Modernität in der Regentenerziehung an deutschen Höfen im 15. und 16. Jahrhundert », pp. 61-93 ; Gerhard Müller : « Philipp Melanchthon zwischen Pädagogik und Theologie », pp. 95-106 ; Anton Schindling : « Die humanistische Bildungsreform in den Reichsstädten Strassburg, Nürnberg und Augsburg », pp. 107-120 ; Hermann Ehmer : « Der Humanismus an den evangelischen Klosterschulen in Württemberg », pp. 121-133 ; Arno Seifert : « Der Humanismus an den Artistenfakultäten des katholischen Deutschland », pp. 133-154 ; Gian Paolo Brizzi : « "Studia humanitatis" und Organisation des Unterrichts in den ersten italienischen Kollegien der Gesellschaft Jesu », pp. 155-170 ; Peter Baumgart : « Humanistische Bildungsreform an deutschen Universitäten des 16. Jahrhunderts », pp. 171-197.

rechercher la culture humaniste pour elle-même et non comme un simple instrument. À vrai dire, il apparaît qu'à partir des années 1520, l'humanisme fut récupéré comme une arme du combat religieux quand il ne fut pas carrément rejeté au nom de ce même combat. D'où l'organisation chronologique de ce recueil de communications.

Après un rappel introductif assez classique des conceptions et des premières réalisations de l'humanisme italien en matière d'éducation (A. Buck), est étudiée de façon détaillée la fréquentation de l'université de Pavie par les étudiants allemands (A. Sottili). Ce travail d'érudition régionale (nombreuses références d'archives, listes nominatives d'étudiants) apporte sans doute des matériaux intéressants mais peu d'explications sur la façon dont cette université a servi, comme le dit l'avant-propos, « d'institution de transfert culturel » entre l'Italie et l'Allemagne. L'importance de la nation allemande (qui, avec la française, constitue l'essentiel de la *natio ultramontana*, cf. p. 37) permet, certes, de supposer que ces étudiants ont propagé, à leur retour, des influences italiennes mais le fait qu'ils aient, dans leur très grande majorité, fréquenté la faculté juridique incline à penser qu'ils ont plus été des vecteurs du droit romain que de l'humanisme littéraire.

La contribution de H. Lutz s'intéresse à une institution et une forme de sociabilité humaniste particulièrement répandue dans les pays de langue allemande, à savoir les *sodalitates*, confréries littéraires, héritières des académies italiennes, où les érudits échangent idées et savoirs. Les efforts de Konrad Celtis pour fonder de semblables sociétés, notamment la *Sodalitas litteraria Danubiana* de Vienne (1497), sont au centre de cette étude mais la diffusion de ce modèle dans d'autres régions de l'Empire est aussi abordée. Parmi les directions de recherche que l'auteur dessine en conclusion, celle qui porte sur les liens entre ces sociétés, l'Empire et la réaction nationaliste allemande nous semble la plus intéressante. À quelques naïvetés (l'apprentissage par cœur présenté comme héritage... de la scolastique médiévale, p. 85 !) ou erreurs près (une citation de Richelieu utilisée à contre-sens par méconnaissance du contexte français où les études universitaires des nobles n'ont jamais atteint le niveau allemand, cf. p. 92), l'exposé sur l'éducation princière dans les cours allemandes des XVe et XVIe siècles (L. Boehm) nous est apparu comme un bon essai de bilan sur cette question, qu'on peut recommander, entre autre, pour son abondante bibliographie.

Après ce chapitre commence la période où l'humanisme affronte la tourmente religieuse. G. Müller essaie bien de montrer comment

les deux mouvements ont pu étroitement cohabiter dans la pensée et l'action de Melanchthon mais ce thème déjà ressassé par une bibliographie de plusieurs milliers de pages méritait sans doute un traitement plus original que ce survol assez banal. En revanche, l'étude comparative de trois réalisations scolaires concrètes menées dans l'esprit de l'humanisme à Strasbourg, Nuremberg et Augsbourg permet à A. Schindling d'illustrer l'existence d'une liaison dynamique entre humanisme et Réforme mais aussi de souligner l'ouverture particulière des élites dirigeantes des villes d'Empire à ce type de culture. La communication, très traditionnelle, d'H. Ehmer sur les écoles claustrales nous semble assez mal à sa place dans ce volume dans la mesure où la transformation de ces institutions en écoles latines pour futurs pasteurs (et il y aurait encore beaucoup à dire sur leur fonctionnement réel...) relève plus d'une histoire de la Réforme que de l'humanisme. La spécificité de ces écoles était, en effet, d'ordre institutionnel et social (les élèves y étaient internes et boursiers) et non culturel : leur programme était, à un léger renforcement près de la pratique religieuse, semblable à celui des écoles latines municipales qui, du reste, contribuaient tout autant à former le clergé.

Pour équilibrer la part faite à chaque confession, deux communications sont consacrées aux réalisations catholiques. À vrai dire, la contribution d'A. Seifert, la plus remarquable du recueil à notre avis, s'étend largement sur la période où il n'y avait encore que des universités catholiques. L'auteur retrace en effet avec minutie l'introduction progressive des manuels et des méthodes humanistes dans les facultés des Arts de 1500 à 1520, tout en soulignant – c'est là leur originalité – les efforts des maîtres scolastiques eux-mêmes pour réformer leur pratique et le fait qu'on a vécu assez longtemps sur un compromis entre artistes et humanistes. C'est, en fait, la grande crise des années 1520, marquée par une forte chute des effectifs, qui a contraint les facultés des Arts (notamment pour des raisons économiques : les enseignants de ces facultés vivaient surtout des écolages) à une réorganisation complète et a permis d'intégrer dans de nouvelles chaires les divers lecteurs humanistes (poètes, mathématiciens, lecteurs de grec ou d'hébreu) qui occupaient jusque là une position marginale. Après la Réforme, les facultés d'artistes restées catholiques n'eurent pas de comportement spécifique vis-à-vis de l'humanisme avant l'arrivée des Jésuites. Ceux-ci, en introduisant le curriculum strictement successif hérité du *modus Parisiensis*, allèrent à l'encontre des habitudes allemandes de « liberté académique », qui permettaient par exemple de continuer à suivre des cours de rhétorique ou de grec

tout en menant ses études de droit ou de théologie. Les *studia humanitatis* furent de plus en plus cantonnées dans le rôle de propédeutique aux études supérieures et rétrogradèrent ainsi au rang de discipline de gymnase. À la fin du processus, l'*humanitas* était devenu symboliquement le nom abrégé de la classe de première (cf. l'ancienne « Rhétorique » des collèges français). La communication suivante (G. P. Brizzi) explique justement comment s'est créée et construite peu à peu en Italie la fameuse *ratio studiorum* des Jésuites.

Enfin, P. Baumgart, dans son exposé solennel d'ouverture qui sert ici de conclusion, trace une vaste fresque de l'humanisme au travail dans les universités allemandes du XVI<sup>e</sup> siècle, depuis Agricola jusqu'aux Jésuites en passant par Melanchthon, et de l'université de Wittemberg jusqu'à celles d'Helmstedt ou de Würzburg.

Nous ne pratiquerons pas le jeu facile qui consiste à relever les thèmes et les aspects négligés par une telle rencontre. Il est déjà beau d'obtenir sur un sujet si vaste un recueil de communications de la cohérence de celui-ci. Nous nous permettrons seulement une remarque sur la question, largement débattue dans ce colloque, de savoir si après 1520 l'humanisme authentique n'a pas disparu en laissant une coquille vide que, tel le bernard-l'hermite, Réforme et Contre-Réforme auraient réutilisée à leur profit. Cette présentation, outre ce qu'elle a d'excessif, pêche à notre avis par sa conception très idéaliste de l'histoire culturelle. Tout mouvement intellectuel et pédagogique subit une déperdition considérable de sa pureté et de sa substance en passant au stade de l'application à grande échelle, car il doit composer avec d'autres forces et d'autres projets. L'humanisme n'y a certes pas échappé mais, de tous les mouvements analogues — pensons aux Lumières —, n'est-il pas celui qui a laissé, malgré tout, la plus forte empreinte sur le système éducatif occidental jusqu'à la période contemporaine ?

Jean-Luc LE CAM



*Du Collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français.* / Prés. par Marie-Madeleine Compère. — Paris : Galimard ; Julliard, 1985. — 285 p. : ill. — (Archives ; 96).

Les lecteurs d'*Histoire de l'éducation* connaissent l'ouvrage que J. Ozouf avait naguère consacré, dans la même collection, aux insti-

tuteurs. Selon le même principe — présenter dans un développement continu l'exposé des faits et des idées et les textes qui les illustrent — Marie-Madeleine Compère reconstitue cette « généalogie de l'enseignement secondaire français », dans une synthèse brève et dense qu'elle était, par ses travaux antérieurs, particulièrement qualifiée pour écrire. Cette familiarité lui permet de rompre avec une chronologie paresseuse ordonnée autour de la Révolution française. Deux innovations différencient, au début de l'époque moderne, l'institution en gestation des anciennes facultés des arts : l'organisation en classes de niveau et la prééminence nouvelle des humanités et de la rhétorique sur la philosophie. Ce modèle parisien se répand au XVII<sup>e</sup> siècle, alors que la rivalité religieuse renforce l'enjeu éducatif : créés pour la plupart entre 1550 et 1650, les collèges naissent de la rencontre de l'action de l'État, de celle des évêques et des aspirations des notables locaux. Jésuites, Oratoriens et Doctrinaires répondent, pour christianiser les cadres de la société, aux demandes des villes et des évêques, avec, d'ailleurs, une prudence dans l'examen des candidatures dont l'auteur nous donne (pp. 57-60) un excellent exemple.

Ces établissements, comme ceux, peu nombreux, que tiennent les protestants, ne séparent pas la formation morale et religieuse de celle de l'honnête homme. Les collèges sont des foyers spirituels qui rayonnent au-delà de la seule population scolaire. Longtemps, ils participent à la formation des futurs prêtres : M.-M. Compère note fort justement que la création, vers 1680, des premiers petits séminaires, est le moment d'un premier relâchement du lien qui unit le collège à l'Église. L'émulation est la méthode pédagogique favorite d'un enseignement où le latin et les techniques de la rhétorique, ici illustrées par quelques textes, tiennent une place prépondérante. Les classes, où s'entassent souvent, dans les grands établissements, 150 à 300 élèves, comprennent en général une minorité plus ou moins forte de fils d'artisans ou de paysans aisés. Mais les conditions de vie sont fort inégales entre les privilégiés des pensionnats d'élite qui, au XVII<sup>e</sup> siècle, arrivent au collège avec précepteur, gouverneur, domestique, et un abondant trousseau (dont un exemple plus tardif est donné page 118), et le fils du laboureur logé dans des conditions précaires, dont les chances de réussite sont bien moindres. Conjonctures et statuts familiaux, économiques et sociaux engendrent, dans les faits, des pratiques souples de l'institution, passage quasi-nécessaire pour les plus démunis vers une ascension sociale encore possible pour quelques-uns.

L'achèvement du réseau des grands collèges, l'arrêt de la croissance, voire la diminution des effectifs (notamment chez les Oratoriens suspects de jansénisme) marquent aussi, à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, un tournant. La carte, désormais, se complète et se différencie par la création dans de petites villes d'établissements souvent limités à quelques classes, et par celle de pensions privées qui, malgré les règlements, rivalisent avec les collèges qui, eux-mêmes, développent leurs propres pensionnats. Les familles apprécient une plus grande proximité, ou une plus grande souplesse pédagogique alliée – car ces pensionnats, à la différence des externats des congrégations, sont payants – à une plus grande homogénéité sociale et à une attention individuelle, plus poussée, accordée aux enfants. La création de bourses désormais liées au mérite amortit quelque peu, au profit de cadres traditionnels comme, dans les écoles militaires, la noblesse pauvre, les effets d'une sélection accrue par l'argent.

L'expulsion des Jésuites, en 1762, marque un second tournant, le début d'une période, prolongée jusqu'à la monarchie de Juillet, d'intervention de l'État ou des administrations locales dans l'enseignement, qui répond aux vœux d'une partie de l'opinion. Avec les Jacobins de l'an II, puis avec l'Université impériale dont la Restauration gardera de façon significative l'organisation, cette intervention, dans un contexte de radicalisation idéologique, devient un véritable contrôle, qui ne laisse au secteur privé qu'un rôle de complément et des compétences limitées par la loi. Les « plans d'éducation » qui se multiplient après 1760 se traduisent, avec les écoles militaires ou celle de Sorèze, par des réalisations concrètes, mais limitées ; partout, mais très inégalement, les cursus s'ouvrent ou s'entrouvrent à des matières nouvelles, ou qui prennent un poids nouveau. Les écoles centrales, en faisant de la discipline, et non plus de la classe, l'unité d'enseignement, auraient pu marquer une rupture fondamentale, et provoquer la spécialisation scientifique des enseignants. La radicalité de cette réforme se trouve cependant édulcorée par la tradition d'un personnel formé aux cursus et à l'humanisme traditionnels de l'Ancien régime, peu porté vers les sciences, et moins encore vers les techniques.

Humanisme ambigu au demeurant qui, dans les décennies suivantes, sera aussi bien invoqué par les partisans d'une restauration – le cursus des anciens collèges est intégralement rétabli en 1821 – que par des libéraux soucieux, comme le rappelle en 1849 un article de la *Liberté de penser*, de ne pas former « un peuple de marchands... qui ne sauront rien hors de leurs comptoirs », de ne pas se borner « à cette morale des intérêts contre laquelle on a fait une révolution ».

Aux besoins spécifiques de cette classe marchande ne répondirent longtemps, en fait, que les pensionnats des Frères des Écoles chrétiennes, et les maîtres privés. Progressivement affirmée, sous des formes diverses, à partir de 1830, la spécificité de cet enseignement moderne n'entamera pas la valeur de prestige social accordée au latin. Finalités et méthodes de l'enseignement classique ont cependant changé. Il n'est plus question de revivre un monde antique idéalisé : « Le texte, comme le dit excellemment M.-M. Compère, n'est plus "modèle à imiter" ... mais "d'abord objet d'un plaisir qu'on analyse". On ne forme plus les cadres d'une société chrétienne qui était surtout, à vrai dire, l'idéal des pédagogues, mais « des citoyens modèles au service d'un régime ». L'auteur souligne avec raison le décalage, plus nettement marqué après la réorganisation de 1763, entre les vues éducatives de l'Église et l'état de l'opinion et de la loi.

La Révolution, qui accentue profondément les clivages politiques et idéologiques, puis le monopole de l'Université impériale, conduiront ainsi les tenants d'un enseignement inspiré par la religion à en réclamer la liberté, que leur accordera en 1850 la loi Falloux. Après le déclin du secteur privé laïc, comme le souligne, dans une de ses dernières pages, ce livre stimulant, « toute école est affiliée à l'un ou l'autre réseau [ ... ]. Les Français qui attachent, dans leur discours, une valeur sacrée au mot liberté montrent leur défiance pour ce qu'il signifie concrètement, l'invention de pédagogies et d'objets d'études nouveaux au gré de l'initiative individuelle ».

Jean QUÉNIART



DELFORGE (Frédéric). — *Les Petites écoles de Port-Royal, 1637-1660*. / Préf. de Philippe Sellier. — Paris : Cerf, 1985. — 438 p. : ill. — (Histoire).

Qui ne se réjouirait de la parution d'un livre consacré aux petites écoles de Port-Royal ? Depuis Sainte-Beuve, Félix Cadet et Irénée Carré (1887), H.C. Barnard (1913 et 1918), le sujet n'a guère été repris de front dans son ensemble, même si tel ou tel aspect de la pédagogie port-royaliste a été profondément renouvelé. Le livre du pasteur Delforge pouvait donc heureusement venir combler une lacune de notre historiographie. Il s'organise en trois parties : l'histoire événementielle des petites écoles (pp. 17-154), leur organisation

(pp. 156-265), la pédagogie (pp. 269-355). D'utiles appendices complètent l'ouvrage : une chronologie (pp. 360-372), une présentation des sources disponibles (pp. 373-387), une bibliographie sélective (pp. 388-395). Trois index (noms de personnes, noms de lieux, œuvres littéraires et documents cités) facilitent, enfin, la consultation de l'ouvrage.

La probité du travail de F. Delforge est indéniable. Il a visiblement lu avec attention toutes les sources manuscrites et imprimées qui apportent des éléments d'information sur les petites écoles de Port-Royal et il connaît les travaux récents des historiens du jansénisme, de Jean Orcibal et Louis Cognet à Jean Mesnard et Bruno Neveu. Pourtant, le lecteur est insatisfait. Son insatisfaction naît d'abord d'une absence de perspective d'ensemble. L'auteur a peut être été victime de ses sources – majoritairement jansénistes – qui ont construit un monument à la gloire de la pédagogie port-royaliste. Mais à s'enfermer dans son sujet et à considérer les petites écoles comme un isolat, l'auteur s'interdit des comparaisons nécessaires qui lui auraient permis de situer l'expérience port-royaliste dans l'ensemble des dispositifs éducatifs de l'époque. La première partie, historique, se résume en fait à une chronique événementielle, détaillée presque au jour le jour, de la vie des petites écoles. Il était sans doute utile de reconstituer de manière précise cette trame chronologique tourmentée, d'évoquer les péripéties des différentes dispersions et de rappeler le contexte politico-religieux dans lequel elles s'inscrivent. Pourtant, tout se ramène-t-il à la querelle théologique qui oppose jésuites (et Papauté) aux jansénistes ? Rien ne nous permet de savoir si le dispositif des petites écoles, au départ parisiennes, n'est pas identique à celui des innombrables pédagogies qui gravitent autour des collèges de l'université de Paris. Pourtant, les maîtres du cul-de-sac Saint-Dominique sont des étudiants en théologie qui, tout en préparant leurs grades universitaires, trouvent les moyens de subsister par l'encadrement d'enfants issus des milieux aisés de la noblesse de robe et des grands offices de la Couronne. Dans quelle mesure ne s'agit-il pas d'une pratique éducative courante, alors, dans la capitale ?

On touche là, déjà, à un deuxième grave défaut de l'ouvrage. Dans sa deuxième partie consacrée à l'organisation, l'auteur nous livre, de manière brute, des fiches signalétiques qui résument (dans l'ordre alphabétique des noms) les éléments biographiques connus sur les maîtres (pp. 173-194), l'entourage (pp. 195-211), les élèves (pp. 213-265). Mais ces données positives juxtaposées ne sont jamais rassemblées dans un faisceau explicatif qui permette de mieux ana-



lyser, dans leurs pratiques, les milieux proches de Port-Royal (significativement, d'ailleurs, *Le Dieu caché* de Lucien Goldmann, livre pourtant désormais classique, est omis dans la bibliographie). Bien plus – au prix d'un effort supplémentaire, il est vrai – le recours aux nobiliaires, aux archives notariales ou universitaires, aurait vraisemblablement apporté une brassée d'informations inédites susceptibles de préciser la structure des réseaux familiaux et la cohérence culturelle des groupes sociaux touchés par Port-Royal. Tout se passe comme si l'auteur ignorait radicalement tous les travaux récents d'histoire sociale qui ont renouvelé notre connaissance du XVII<sup>e</sup> siècle (l'œuvre de Roland Mousnier, pour ne citer que lui, semble totalement inconnue). Des tableaux généalogiques, des études précises sur les instances institutionnelles où se recrutent les parents des élèves (cours souveraines), des éclairages sur les microsociétés urbaines proches de l'abbaye (Beauvais, Rouen par exemple) nous auraient sans doute plus appris sur l'impact des petites écoles que les pages consacrées à Étienne Périer neveu de Pascal ou à Jean Racine (pp. 252-261).

La dernière partie, consacrée à la pédagogie, est tout aussi décevante. Dans l'analyse des principes pédagogiques (« le fondement chrétien de l'éducation »), on voit mal ce qui différencie fondamentalement les éducateurs de Port-Royal de leurs adversaires. Et s'il est vrai que Saint-Cyran songeait à « bâtir une maison qui eût été un séminaire pour l'Église pour y conserver l'innocence des enfants », en quoi l'entreprise port-royaliste est-elle dissemblable des « séminaires » édifiés au même moment par les bénédictins à Pontlevoy ou par les génovéfains à Senlis pour des jeunes gens de noble condition ? L'analyse du programme des études reste forcément superficielle puisque, à aucun moment, la théorie du langage à l'œuvre chez les pédagogues de Port-Royal n'est sérieusement étudiée (1). Suffit-il, en effet, de nous dire (p. 318) que *La Logique ou l'Art de penser* « demeure un des fleurons des Petites Écoles » ? Les travaux de Louis Marin (*La Critique du discours*, Paris, 1975) ont pourtant largement renouvelé notre connaissance de ce texte fondateur. L'essentiel, dans la pédagogie de Nicole et d'Arnauld, est de substituer à la langue maternelle apprise naturellement et source d'impressions

---

(1) Au moment de la rédaction de ce compte rendu, paraît d'ailleurs un ouvrage important de Jean-Claude Pariente : *L'Analyse du langage à Port-Royal. Six études logico-grammaticales*. Paris, Éditions de Minuit, 1985, 388 p.

confuses et d'erreurs, l'arbitraire d'une langue apprise artificiellement, comme conventionnel et constitutif d'une culture. De ce point de vue, le latin présente un avantage irremplaçable parce qu'il restera, comme le dit Nicole, « toujours un peu mort... destitué d'action et de mouvement », parce qu'il n'est pas « aidé du ton, du geste, du visage et de toutes les autres choses qui contribuent à rendre vives les images qui entrent en nous par la conversation ». En pliant l'enfant à la pure contrainte des règles, l'apprentissage systématique et rationnel de la langue latine sera un apprentissage vrai des choses, parce que le système des mots représente ici parfaitement les choses. On aurait aimé, de surcroît, que les manuels de Lancelot fussent comparés, autrement que par allusion, aux manuels en usage aussi bien chez les jésuites que dans l'université de Paris, pour mieux mesurer héritages et novations dans leurs structures formelles et dans leur contenu. Quant à la présentation, dans le dernier chapitre, de la littérature pédagogique de Port-Royal, elle n'obéit même pas aux règles les plus élémentaires de la bibliographie matérielle mises au point au cours des trente dernières années par les historiens du livre. Certaines rééditions pour certains ouvrages sont mentionnées, mais on se demande à quelles règles précises obéissent les indications fournies. Il est évident qu'il n'était pas possible à l'auteur d'envisager une véritable histoire matérielle des manuels de Port-Royal, travail qui suppose à la fois le recours à une équipe et la recherche des exemplaires conservés dans de nombreuses bibliothèques. Mais la simple recension des rééditions présentes dans les grands catalogues imprimés n'eût pas été dénuée d'intérêt.

Au total, l'ouvrage de F. Delforge rassemble une brassée d'informations extrêmement dispersées et pourra, grâce à ses index, être aisément consulté. Il ne remplit malheureusement pas l'attente des spécialistes dans la mesure où sa perspective — plus pédagogique qu'historique, au demeurant — reste trop en deçà des recherches qui ont modifié notre compréhension du dix-septième siècle français.

Dominique JULIA



CARAVOLAS (Jean). — *Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l'enseignement des langues*. — Montréal : Guérin, 1984. — 250 p.

L'histoire des courants pédagogiques, les monographies sur les grands penseurs de l'éducation peuvent-elles contribuer efficacement au renouveau des pratiques de l'enseignement ? C'est ce que pense Jean Caravolas, qui affirme dans son *Comenius ou l'enseignement des langues* que « l'œuvre de Comenius a encore bien des services à rendre » (p. 223) et qui s'efforce d'utiliser la doctrine du pédagogue tchèque pour l'amélioration de la didactique des langues étrangères. Si son entreprise ne nous paraît pas entièrement convaincante, c'est, entre autres, parce que manque à cette méthodologie un maillon essentiel, dont l'absence se fait sentir dans tous les chapitres de l'ouvrage.

Certes, pour la connaissance de l'œuvre et de la pensée de Jan Amos Komensky, il y a encore beaucoup à faire, et à publier, puisqu'aucun titre n'est, à l'heure actuelle, disponible en librairie (française) au nom de Comenius. J. Caravolas, qui souligne fort justement le petit nombre des œuvres qui furent traduites en français, a pu lire et exploiter, entre autres, les huit volumes des *Œuvres choisies (Vybrané Spisy)* de l'édition tchèque (1956-1975). Et il s'efforce de présenter sous un jour relativement nouveau la pensée philosophique et pédagogique, la théorie du langage et la méthode de langue de l'auteur de la *Didactica magna* et de la *Janua linguarum*.

On regrettera cependant le choix d'une méthode d'exposition qui tient beaucoup plus de la paraphrase que de l'« analyse » de texte telle que l'a répandue l'enseignement français du XIXe siècle. Formé, quoi qu'il puisse en penser, à l'école de Taine et de Lanson, le lecteur français s'insurge contre un discours critique qui ne prend pas une distance suffisante vis-à-vis de son objet, qui ne s'attache pas à résumer en quelques idées nettes les paragraphes ou les chapitres, et qui, dans la présentation d'une œuvre ou d'un penseur, ne distingue pas fermement les apports originaux, les idées empruntées à la tradition et les commentaires personnels de l'auteur. On réagit par l'étonnement lorsqu'une formulation imprécise semble attribuer à Comenius la vieille théorie des quatre éléments (l'éther, l'air, l'eau, la terre, p. 64) ou quand la théorie biblique des origines de l'homme est imprudemment associée au « processus d'humanisation » (p. 211), qui rappelle un concept de l'anthropologie moderne. Mais la perplexité grandit lorsque Comenius se voit pratiquement crédité de cette idée que « du point de vue phonétique [ les langues ] exploitent insuffisamment la richesse des sons que la langue et la bouche de l'homme sont capables de produire » (p. 114) qui, dans l'histoire de la linguistique, n'apparaît qu'à la fin du XIXe siècle.

On ne saurait rester non plus insensible à la légèreté avec laquelle sont parfois traitées certaines questions. Le latin de l'auteur n'est pas toujours sûr. « Les poètes naissent » (p. 196) est une traduction aberrante du célèbre *Nascuntur poetae* (« On naît poète »). *Dama capta in dumo (domatur domi)* (p. 174), ce n'est pas « Une dame tombée dans les épines » (et devenue, de ce fait, « docile à la maison »), mais « Un daim capturé dans un fourré » (et « apprivoisé à la maison »). Dernière *Curtius* (p. 186), il faut lire Quinte-Curce et, surtout, ne pas croire que Quintilien a vécu à l'époque hellénistique (p. 129). Aussi aurait-on souhaité pouvoir contrôler sinon sur le tchèque du moins sur le latin de Comenius les paraphrases et traductions « libres » dont l'auteur assume, nous dit-il, « l'entière responsabilité » (p. 8), qu'on aimerait quelquefois partager avec lui.

Les considérations sur la linguistique et sur la théorie du langage prêtent aussi à quelques observations. « Une des conséquences immédiates de l'invention de la typographie, écrit J. Caravolas (p. 101), est la standardisation graduelle (sic) de l'orthographe » : c'est bien douteux pour ce qui concerne le français, où les progrès de l'intégration nationale et la scolarisation constituent des causes beaucoup plus nettes. La référence à une mystérieuse « loi de constance des changements phonétiques » (p. 108), découverte par « les linguistes modernes » (sic) semble être une allusion à la « glottochronologie » de Swadesh : mais il s'agit de lexique et non de phonétique. Affirmer que « la langue est généralement toujours (sic) conçue comme le principal instrument de communication entre les hommes » (p. 211) chez les linguistes contemporains, est une erreur lorsqu'on vient de citer la grammaire générative qui n'a précisément pas mis l'accent sur cet aspect-là. Comenius lui-même se rallie-t-il à cette conception instrumentale du langage ? C'est ce que pense J. Caravolas (p. 211). Geritt Bert Kraemer est, lui, beaucoup moins catégorique sur ce point dans sa thèse de 1977 (*Sprache und Sprachbildung in der Sicht des Comenius*, Tübingen), que Caravolas ne semble pas connaître : l'influence de Platon lui paraît probable dans plusieurs déclarations, inspirées du *Sophiste*, où la pensée est conçue comme un langage.

Les incursions dans le domaine de l'histoire de l'enseignement donnent également lieu à quelques affirmations surprenantes. On y apprend que la pédagogie médiévale « cultivait prioritairement la langue écrite » (p. 188), que le thème latin était un de ses exercices favoris (pp. 189-190), et que la dictée était déjà, à l'époque de Comenius, un des exercices visant à « l'apprentissage de l'orthographe »

(p. 197) : et l'on aimerait pouvoir disposer sur ces points de témoignages précis. Mais visiblement, l'histoire réelle et concrète de l'enseignement ne constitue pas pour J. Caravolas une discipline majeure. Certes, elle est censée, lorsqu'on fait appel à ses services, éclairer l'action et la pensée du grand réformateur. Mais il n'est pas question d'entrer dans les détails et de situer concrètement Comenius dans les pratiques de son temps. Telle est bien la lacune fondamentale de l'ouvrage de J. Caravolas. On devine, derrière Comenius, une crise profonde de la pédagogie classique, des générations nouvelles d'élèves rétifs aux vieilles méthodes d'acquisition du latin, une probable « baisse de niveau », la nécessité de réactualiser les principes du rudiment, de repenser le rôle de la langue maternelle dans les différents stades de la formation classique, de renoncer à des pratiques didactiques désuètes. On devine tous ces problèmes, mais on ne nous les montre pas. Et faute d'en avoir une image claire, Comenius reste un peu pour nous, au terme de cette lecture, une de ces grandes figures plus ou moins intemporelles du panthéon pédagogique, située quelque part entre Aristote et Rousseau, et laissant pleuvoir sur la postérité admirative des pensées qui n'ont évidemment pas manqué de perdre, avec le temps, tout ou partie de leur force novatrice.

On ne saurait reprocher à J. Caravolas de ne pas nous avoir donné un tableau complet de la pédagogie classique dans la première moitié du XVII<sup>e</sup> siècle : c'est là une œuvre de longue haleine qui ne pourra être menée à bien que sur la base du répertoire des collèges établi pour la France par Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia, et de recueils analogues pour les pays voisins. Il n'était cependant pas impossible, en se fondant sur une documentation en cours de renouvellement, certes, mais pas négligeable pour autant, de nous en donner une esquisse. Un seul exemple : les Jésuites (sur lesquels les données ne manquent pas, pourtant) face à Comenius. Ennemis déclarés, nous dit J. Caravolas (p. 126), mais estime réciproque, un point c'est tout (ou à peu près tout). Peut-on vraiment admettre, après l'analyse de Durkheim, par exemple, que les disciples de Loyola et notre pasteur et pédagogue tchèque exilé et persécuté par la Contre-Réforme ont la même conception du « progrès de la pédagogie » (ibid.) ? S'il avait amarré solidement à l'histoire de l'enseignement l'étude de Comenius, J. Caravolas eût évité de soulever de faux problèmes, comme celui de l'enseignement de la phonétique latine où il n'hésite pas à mettre au réformateur tchèque un zéro (« grande faiblesse », p. 149) parfaitement anachronique. Il aurait surtout, par cette confrontation indispensable, pu montrer comment une réflexion

philosophico-pédagogique originale répond à une situation de crise et peut alors, mais alors seulement, constituer sinon un modèle, du moins une source d'inspiration pour nos contemporains.

André CHERVEL



*Pratiques de la lecture.* / Sous la direction de Roger Chartier. — Paris et Marseille : Rivages, 1985. — 242 p.

Le livre, comme objet, n'a de sens que par rapport à sa fonction, qui est de donner un texte à lire : il est inséparable de ses lecteurs, qui le transforment en l'assimilant. L'un des domaines de la critique textuelle est l'étude de la fortune des grands auteurs et la critique littéraire, inspirée par la pragmatique linguistique, s'est récemment intéressée à l'énonciation et aux relations, dans le livre, entre le texte, l'auteur et le lecteur. Transposées à l'histoire du livre, ces questions apparaissent au premier abord superflues ou bien aporétiques : comment imaginer qu'il y ait eu plusieurs manières de lire ? Même si des distinctions sont introduites dans la longue durée, comment retracer l'histoire des pratiques de la lecture dès lors qu'il ne s'agit plus seulement des grands textes, mais des textes les plus courants, plus des lecteurs lettrés mais des lecteurs ordinaires, de ceux-là qui laissent bien peu de traces de leurs lectures et de leurs façons de lire ? Tout l'intérêt des actes du colloque de Saint-Maximin, *Pratiques de la lecture*, réside dans les pistes que des chercheurs, en histoire surtout, mais aussi en psychopédagogie, en sociologie et en ethnologie, ont inventées pour retrouver ces pratiques fugitives.

La table des matières de l'ouvrage reflète la diversité des approches qui demeurent convergentes : l'accès au livre est évoqué par François Bresson, qui traite du passage de l'oral à l'écrit dans l'apprentissage de la lecture et de ses difficultés comme la dislexie, puis par Jean Hébrard qui, à propos des *Mémoires* de Jamerey-Duval récemment rééditées par Jean-Marie Goulemot (*Le Sycomore*, 1981) analyse la démarche de l'autodidacte liée à l'errance d'un esprit curieux et questionneur. Les figures du lire sont recensées par Roger Chartier qui dresse avec netteté les limites et les voies d'accès de ce domaine neuf dans un panorama foisonnant que suivent deux études plus particulières, celle de Jean-Marie Goulemot sur la lecture lettrée, celle de Louis Marin sur la lecture du tableau, à propos des lettres de Poussin à Chantelou

sur *La Manne* de 1639 (Louvre). Ici, la métaphore de la lecture vient de Poussin : « lisez l'histoire et le tableau », conseille-t-il à son commanditaire auquel il livre l'explication d'une composition conforme aux règles de la grande peinture. Les lecteurs ordinaires sont décrits, d'une part, dans la monographie de Robert Darnton sur les lectures rousseauistes de Jean Ranson, d'autre part, dans les études de Daniel Fabre sur les sociétés pyrénéennes aux XIXe et XXe siècles et de Daniel Roche sur les villes françaises au XVIIIe siècle : l'un parle de la magie du livre-grimoire et l'autre évoque les ambiguïtés du test de la signature avant de montrer l'essor de l'écrit dans la rue à travers l'affiche, l'enseigne, le nom et le numéro de rue, et la hiérarchie des lectures citadines qui sépare gros et petits liseurs. Dans la dernière partie, « Politique et pratiques de la lecture », Jean Gattegno présente le bilan de l'action de la Direction du livre depuis 1981 et l'entretien entre Roger Chartier et Pierre Bourdieu permet une mise en perspective finale de ce colloque sur la lecture dont tous les participants se placent eux-mêmes du côté des « lecteurs », au sens plein du terme.

La cohérence de l'ouvrage repose sur le choix des méthodes proposées : pour passer « du livre au lire », les méthodes quantitatives fournissent une approche incomplète, qu'elles prétendent dresser l'inventaire idéal des livres imprimés en un lieu et un temps donnés, ou repérer la présence différentielle de l'imprimé, à partir des inventaires ; l'acte de lecture peut se définir par la « rencontre entre les manières de lire et les protocoles de lecture ». Ceux-ci s'inscrivent sans doute dans les textes, comme en donne un exemple l'étude de Robert Darnton sur le lecteur rousseauiste, corrélat idéal du « je » personnel de Jean-Jacques, mais aussi dans les livres et leur édition : car le support du livre induit une lecture du texte qui peut en être un remaniement complet, comme le montrent les adaptations de la bibliothèque bleue, qu'évoque Roger Chartier, fondées sur l'appareil typographique et sur l'abrégement systématique des phrases, des paragraphes et des chapitres.

Quant aux manières de lire, elles s'avèrent plus distinctives socialement que les livres possédés : alors que la sociologie historique de la culture établit des corrélations entre les appartenances sociales et les productions culturelles, il s'agit ici de distinguer les modalités d'appropriation des matériaux culturels, à travers les usages et les emplois du livre. La difficulté est d'en retrouver les traces : autant la lecture lettrée, fondée sur l'intertextualité, les prodigue, autant la lecture ordinaire ne les laisse que dans les limites des genres littéraires de l'autobiographie et de la correspondance. Quant à la lecture

populaire, ses traces écrites relèvent de l'anomalie, qu'il s'agisse de la confession extorquée à un meunier de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle (C. Ginsburg, *Le Fromage et les Vers*, 1976 et 1980) ou des mémoires d'un autodidacte, comme Jamerey-Duval, le berger numismate, dont la trajectoire culturelle débute en 1709, ou comme cet autre berger pyrénéen, Jean-Pierre Baylac, mort vers 1920, dont Daniel Fabre cite le journal. Alors que les sources écrites les plus fréquentes sont autobiographiques, tel n'est pas le cas des sources plastiques, car il n'existe pas d'autoportrait pictural du lecteur : de là, ce tiers point de vue incontournable, celui de l'artiste, dont la vision peut être « réaliste », comme dans l'iconographie de la lectrice intimement liée au livre au XVIII<sup>e</sup> siècle, ou « mythique » comme dans l'iconographie de la veillée paysanne de lecture qui, à la suite de Greuze, dépeint le mythe citadin d'une lecture perdue et donne « une figure inversée de la lecture urbaine, secrète, individuelle, désinvolte ».

Cependant, la distinction entre lecture collective et lecture privée, lecture orale et lecture silencieuse, demeure l'une des catégories principales de l'histoire du lire, tout comme l'opposition lecture intensive/lecture extensive. Traitées habituellement en oppositions diachroniques qui marquent de grandes étapes acquises au Moyen Age pour la lecture silencieuse et aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles pour la lecture intensive, ces catégories sont ici transposées dans la synchronie puisqu'elles coexistent à une époque donnée, lorsque la lecture intensive de la bibliothèque bleue se maintient au moment de l'avènement de la lecture extensive, ou se trouvent réunies dans un seul « lecteur ordinaire », comme Ranson. *Pratiques de la lecture* réunit ainsi un ensemble de corpus adaptés à une nouvelle interrogation des historiens, qui modifie leur « lecture » de la lecture.

Ségolène LE MEN

LE MEN (Sékolène). – *Les Abécédaires français illustrés du XIX<sup>e</sup> siècle*. – Paris : Promodis, 1984. – 338 p. : ill.

Ce livre est la publication, heureusement illustrée de près de trois cents reproductions photographiques, d'une thèse de 3<sup>e</sup> cycle de sémiologie, soutenue en 1981 au département de linguistique de Paris VII, sous la direction de Mlle A.-M. Christin, qui l'a préfacé. Le sujet en est neuf et riche de multiples entrées, qu'explore judi-



cieusement l'auteur à partir d'un corpus (dont elle nous prévient qu'il n'est pas exhaustif) de 667 abécédaires illustrés publiés entre 1780 et 1900, dont la presque totalité (600) sont conservés à la Bibliothèque nationale (le reste au Musée national de l'Éducation, à la bibliothèque centrale de l'I.N.R.P., ou dans des collections privées). L'ouvrage peut, partant, se lire à plusieurs niveaux, selon les exigences – et les références – du lecteur.

L'amateur d'estampes trouvera certainement plaisir à le feuilleter, mais il regrettera aussitôt l'absence de légendes et de commentaires sous chaque reproduction, seulement indiquée d'une double numérotation : l'une, en caractère normal, selon l'ordre de présentation, l'autre en italique, selon l'origine répertoriée par ordre alphabétique des titres (en fin de volume, pp. 331-332). Beaucoup de ces ouvrages étant anonymes, le bibliophile comprendra qu'un index des auteurs ou des illustrateurs était sans objet, mais n'aurait-on pu recouper ce classement alphabétique des titres par un index des éditeurs et/ou des lieux d'édition, voire surtout par un index chronologique ? L'historien de la production imprimée eût naturellement souhaité ces annexes, d'autant moins superflues que l'optique « sémiologique » de l'auteur l'entraîne à privilégier nécessairement la synchronie, tout en montrant, ici ou là, que l'histoire des abécédaires est cependant loin d'être une histoire « immobile ».

L'historien de l'éducation, et plus précisément des méthodes de lecture, semble plus favorisé, puisque l'essentiel du texte le concerne (chapitres 2, 3 et 4) et qu'il disputera même à l'historien de l'art (ou à l'iconologue) le contenu de la troisième partie (les thèmes – iconographiques – de lecture courante). Que retiendra-t-il de ces pages ? D'abord, l'importance de la leçon de lecture à la maison ; leçon familiale ou préceptorale (p. 63), qu'elle soit, dans le premier cas, leçon maternelle (type le plus répandu), paternelle (très rare et, de toute façon, antérieure à 1830), familiale (également rare, en dépit des recommandations d'Hetzel), mutuelle (plus fréquente, les enfants « qui jouent à la lecture » par des livres d'images, des cubes, des cartes ou des lettres découpées) ou individuelle (« l'enfant sage qui étudie » est toujours une petite fille, paradigme de l'assiduité, et l'enfant paresseux toujours un petit garçon, p. 78). Des modes domestiques d'alphabétisation, deux sont en voie de disparition – toujours d'après l'illustration des abécédaires : la médiation de l'aïeule (plus que « la substitution de la famille conjugale à la famille souche » selon l'auteur, p. 84, en est, au vrai, responsable la transformation contemporaine des modes de vie par l'urbanisation)

et l'éducation préceptorale (une seule fois présente, et encore, dans le titre plus que dans le frontispice d'un abécédaire publié vers 1810). Si l'alphabétisation domestique connote toujours la survie de la culture orale, l'alphabétisation scolaire n'affirme que très progressivement la primauté de la culture écrite : dans les petites écoles de l'Ancien Régime comme dans les écoles primaires de la première moitié du XIXe siècle (selon les images étudiées par l'auteur), savoir lire n'induit pas nécessairement savoir écrire, car leur modèle éducatif découlerait toujours de l'archétype religieux de l'éducation de la Vierge par Sainte Anne (p. 97).

Après 1850 (et la loi Falloux ?) apparaît, au contraire, l'espace scolaire, pour nous traditionnel, avec chaire magistrale et rangées de tables-bancs des lisants-écrivants. Dès lors, selon l'auteur, éducation familiale et instruction scolaire visent au même but, et de cette convergence naîtrait la force de la demande sociale d'alphabétisation.

Quelle que soit au demeurant sa forme, cette alphabétisation par le livre illustré recourt à la fois à l'ordre rigoureux (et mystique) de « la succession énumérative des lettres » (*l'ordre même de la sagesse incréée, A et Ω*) et à la méthode analogique (*stricto sensu*) et mnémotechnique des images associées aux lettres, et par delà aux noms des « choses » imagées. Ceci nous vaut deux des meilleurs chapitres du livre, où l'auteur s'adonne à une véritable herméneutique (avec aussi, hélas, les tics de langage afférents (1) du genre « intersémiotique ») de l'abécédaire illustré. L'ordre alphabétique, « inlassablement reproduit à chaque étape de l'apprentissage de la lecture », relie l'enfant aux générations antérieures (depuis l'Antiquité grecque) et l'introduit au déchiffrement de l'écrit, gage de sa bonne insertion sociale. Lorsqu'il connaît ses lettres, le syllabaire les lui présente associées dans un « tableau à double entrée dont les colonnes sont représentées par les cinq voyelles principales et les lignes par les consonnes », que P. Larousse appelait « la table de Pythagore appliquée à la lecture ». Dans un troisième temps, l'enfant apprend à lire les mots dans l'ordre alphabétique du dictionnaire. « L'alphabet apparaît donc comme l'opérateur unique de l'abécédaire », « il inscrit de manière ineffaçable la notion d'ordre successif et discursif dans l'esprit de l'enfant » (p. 113).

---

(1) Les lecteurs sont-ils tous familiers des *topoi* rhétoriques ? Entendront-ils immédiatement les termes *prolepse*, *synecdoque*, *métonymie*, que l'auteur affectionne ?

Si l'ordre alphabétique représente ainsi celui du discours, linéaire et analytique, l'ordre tabulaire est celui de l'image, synthétique et libre. Le « liberté du tableau » permet précisément un contrôle plus insidieux des connaissances : on « interroge en désordre l'élève sur la leçon apprise dans l'ordre » (p. 114). La méthode Tolosa (1852) s'inspire, par exemple, de ce principe distributif (que reprendra notamment Freinet avec sa case et sa pratique « prolétarienne » de l'imprimerie). L'auteur insiste à juste titre sur les vertus « disciplinaires » (et foucaaldiennes) de cette mise en pages « structuraliste » : ordre du rang (qui implique égalité d'espace et distinction des individus), uniformité et surveillance « panoptique ». Mais elle en souligne aussi la complexité formelle : « les tables d'alphabet » peuvent se présenter comme des carrés magiques, sortes de calligrammes, comme des damiers rectangulaires (empruntés à l'imagerie populaire) ou comme une mise en page compartimentée aux cases irrégulières, « qui répond à sa propre logique et à son ordre propre, déterminé par le haut et bas, par l'épaisseur des traits, par la dimension des compartiments » (p. 119). Tous ces abécédaires postulent que la lecture est « le plus difficile de tous les arts » (citation de Duclos) et cherchent, selon les préceptes de Descartes, à « diviser chacune des difficultés en autant de parcelles qu'il se peut, pour les mieux résoudre ». Ainsi perdurerait, du XVII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle, « une obsession méthodologique » reposant sur une conception raisonnable (et préfreudienne) de l'enfant, dont témoigne la méthode synthétique d'apprentissage de la lecture, « méthode rationnelle, programmée et graduée » (pp. 121-127). Dans la démarche *élémentaire* du simple au complexe, surgissent deux difficultés principales : au niveau de l'épellation, « l'opposition entre le nom et le son des lettres, au niveau de la syllabation, celle des pièges des conventions orthographiques », dont Ségolène Le Men nous retrace l'histoire. Le conflit entre les deux méthodes d'épellation, la méthode longue (épellation de chaque lettre l'une après l'autre, puis prononciation de la syllabe) et la nouvelle méthode, proposée dès 1660 par les maîtres de Port-Royal (« ne nommer les consonnes que par leur son naturel, en y ajoutant l'e muet nécessaire pour les prononcer »), « recouvre l'affrontement de deux conceptions opposées de l'enseignement » : celle des congrégations, pour qui « l'apprentissage de la lecture est subsidiaire par rapport à l'instruction religieuse », « celle de l'école laïque en germe, pour qui l'éducation est une fin en soi, puisqu'elle permet le perfectionnement de l'individu et, à travers lui, de la société » (p. 130). Mais la querelle prend fin « sous le règne conciliateur de la loi Fal-

loux » par le ralliement des congréganistes à la nouvelle méthode, « sans que leur finalité missionnaire soit remise en cause » par ce changement de méthode. Pour résoudre l'obstacle de l'apprentissage des syllabes, trois solutions ont été adoptées : la lecture en latin, le recours à des artifices typographiques, la suppression de l'épellation, déjà proposée à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle par le *Quadrille des enfants*.

Au demeurant, synthétique ou analytique, ces méthodes d'apprentissage de la lecture recourent toutes à une pédagogie « amusante » par l'image, qui facilite la mémorisation des lettres, des syllabes et des mots – et là est la grande leçon du livre.

Certes, remarque l'auteur, « le goût enfantin des images n'est pas chose neuve », en donnant pour preuve une *Parenté de la Vierge* de Metsys au musée des Beaux-Arts de Bruxelles, ou un abécédaire illustré anglais de 1537, mais « c'est au XIX<sup>e</sup> siècle que le livre illustré pour enfants trouve sa reconnaissance unanime », dont elle semble faire une importation d'origine britannique (démarquée des *Toybooks* et *Keepsakes* de l'époque victorienne). Les imagiers de l'Est imposent, vers 1860, l'équivalence album d'images = livre pour enfants (et/ou d'apprentissage de la lecture) et, désormais, la lettre i s'associe aux mots *image* ou *illustration*, synonymes d'heureux passe-temps (la nostalgie de la lecture naturelle) ou de récompense des enfants laborieux et obéissants, qu'utilisent à l'envi l'instituteur et le curé. S. Le Men distingue et analyse trois types d'alphabets illustrés : ceux (rares) où texte et image forment deux séquences distinctes, ceux (les plus fréquents) où chaque lettre est associée à un mot illustré, ceux (également rares mais riches) où se superposent lettre et image (lettre ornée, lettre figurée ou lettre historiée, lointains dérivés de la tradition d'enluminure). « Si l'image de l'abécédaire illustré est un auxiliaire de la méthode analytique [ ... ], elle indique aussi, par l'importance conférée au mot, le principe de la méthode globale ou synthétique et [ ... ] oriente l'abécédaire vers la lecture courante » (p. 175). Pour ces raisons, comme le recommandait Comenius dès 1658, sont préférés par les éditeurs des mots concrets, « des noms de choses, à l'exclusion presque totale des verbes, des noms abstraits, des noms propres ». L'abécédaire illustré, au-delà des lettres, des syllabes et des sons, participe aussi d'une pédagogie qualifiée par l'auteur de « réaliste », car elle accorde la priorité au réel : celui des leçons de choses de l'école positiviste et républicaine. Mais la production croissante du genre de l'abécédaire illustré s'enracine aussi dans « le rêve romantique d'une écriture idéographique centrée sur le nom »

(p. 198). « Héritage sensualiste » et « héritage cartésien » se confondent donc dans ce genre, qui réconcilie la tradition aristocratique et la tradition populaire de l'éducation par l'image. Son succès même ne vient-il pas, précisément, de sa « nature hybride » ?

La dernière partie, plus classique, analyse enfin les deux principaux champs iconographiques et idéologiques du genre : celui, socio-économique, des « arts et métiers » et celui, encyclopédique et scientifique, de l'histoire naturelle. De la vision de la société que donnent les abécédaires illustrés, retenons le caractère incomplet, utilitaire (et, notamment, alimentaire), égalitaire et « rousseauiste » (par l'omniprésence de l'agriculteur à la lettre A, par le refus de la machine et du profit, par l'obligation morale constante). Seule concession aux transformations contemporaines : l'évocation, à partir du Second Empire, du négoce et de l'*usine* (qui supprime alors *usurier* à la lettre U). Que le destinataire soit un enfant du peuple ou de la bourgeoisie, l'enseignement reste invariablement le même : celui des maximes du bonhomme Richard, l'apologie du travail, de l'épargne et de l'utilité sociale.

Les représentations animalières, avant toute volonté encyclopédique, témoignent d'abord – et les éditeurs en ont profité – de l'indéniable attrait des enfants pour les animaux que l'auteur semble sous-estimer (et qu'attesterait, si besoin était, la peinture d'enfants au siècle dernier). Après viennent les connotations et oppositions sémantiques qu'elle analyse pertinemment (pp. 258-262) : *exotique/de nos régions, sauvage/apprivoisé, domestique/familier* ; les possibles interprétations héraldiques (ainsi du lion) ou « merveilleuses » (que S. Le Men fait avec raison remonter au rhinocéros de Dürer) ; l'observation des mœurs des animaux et, par incidence, la comparaison avec celles des hommes.

Au total, un livre stimulant, nourri d'une solide culture littéraire et artistique (on lui pardonnera le lapsus, p. 293, qui lui fait attribuer à Léonard le plafond de la Sixtine), qui invite à prolonger l'enquête sur l'iconographie et la mise en pages des manuels scolaires du XIXe siècle.

Serge CHASSAGNE



LANGLOIS (Claude). – *Le Catholicisme au féminin : les congrégations françaises à supérieure générale au XIXe siècle.* / Préf. de René Rémond. – Paris : Cerf, 1984. – 776 p. : ill. – (Histoire).

Claude Langlois passe au crible d'une méthode historique rigoureuse et exemplaire le véritable phénomène de société conduisant, entre 1800 et 1880, 200 000 femmes à rejoindre les noviciats des 400 congrégations à supérieure générale (ex « séculières » d'Ancien Régime) voyant le jour ou renaissant au cours de cette période. Si l'approche choisie, globale et quantitative, était ambitieuse, les résultats obtenus sont largement à la hauteur des objectifs initiaux. La maîtrise parfaite du sujet — et d'une documentation considérable — par l'auteur impressionne, comme son habileté à rendre limpide chaque observation ou analyse proposée. Rien n'est négligé pour cela : ni les retours en arrière, ni les dépassements de frontières, ni les comparaisons avec le catholicisme « au masculin ». Le traitement graphique, les riches annexes (sources, bibliographie, liste des 213 principales congrégations en 1878 avec repères historiques et documentaires) ainsi que les tables et index démultiplient les possibilités d'entrée dans l'ouvrage. Ainsi édité, le travail de C. Langlois — thèse d'État soutenue en 1983 — constitue une référence indispensable à de nombreux historiens. Que l'on s'intéresse à la sociologie religieuse, à l'éducation, à la santé publique, au travail féminin ou aux formes de sociabilité au XIXe siècle, sa lecture est indispensable.

Le succès des congrégations et l'attraction sans exemple ni répétition qu'elles exercent sont étudiés par l'auteur en quatre dossiers étayés de toutes leurs pièces à conviction. Le premier radiographie les années 1789-1808, « révolution silencieuse » des congrégations promptes à resurgir dès les feux de la Terreur éteints. Elles profiteront, un peu plus tard, d'une politique napoléonienne qui leur est favorable, matériellement comme sur le plan législatif. Les autres parties embrassent le temps des congrégations (1800-1880) en restituant d'abord toutes les modalités des fondations (rythme et politique, choix d'un nom, personnalité des fondatrices et fondateurs), puis en démontant les ressorts d'une croissance irrésistible. Les activités des bonnes sœurs, leur maîtrise d'un territoire qu'elles savent aussi dépasser, la gestion de leurs affaires sont autant de clés de leur succès. Le modèle congréganiste est redoutablement efficace, par sa souplesse formelle comme par ses interventions sur les terrains où l'État hésite encore à s'engager : école bien sûr, mais aussi hôpitaux ou prisons. L'auteur enracine, enfin, les congrégations dans la société française en observant leur recrutement massif d'un point de vue sociologique, démographique et géographique. Le livre met en évidence le succès du mouvement, mais aussi ses limites. Du côté de l'Église, essentiellement la non-rechristianisation escomptée des

Français par ce biais, du côté de la société civile, la désagréable sensation de mainmise sur certains secteurs, en particulier l'enseignement, moteur de la croissance des congrégations.

Entre communautés religieuses d'Ancien Régime et congrégations post-révolutionnaires, l'enseignement constitue souvent un trait d'union, matériel et personnel. Les nouvelles venues réutilisent les locaux d'anciens couvents ayant tenu des internats dont les fondatrices furent, pour la plupart, pensionnaires en leur jeune âge. La grande expansion des congrégations enseignantes se produit entre 1810 et 1859, au plus fort de la demande d'institutrices assurant les pensionnats des villes et les petites écoles des communes rurales. La volonté de ne pas mélanger garçons et filles dans les classes, ainsi que les lois Guizot et Falloux, confortent encore la position d'un personnel économique et offrant en principe toutes garanties morales. Quelques chiffres suffisent à mesurer l'extraordinaire multiplication des congrégations œuvrant à l'éducation. Au début du siècle, hospitalières et enseignantes sont sensiblement aussi nombreuses mais, en 1861, on compte 71 % d'enseignantes pour seulement 27 % d'hospitalières. Entre 1837 et 1863, les institutrices congréganistes passent de 9 100 sœurs à 38 200 ; les rangs de leurs élèves grossissent, pour leur part, de 500 000 enfants en 1843 à 1 115 000 en 1863. Les congrégations se placent à la fois sur le terrain du service public en assurant des écoles gratuites, et dans le secteur privé en tenant des pensionnats (du type du Sacré-Cœur) ainsi que des écoles externes privées. Leurs trois modes d'intervention ne se développent pas au même rythme ni dans les mêmes conditions matérielles. Les fondations de pensionnats connaissent leur apogée sous la Restauration, tandis que les externats se multiplient, surtout après 1830, dans un élan d'alphabétisation féminine massive. Les congrégations à internats sont beaucoup plus riches (en moyenne six fois) que celles qui tiennent les écoles publiques rurales. La répartition des richesses est inversement proportionnelle aux effectifs des sœurs mobilisées par les différentes institutions : 32,2 % des biens des congrégations – le fameux million – appartiennent à celles tenant des pensionnats qui n'emploient pourtant que 5,4 % des sœurs ; 16,2 % des richesses bénéficient aux écoles privées pour 21 % du personnel ; enfin, 5 % seulement des biens reviennent aux écoles publiques où s'activent 27,2 % des sœurs. En diversifiant les services proposés à l'intention de publics de conditions sociales bien distinctes, les congrégations enseignantes tendent à démocratiser leur recrutement en personnel. Le profil souhaité d'une maîtresse de pensionnat urbain bon chic

bon genre se démarque nettement de celui d'une institutrice de campagne plus ou moins polyvalente.

Dans les années 1860, l'attente du public à l'égard du monde congréganiste se déplace du secteur de l'enseignement, désormais bien pourvu, vers le domaine social et médical, encore déficitaire. Dans le même temps, le gouvernement commence à se soucier de freiner son emprise sur l'école publique, par le biais d'une remise en cause de la compétence des sœurs et de l'inadéquation de leur enseignement à un monde qui bouge. Le désaveu et la rupture interviennent bien sûr en 1880, quand la République perçoit l'enjeu essentiel que constitue la maîtrise de l'école pour celle de la nation. C. Langlois observe très justement, en conclusion, que, dans l'histoire de l'enseignement, le temps des congrégations représente une transition entre le moment où l'Église contrôle tout et celui où l'État revendique ce contrôle total. Période-clé sans aucun doute de cette histoire, finement analysée par ce livre si riche qu'il est malaisé d'en rendre compte en quelques pages. Puissent celles-ci avoir persuadé les historiens de l'éducation de l'apport fécond de l'ouvrage à leur discipline.

Martine SONNET



CHIOSSO (Giorgio). — *L'Educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*. — Brescia : La Scuola, 1983. — 270 p.

Le réveil des valeurs nationales est une des caractéristiques de la culture italienne du début du XXe siècle. Il est présent dans l'idéalisme de Benedetto Croce et, surtout, dans l'actualisme philosophique de Giovanni Gentile qui fait de l'État éthique la synthèse des consciences individuelles composant la Nation. Mais, à des titres divers et sous des formes spécifiques, on le trouve aussi chez les pédagogues se réclamant du positivisme comme Giovanni Vidari, Luigi Credaro, Erminio Troilo ou Giovanni Marchesini. Sans doute, leur projet éducatif reste-t-il marqué par la pédagogie positive qui fait de l'éducation un instrument d'utilité sociale. De même, ils continuent à ne concevoir la solution de la question sociale que dans un cadre démocratique. Mais si l'éducation qu'ils prônent tient compte de la participation populaire à la vie civile, elle ne le fait qu'à travers des valeurs morales. L'harmonie sociale suppose, chez eux, un haut niveau de conscience du peuple. En outre, l'idée sociale s'insère



dans un projet éducatif fortement imprégné de la conviction d'une unité nationale inachevée et de la nécessité, pour l'école, d'une prise en compte de la notion de patrie.

L'idée d'une école s'inspirant des valeurs nationales est donc largement répandue dans l'Italie des années 1910-1920. Le mérite du livre de Giorgio Chiosso est de montrer les réalités très différentes qu'elle recouvre. Il fallait pour cela une analyse minutieuse dépassant le cadre abstrait de la pédagogie théorique et se référant constamment aux formes politiques et culturelles du contexte historique. Au terme de cette étude, trois réalités bien distinctes apparaissent. L'éducation idéaliste, fondée sur l'unité spirituelle du maître et de l'élève, voit dans l'État une synthèse des valeurs morales de la Nation. L'éducation nationaliste, dans une vision positiviste, met la formation du citoyen au service de la puissance culturelle et matérielle de la Nation. Mais l'auteur souligne aussi la complexité de l'éducation nationale, qui lui paraît traduire l'aspiration la plus authentique de la pédagogie italienne du début du siècle.

Chez Bernardino Varisco, le nationalisme est tempéré par des attitudes moralistes plus que politiques. Chaque homme doit se réaliser lui-même s'il veut participer ensuite au progrès de l'humanité. L'exigence morale prime dans la réflexion sociale. L'idée de patrie s'en ressent. Elle ignore la volonté de puissance du nationalisme et n'en retient qu'une orientation idéale permettant d'accroître la conscience morale du peuple. Certes, elle insiste sur la tradition classique. Mais, alors que le nationalisme entend y puiser la force morale de l'impérialisme, l'éducation nationale de Varisco s'en inspire à des fins humanistes. L'auteur montre ainsi clairement l'autonomie de la pensée de Varisco à l'égard de l'idéalisme dans les années antérieures au fascisme. On le suit volontiers lorsqu'il montre l'indifférence du pédagogue à l'égard de la politique nationaliste. Toutefois, plusieurs aspects culturels et humanistes de son projet éducatif nous paraissent coïncider avec ceux de la réforme scolaire idéaliste de Gentile en 1923. L'école patriotique imaginée par Giovanni Vidari semble, par contre, très éloignée de la pédagogie idéaliste. Certes, comme celle de Gentile, elle entend lutter contre une conception agnostique et passive de la laïcité. Mais leurs objectifs ne sont pas les mêmes. La spiritualité introduite par Gentile à l'école primaire est une préparation à la réflexion philosophique. Chez Vidari, au contraire, la foi religieuse n'existe que par rapport à la morale laïque. Cette différence de conception débouche sur deux projets incompatibles de la formation du citoyen. Alors que Gentile partage les

conceptions élitistes du monde académique et met l'accent sur l'éducation classique, Vidari fait exception en insistant sur l'école populaire. Sur le plan politique, Vidari s'oppose à l'État hiérarchisé des nationalistes et à l'État éthique de Gentile. L'État démocratique lui paraît seul capable de marier la direction politique de la bourgeoisie nationale aux aspirations des autres classes. Mais c'est justement dans ses préoccupations sociales que l'école patriotique revêt sa dimension nationale. Vidari est, en effet, persuadé que les idéaux humanitaires socialistes ne sont pas incompatibles avec ceux de la Nation.

L'école populaire de Giuseppe Lombardo-Radice est plus connue des lecteurs français (1). On sait ce qu'elle doit à l'idéalisme de Gentile. Mais l'auteur souligne tout ce qui l'en sépare. Lombardo-Radice sort du cadre idéaliste rigide enfermant le problème éducatif dans le lien spirituel entre le maître et l'élève pour ouvrir les problèmes de l'école à ceux de la société. Par ailleurs, s'il partage la conception hégélienne de Gentile en considérant que l'État est esprit, il se refuse à parler d'État éthique. Pour lui, le caractère spirituel de l'État vient de sa mission d'éducation et non pas de son incarnation de la conscience nationale. Il en résulte que l'État idéal ne peut être autoritaire car sa souveraineté découle de ceux qui le composent. Ainsi, le principe de Nation de Lombardo-Radice s'oppose à celui des nationalistes dans la mesure où l'État ne dirige pas mais sert la Nation. L'éducation nationale n'est pas seulement un problème pédagogique mais aussi une question politique et sociale.

Au-delà des divergences politiques et philosophiques, les projets de Varisco, Vidari et Lombardo-Radice ont une ambition commune. Comme Gentile, ces pédagogues considèrent que les valeurs nationales permettent une rencontre entre l'exigence spirituelle de la pensée et la réalisation concrète de l'Histoire. Ils croient approcher enfin ce lieu privilégié où la pensée et l'action se côtoient. La réforme scolaire de 1923 va leur montrer qu'ils en sont loin. Mais la faute n'en incombe pas à l'idéalisme. On trouve même, dans l'œuvre de Gentile, ministre de l'Instruction publique, et de Lombardo-Radice, directeur général pour l'enseignement primaire et populaire, des aspects s'inspirant du concept d'éducation nationale. Sans doute, l'autoritarisme de Gentile porte-t-il la marque de l'influence natio-

---

(1) H. Goy : *La Politique scolaire de la nouvelle Italie*. Paris, 1926 ; M. Ostenc : *L'Éducation en Italie pendant le fascisme*. Paris, 1980.

naliste. Mais l'école italienne n'a pas à redouter les principes qui ont inspiré la réforme. Ce sont eux, au contraire, qui aideront les enseignants à sauver l'essentiel du danger présenté par la praxis politique fasciste.

Michel OSTENC



PLENEL (Edwy). — *La République inachevée. L'État et l'École en France*. — Paris : Payot, 1985. — 479 p.

Un gros livre lucide et généreux. Une information abondante, surabondante, même. Des prises de position fermes et sympathiques. De quoi assurer une réussite. Ma lecture s'achève pourtant sur un sentiment de déception. L'auteur m'a trop fait espérer pour pouvoir me satisfaire. Son ambition d'une explication globale de la crise actuelle de l'école était-elle réalisable ?

« L'actualité réclame l'histoire » : ces mots ouvrent le livre. Quel historien n'en serait enchanté ? Éclairer le présent par le passé, n'est-ce pas sa fonction essentielle ? Mais il sait que dans la confrontation existentielle du présent et du passé, l'un risque d'être sacrifié à l'autre. C'est le passé qui est ici un peu trop constamment plié au service du présent, de l'idée que l'auteur se fait du présent. Edwy Plenel s'est nourri des meilleurs travaux historiques. La tâche était énorme, et il faut le féliciter de l'avoir courageusement assumée. Aux faits étudiés par les historiens, il préfère, malheureusement, les interprétations qu'ils en donnent. Si le devoir de l'historien est de se libérer autant qu'il le peut de la perspective que le présent lui a inspirée, le tort de notre auteur serait de s'en tenir un peu trop à cette perspective. De sorte qu'il demande plutôt aux spécialistes une complicité avec ses propres thèses que la fonction critique qui doit être la leur. C'est une exploitation trop unilatérale de leurs contributions. On y gagne une évocation riche et passionnante, et passionnée, de la situation actuelle, mais pas tout à fait le livre dont le titre avait pu faire rêver.

Le plan de l'ouvrage est subtil. C'est en suivant ce plan qu'il me paraît possible de donner la meilleure idée de sa richesse.

Le sujet est posé dans un « prologue » : « rapporter l'histoire de l'école à l'élaboration, à la reproduction et à la crise du pouvoir, de ce pouvoir moderne dont nous relevons encore » (p. 14). C'est donner à entendre que l'école de la République n'a jamais été qu'un

moyen d'établir et de faire durer le régime républicain, et, surtout, le régime social au service duquel s'était mis le régime républicain, un moyen efficace jusqu'à la crise actuelle de l'ordre sociopolitique. Le politique a l'air de commander le social, mais c'est le social en fait qui commande. « La rupture avec la forme scolaire républicaine à laquelle nous assistons s'effectue à un siècle de distance, selon un mécanisme semblable à celui qui forgea l'instauration de la scolarité obligatoire : *sous la demande sociale* (c'est moi qui souligne) – d'égalité hier, de diversité aujourd'hui –, l'État agit » (p. 33).

Suivent les quatre parties.

1/ « Mise en scène ». – Les mécanismes de l'éducation sont analysés. Cette mise en scène avait commencé avant Ferry, avant la Révolution même. E. Plenel a raison de rappeler, au passage, le souvenir de J.-B. de La Salle et des frères des Écoles chrétiennes. Un souvenir encore plus significatif qu'il n'a l'air de le penser. J.-B. de La Salle et ses pareils, au XVII<sup>e</sup> siècle, répondaient à la menace de désordres que causait, parmi l'enfance, une première poussée d'urbanisation. Chaque nouvel épisode d'urbanisation accélérée (au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, au XX<sup>e</sup> entre 1950 et 1970) a provoqué la même réaction disciplinaire des adultes, qu'ils soient d'Église ou d'État, à l'égard des enfants. Au contraire, je ne pense pas que le travail des enfants, et les abus auxquels il donnait lieu et qu'il convenait de réprimer, avait pesé du même poids dans l'ouverture des asiles et l'instauration de l'obligation scolaire. L'idée majeure, empruntée à Michel Foucault et à quelques autres, est celle de l'enfermement, de la clôture. L'école est un petit univers rigoureusement fermé sur lui-même où l'on prépare le type d'homme et de femme dont la société a besoin. Elle contient une part de vérité. Elle appelle des correctifs. Celui-ci notamment, qui me paraît d'importance : l'enfermement, ce ne sont pas les enfants du peuple qui l'ont davantage subi, mais ceux de la bourgeoisie. L'élève de la communale à la campagne (relisez, par exemple *Le Cheval d'orgueil* de P.-J. Helias), et même à la ville, vagabondait assez à son aise. Dès huit ou dix ans, le collègue emprisonnait entre ses murs et dans sa discipline les fils des meilleures familles. Volonté de plier à l'ordre social ? D'abord, et surtout, volonté de réprimer les instincts mauvais qui sont latents dans tout jeune être. Il est vrai qu'un enfermement plus subtil était visé par l'école ferryste, culturel celui-là, dans des manières de penser et de dire, dans des comportements qui ne seraient plus ceux du milieu d'origine des enfants. Encore cette acculturation ne fut-elle pas

ressentie seulement comme une agression, un conditionnement, par ceux qui en étaient les victimes et les bénéficiaires tout à la fois. L'école a facilité l'exode des ruraux en surnombre dans des campagnes qui se modernisaient (je renvoie au beau livre de R. Thabault, *Mon village...*), vers des villes où beaucoup réalisaient de modestes ascensions sociales. L'acculturation est en même temps domination et association. Qu'il y ait eu des abus, que, dans certaines conjonctures, et récemment surtout, la psycho-pédagogie ait voulu devenir une thérapeutique sociale, cela n'empêche pas que l'école élémentaire (avec ses prolongements des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures) ait été un bienfait, et ait été reconnue comme telle. L'égalité prônée n'a guère été atteinte ? Ce n'était qu'une belle illusion et, j'en demeure d'accord avec E. Plenel, une illusion qu'il serait désastreux de répudier. *On a trop cru à l'école*. Mais le désenchantement d'aujourd'hui est gros de risques, et cela échappe un peu trop aux usagers des classes moyennes, les plus réticents et les plus hostiles envers l'école publique.

2/ « Auteurs ». — Le procès fait aux maîtres, principaux acteurs, me paraît sévère. Ils ont trop complètement endossé leur rôle d'agents du progrès et de la civilisation, sans prendre garde qu'ils devenaient les agents d'un ordre social transitoire et injuste. Ils se sont laissés *enfermer* — eux aussi — dans un corps spécialisé, attaché à sa spécialité, cultivant de plus en plus, avec amour et science, cette spécialité : la pédagogie. La concurrence des *media* de masse (dans les connaissances des enfants d'aujourd'hui, quelle part revient à l'école et quelle à ces *media* ?) les a *déstabilisés* (comme on aime à dire), les a fait douter de leur magistère et de leur vocation. La clôture peut-elle encore sauver l'institution ? Il est permis d'en douter. Des acteurs nouveaux sont intervenus : les parents. Tandis que l'école maternelle et primaire avait entrepris de régenter les familles à travers les enfants, que la morale de l'école devait remonter des élèves à leurs pères et mères, voici que la situation est en train de se retourner. Des parents, qui n'entendent plus être conformés à travers l'école (mais l'école songe-t-elle à le faire ?), prétendent la contrôler et, si celle-ci refuse leur collaboration, en promouvoir une autre.

3/ « Décors ». — Un titre trop étroit : c'est de la scène qu'il s'agit bien davantage, de tous les lieux de l'action scolaire et de la façon de les régir. L'architecture de ces « palais scolaires », dont les collaborateurs de Ferry et ses successeurs furent jadis si fiers, accuse aujourd'hui ses déficiences, sa participation à l'intention d'enfermement (murs, plan des classes, tableau noir...). Elle appelle un re-

nouveau, qui s'esquisse à peine. La centralisation, qu'on dénonce à présent dans tous les domaines, procédait par ruse à l'école, notamment quand, pour mieux se faire accepter du monde paysan réel, elle proposait à tous, citoyens comme villageois, le modèle moral d'un paysan idéalisé. En fin de compte, les campagnes ont été sacrifiées – le tournant se place vers 1950-1960 – ; elles l'ont été de deux manières : fermeture d'écoles aux effectifs devenus insuffisants et, surtout, regroupement des jeunes dans les collèges multipliés et implantés dans les villes grandes et petites. Par un retournement significatif, même l'enseignement agricole finit par échapper aux enfants d'agriculteurs : à ses niveaux les plus élevés (écoles nationales d'agriculture, Institut agronomique), il recrute des jeunes gens issus des classes privilégiées et urbaines ; il aménage un contrôle par les meneurs du jeu économique. Est-ce seulement pour mémoire qu'E. Plenel accorde un chapitre à l'enseignement colonial d'hier ? N'est-ce pas plutôt parce qu'il y voit une illustration presque caricaturale de l'entreprise scolaire et de sa duplicité ? La diffusion des moyens de la civilisation et de la culture est ambiguë, on y peut voir quelque chose comme le contraire des « effets pervers » d'une œuvre d'intention égoïste. Le pire n'est jamais sûr, le bien est inséparable du mal ; l'école dessert et sert les grandes mutations de sociétés.

4/ « Morale ». – Sous ce titre, c'est son analyse de la situation actuelle que donne E. Plenel, à mon avis la meilleure partie du livre. Les mythes de l'école républicaine ont-ils servi d'autre chose que de paravents ? Même l'affrontement de l'Église et de l'État aurait joué ce rôle. Depuis 1981, « la quête manifeste du pouvoir socialiste [ n'est-elle pas ] la neutralité, sinon l'approbation du clergé catholique ? » (p. 361). Deux chapitres essentiels s'intitulent « vices publics » (chap. 14) et « vertus privées » (chap. 15) – entendons : vices du service public et vertus de la privatisation. « L'école est routinière » (p. 57) ; elle s'avère incapable de répondre aux demandes nouvelles de son public : libre choix de l'établissement, autonomie des établissements – qui devraient être de plus en plus gérés comme des entreprises –, formation de producteurs, association des parents à la gestion et, même, à la pédagogie. Il faudrait que, désormais, « les deux libertés – des parents et des directeurs – se complètent pour façonner socialement et culturellement la communauté éducative » (p. 384). Depuis le vote de la loi Debré en 1959, l'école ne cesse de céder du terrain à ses adversaires. Ce n'est plus l'école qui transforme la société, « c'est désormais l'école qui paraît transformée par la société, semblant en prise directe sur ses évolutions et ses

aspirations, dans une illusion de liberté des acteurs » (p. 382). La transformation est d'autant plus grosse de dangers qu'elle s'opère dans l'équivoque. L'État est toujours à l'œuvre, mais c'est « l'État masqué » ; car « l'ennemi de ce libéralisme [ à la manière de Giscard et de ses conseillers ] n'est pas celui qu'il se plaît à désigner » – c'est-à-dire « l'oppression étatique » –, c'est « l'impératif de justice sociale, et plus précisément, les modifications institutionnelles induites par les luttes sociales autour de l'école » (p. 408). E. Plenel croit discerner dans les nouvelles idéologies scolaires un « travail de division du corps social » (p. 422).

Voici venue l'heure des choix. Des choix qui devront être lucides. Choix fondamental entre, d'une part, le règne de la marchandise et sa pénétration dans le domaine éducatif – « cette généralisation des lois du marché au champ éducatif, cet épanouissement marchand du citoyen en usager et cette promotion du consommateur en modèle civique » (p. 434) – et, d'autre part, la volonté renouvelée de former des citoyens et des hommes, ouverts au monde réel et non plus conformés au monde d'hier. Un choix que ne doit pas dissimuler le choix entre les méthodes des ministres successifs, A. Savary qui faisait confiance à la pédagogie, puis J.-P. Chevènement qui veut réhabiliter le savoir. La pédagogie et le savoir sont l'une et l'autre nécessaires. Nécessaires mais non suffisants. Il reste à « intégrer, dans une perspective *éducative*, le mouvement d'une société – et par conséquent de ses savoirs, de sa culture, de ses pratiques – profondément différente de celle qu'exprimait la pédagogie traditionnelle » (p. 450). Je ne sais pas si les derniers mots du livre expriment un idéal d'école laïque ou socialiste ; ils expriment en tout cas un bel idéal humaniste : « *construire*, enfin et toujours, une société réellement libre, égalitaire et fraternelle » (p. 453).

Ce n'est pas le moindre des mérites de ce livre que d'en faire désirer un autre qui le compléterait et le dépasserait. On a trop écrit, et toujours on continue d'écrire, une histoire politique et socio-économique de l'école, politique dans ses données, économique et sociale dans ses fondements. Il est temps qu'on essaie d'écrire une histoire socio-culturelle, à l'heure où la culture toute-puissante des *mass-media* menace de submerger non seulement notre culture occidentale mais les autres cultures du monde, où elle confère à ceux qui en détiennent les instruments un pouvoir plus énorme que ne le fut jamais celui de l'école. Pour assurer leur domination, les capitalistes du XIXe siècle s'étaient ralliés à une culture qui n'était la leur ni par origine ni par destination, la culture chrétienne et humaniste,

et philosophique, quelque chose comme le meilleur de l'expérience de vingt siècles. Les nouveaux maîtres de nos sociétés sont sur le point d'assumer une option folle : asseoir leur domination sur une culture que personne ne contrôle, et surtout pas l'école.

Merci à Edwy Plenel de nous avoir acheminés jusqu'au seuil de cette nouvelle méditation.

Maurice CRUBELLIER



*L'Ingénieur dans la société française.* / Études recueillies par André Thépot. — Paris : Les Éditions ouvrières, 1985. — 330 p.

Ce volume réunit l'essentiel des contributions présentées au colloque tenu au Creusot en octobre 1980. Si, aujourd'hui, les études sur l'histoire des ingénieurs se développent, en particulier dans la voie prosopographique (1), cette rencontre a marqué un tournant en France, de par le nombre et la qualité des participants. L'ingénieur a alors commencé à émerger comme champ de recherche même si d'énormes lacunes apparaissent dans ce premier bilan.

La publication distingue trois grands domaines : l'ingénieur dans l'histoire (en fait, un survol de l'évolution du type humain que représente l'ingénieur, privilégiant son rôle de conception et d'organisation), l'ingénieur dans l'entreprise, l'ingénieur dans la société. Séparation peu rigoureuse au demeurant, car plusieurs communications abordent simultanément les trois domaines. Le problème de l'enseignement du métier d'ingénieur n'est pas traité de façon spécifique, mais Jean-Claude Beaune a raison de faire remarquer qu'il est omniprésent : l'ingénieur dirige un travail parce qu'il sait, et il se définit avant tout par une formation.

Combien existe-t-il d'ingénieurs en France vers 1913 ? À partir d'extrapolations, on serait tenté de penser à une population de 40 000 à 50 000 personnes, mais rien ne permet, à ce jour, d'être plus précis. La notion d'ingénieur est loin d'être claire : elle fait

---

(1) Signalons, autour d'André Grelon, un programme de banque de données à l'échelle européenne, avec une première étude en cours sur les écoles lorraines, dont la plus ancienne fut l'École nationale supérieure des industries chimiques, fondée en 1887.



référence à la fois à un titre décerné par les « grandes » écoles, non sans de subtiles gradations de prestige (mais il y a au moins 30 % d'ingénieurs « maison », qui reçoivent leur titre de l'entreprise, souvent anciens dessinateurs, chimistes, chefs d'atelier, ce qui devrait amener à lier l'étude des ingénieurs à celle de l'enseignement technique en général), à une fonction (mais un certain nombre d'ingénieurs sont devenus des directeurs d'usine ou des chefs d'entreprise), à un rôle social (et le titre n'est réglementé qu'avec la loi du 10 juillet 1934). Le recueil n'apporte rien de nouveau quant à la définition et à l'étude quantitative de l'ensemble de cette population.

L'éducation intellectuelle et morale se trouve à la jonction de plusieurs types d'analyse. La question des écoles d'ingénieurs est surtout présente dans les contributions de John Weiss (Les changements de structure dans la profession d'ingénieur en France de 1800 à 1850), de Claude Beaud (Les ingénieurs du Creusot à travers quelques destins, du milieu du XIXe siècle au milieu du XXe siècle), de Georges Ribeill (Profils des ingénieurs civils au XIXe siècle : le cas des Centraux), d'Étienne Dejonghe (L'ingénieur exploitant dans les houillères du Nord-Pas-de-Calais et sa formation), de René Darrigo et Pierre Serre (« Gadz' Arts » et société). Curieusement, l'École polytechnique reste la grande absente du colloque, l'ouvrage pionnier de Terry Shinn (1) n'y soulevant pas encore d'écho : il se trouve cependant que la place exacte des ingénieurs polytechniciens dans la vie économique française reste un thème à défricher. Autres écoles presque constamment absentes : les nouvelles écoles de la seconde révolution industrielle (ingénieurs chimistes, ingénieurs électriciens et, d'une façon plus large, ingénieurs de laboratoire). Dans les autres cas, l'éclairage est latéral : il s'agit plus de déterminer le destin social des anciens élèves, leur rôle économique et leurs idéologies que d'étudier un type de recrutement ou le contenu précis des disciplines enseignées.

Le point fort du colloque, comme il est d'usage en France, est à rechercher dans l'analyse des représentations et des mentalités, y compris et d'abord dans l'ordre du rapport au savoir. Ainsi, Jacques Guillaume trouve-t-il au XVIIIe siècle l'origine du privilège des mathématiques en France, par opposition à la science « appliquée » expérimentale, « goulet névralgique dans le réseau de la didactique ».

---

(1) *Savoir scientifique et pouvoir social : l'École polytechnique, 1794-1914*. Paris, 1980, 262 p.

Le rôle de l'État, en tant qu'ensemble d'institutions et d'intérêts bureaucratiques, est puissamment mis en valeur : modèle de l'ingénieur militaire d'Ancien Régime, poids des grands corps (Ponts et Chaussées et Mines), réglementation et pratique des Travaux publics, souci de limiter l'accès à la profession (unification culturelle des élites, stratification sociale rigide) ont pesé sur l'image de l'ingénieur, peut-être au détriment d'une vision plus utilitariste, à l'anglaise. On a privilégié le savoir qui modelait le pouvoir, dans le sens du gouvernement des hommes davantage que dans celui de l'administration des choses. La perception sociale de l'ingénieur qui en résulte est étudiée de façon très suggestive par Diana Cooper-Richet (*Les ingénieurs des Mines vus d'en bas*), Gérard Gayot (*Le discours des mineurs sur les ingénieurs du groupe de Courrières*), Étienne Dejonghe (*Ingénieurs et société dans les houillères du Nord-Pas-de-Calais de la « Belle Époque » à nos jours*), Jean-Paul Thuillier (*Les images de l'ingénieur depuis 1945 dans la région du Nord*).

Il se pose une dernière question, fort importante pour la problématique de l'histoire économique : quelle relation établir entre le modèle de croissance français, avec ce qu'il comporte de dynamismes et de freins, et l'évolution du système éducatif, à la fois cause et résultante ? Certains éléments de réflexion sont contenus dans les contributions qui portent sur l'invention (Yves Machefert-Tassin) et sur la rationalisation des années 1920 (Aimée Moutet). Les maîtres de la technique sont-ils les maîtres de l'entreprise ? Il paraît aux auteurs que le technicien occupe une fonction subordonnée dans la synthèse entrepreneuriale, parce que la décision première vient en réponse aux caractéristiques du marché et à la pression des coûts. L'ingénieur est donc au service d'une stratégie. Il faut cependant déplorer l'absence d'une analyse plus vaste sur l'innovation (dans quelle mesure, par exemple, les ingénieurs ont-ils greffé un savoir scientifique sur le vieux fonds des savoirs empiriques dans un rôle de médiation ?) et sur l'organisation économique (quel fut précisément le besoin de savoir technique des entrepreneurs dans les diverses branches industrielles ? et quelle place accordèrent-ils au fait technique ?). Pour aller plus loin, il conviendrait probablement de mettre en correspondance l'étude des écoles d'ingénieurs (Centrale, Arts et Métiers, Écoles de chimie et d'électricité) et les temps de la croissance, en soupesant les degrés d'adaptation et la fécondité des apports de l'enseignement. De même, n'est guère explorée la notion de valeur marchande du diplôme.

Le recueil reflète l'état des connaissances en 1980. L'ensemble offre une belle et foisonnante richesse de détails, qui eût mérité, en introduction, une présentation plus ferme des problèmes ouverts de la recherche.

Jean-Pierre DAVIET

# 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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

*Lectures et lecteurs au XIXe siècle : la Bibliothèque des Amis de l'instruction.* — Paris : Bibliothèque des Amis de l'instruction du IIIe arrondissement, 1985. — 124 p.

Sous la forme d'un cahier de 124 pages grand format sont données les communications présentées au colloque qui célébra, le 23 mai 1984, le centenaire de l'installation de la Bibliothèque dans son local du 54 de la rue de Turenne ; la bibliothèque elle-même était déjà vieille de plus de vingt ans.

Au double titre correspond une dualité de textes. Les premiers, couvrant une quarantaine de pages, traitent des problèmes généraux du développement de la culture dans les milieux populaires au cours du XIXe siècle, notamment de la demande ouvrière, demande d'*étude*, comme dit fort bien un des collaborateurs (p. 24), c'est-à-dire de livres au sens le plus large, mais aussi de réflexion commune, d'association ; le climat associationniste fut idéal pour le démarrage des bibliothèques. Les contributions de cette première partie résument ou reprennent le plus souvent des travaux plus importants que les mêmes auteurs ont publiés par ailleurs. Pour la communication de Jean Glénisson, l'éditeur se contente même de renvoyer au tome III de l'*Histoire de l'édition française*, ensemble énorme et de qualité, qui pourra servir au lecteur plus curieux à situer dans un vaste ensemble l'histoire particulière des bibliothèques des Amis de l'instruction.

J'ai été plus vivement intéressé par les communications qui portent sur des points précis de cette histoire — deuxième partie — et qui sont des occasions de découverte, même pour le lecteur averti : la présentation des *Mémoires d'un enfant de la Savoie*, singulier « récit de voyage » qui raconte, entre autres choses, comment un petit ramoneur illettré en vint à rencontrer l'*Athalie* de Racine ; bien sûr, au cœur du livre, la biographie de Jean-Baptiste Girard (son

portrait orne la couverture), champenois émigré à Paris, qui ne savait pas encore lire à dix-neuf ans, qui de cocher devint ouvrier-lithographe et, soutenu par les instituteurs (et institutrices) socialistes et par l'Union des associations ouvrières, fonda plusieurs bibliothèques des Amis de l'instruction, celle du III<sup>e</sup> arrondissement en 1861 (d'abord et surtout), celle du Ve, puis celle d'Asnières en 1867 ; une étude des rapports qui se sont très tôt noués entre la bibliothèque du III<sup>e</sup> et la communauté juive du Marais, alors la plus importante de Paris, des rapports qui témoignent surtout, au temps de l'Affaire Dreyfus, d'une ferme volonté d'acculturation.

Précieuses aussi sont les analyses du fonds et de ses variations, effectuées à partir des catalogues. Les premiers catalogues témoignent surtout de l'intention pédagogique des fondateurs, une intention libre de tout dogmatisme athée ou socialiste, mais avec une préférence affirmée pour « une culture technicienne et industrialisée » et un net accent mis sur le positivisme et la République — ce même idéal que l'école de Jules Ferry vulgarisait dans le même temps.

Un glissement s'est manifesté peu à peu, un « affadissement » (p. 90), sensible déjà dans les catalogues de 1874 et 1892, conséquence du succès même de cette bibliothèque du III<sup>e</sup> arrondissement. Ce succès est attesté par le nombre des sociétaires (458 dès 1877, dont 73 femmes — la féminisation s'est ensuite accentuée). Le glissement se marque dans les choix des lecteurs et dans la politique des achats, qui en était la conséquence : on emprunte de moins en moins d'ouvrages de sciences et de techniques, et de plus en plus de *romans* (romans surtout « moraux » d'abord, puis prix littéraires et *best-sellers*, après la guerre de 1914-1918 — mais la littérature d'avant-garde ne s'implante pas), secondairement des livres d'histoire ou des récits de voyage.

Le plaisir de la lecture a éclipsé les intentions pédagogiques, le grand rêve ouvrier, né de 1848, d'une libération du peuple par l'instruction.

Maurice Crubellier

LONGHI (Maria Giulia). — *L'Educazione esemplare : Zulma Carraud un'amica di Balzac scrive per l'infanzia*. — Fasano di Puglia : Schena editore, 1984. — 98 p. — (Biblioteca della ricerca : cultura straniera ; 5).

Dans l'ouvrage qu'elle consacre à Zulma Carraud, et qui paraît deux ans après celui de Laura S. Struminger (1), Maria Giulia Longhi s'attache à mieux faire connaître la vie et l'œuvre d'une femme dont la postérité n'a guère retenu que son amitié pour Balzac. À tort assurément. C'est d'ailleurs sous le Second Empire, après la mort du romancier, que Zulma Carraud commence à écrire pour la jeunesse des ouvrages qui ont connu un grand succès, au point d'être fréquemment réédités jusqu'à la fin du siècle. Une courte biographie éclaire les motivations de l'auteur de *La Petite Jeanne* : un père libre-penseur, une origine provinciale (Issoudun, dans l'Indre, région où elle situa l'action de plusieurs ouvrages), des relations suivies avec les milieux intellectuels de la capitale, un mariage décevant qui cristallisa sur l'éducation de ses fils l'essentiel de son énergie.

En procédant à l'analyse de ses œuvres, M. G. Longhi souligne l'intensité de leur caractère didactique, que ce soient des livres de lecture, comme *La Petite Jeanne, ou le devoir* (1852), *Maurice, ou le travail* (1853), des contes pour enfants, tels les *Contes et historiettes à l'usage des jeunes enfants qui commencent à savoir lire* (1853) ou des manuels de correspondance, comme les *Lettres de famille, ou modèle de style épistolaire pour toutes les circonstances ordinaires de la vie* (1855). Zulma Carraud, qui revendiquait ses origines populaires, était convaincue que le devoir de chacun est de dispenser l'instruction à tous les niveaux de la société ; elle écrivait « pour ce peuple à qui l'on enseigne à lire, mais pour qui on n'a point fait de livres ». Son œuvre se situe, en définitive, au carrefour de la littérature scolaire et de la littérature enfantine. Le livre de M. G. Longhi n'est pas seulement la fruit d'une documentation aussi abondante que pertinente (la clarté de la bibliographie critique est, à cet égard, exemplaire) ; il a aussi le mérite d'éviter les généralisations aventureuses et la thèse forcenée. En définitive, *L'Educazione esemplare* est un ouvrage qui donne l'envie à ses lecteurs de découvrir – ou de redécouvrir – l'œuvre de Zulma Carraud.

Alain Choppin

---

(1) Cf. *Histoire de l'éducation*, janvier 1984, pp. 67-74.

BISCH (Yves). — *Les Temples du savoir : plans des maisons d'école du Haut-Rhin à l'exposition universelle de Paris en 1867.* / Préf. de Jean-Pierre Chevènement ; Introd. de Georges Bischoff. — Uffheim : Société d'histoire de la Hochkirch, 1985. — 84 p. : ill.

Préfacé par J.-P. Chevènement et précédé d'une introduction historique de G. Bischoff, « Les chantiers du progrès », ce recueil est d'abord un hommage à l'action des municipalités haut-rhinoises qui prennent à la lettre l'obligation qui leur est faite par la loi Guizot (28 juin 1833) d'entretenir une école. L'avance de l'Alsace, déjà manifestée par la création de la première école normale à Strasbourg en 1810, devient ainsi une évidence lorsque l'on feuillette les reproductions de quelques-uns des 360 plans d'écoles du Haut-Rhin présentés à l'exposition universelle de 1867, et conservés aux archives départementales. À cette date, en effet, 3 % seulement des 490 communes du département restent dépourvues d'école ; 60 % possèdent même une école de filles — avant, donc, l'obligation faite par Duruy la même année — et la qualité des maisons d'école justifie le titre qui leur est ici décerné de « temples du savoir ».

Si la plus ancienne école (Ferrette) remonte à 1572, une trentaine d'autres occupent des immeubles antérieurs à la Révolution, qui n'ont pas été construits à une fin scolaire : maisons de bourgs appropriées par les communes, voire ancien bâtiment monastique (comme à Sainte-Marie-aux-Mines) ou ancien bâtiment à usage industriel (arsenal à Ensisheim, brasserie à Illzach). À partir du Consulat et, plus encore, après 1816, apparaissent les premières maisons d'école spécialisées, parfois en pans de bois (à Montreux-Château en 1799 ou à Neuwiller, en 1802), le plus souvent en pierres (comme à Willer-sur-Thur ou à Wattwiller). Le mouvement s'accélère après 1833 (plus de 180 écoles *neuves* construites avant la Révolution de 1848), et se ralentit naturellement ensuite (80 écoles entre 1850 et 1867). Effort donc exceptionnel, supporté essentiellement par les communes, car les subventions de l'État représentent 2,2 % de l'investissement global, celles du département 1,5 % et les dons 2,5 % ! 70 % des communes ont construit leur école sans aucun « secours », et une minorité (7,5 %) avec l'aide conjointe de l'État et du département. Si le coût moyen d'une école neuve revient à 20 000 F. (avec, naturellement, des variations selon les arrondissements : 16 000 F. dans celui de Belfort et 26 500 F. dans celui de Colmar), certaines communes (Moosch ou Kaisersberg) ont investi plus de 100 000 F. dans leur mairie-école, signe d'une grande prospérité. Toutes ont, en effet, attaché une valeur



symbolique à la construction de leur maison d'école, souvent polyvalente (mairie, corps de garde, etc.) : en témoignent les colonnes et les balcons de l'entrée, le clocheton et l'horloge du toit, la symétrie prononcée des façades, traits qu'on retrouve ailleurs en France, mais à une date postérieure.

L'avance scolaire du Haut-Rhin est, au total, le reflet de son développement économique et de son intégration à l'espace économique français, puisque toutes ces maisons d'école diffusent l'usage du français — à un moment où le catéchisme et le culte protestant se font toujours en allemand.

Serge Chassagne

*L'École primaire à Paris, 1870-1914.* — Paris : Délégation à l'action artistique de la ville de Paris, 1985. — 104 p. : ill.

Voici le catalogue d'une exposition organisée par la Délégation artistique de la ville de Paris dans les mairies du XVe et du IIe arrondissements. Anne-Marie Chatelet, assistée par une équipe d'architectes, de sociologues et d'historiens, est le maître d'œuvre de cette exposition dont elle définit l'objectif dans une brève introduction : essayer de déchiffrer, à travers ce corpus idéal que constituent les 300 écoles primaires parisiennes, la manière de penser la ville des urbanistes de la Troisième République. Onze essais constituent le corps du catalogue. Deux (B. Toulhier : « De l'usage des modèles » et A. Querrien : « La normalisation nationalisée ») ont déjà fait l'objet d'une publication. Les autres sont des contributions originales. A.-M. Chatelet s'interroge sur les stratégies de l'administration parisienne pour loger aux moindres frais les écoliers et sur les relations qui s'instaurent entre le parcellaire et les implantations scolaires. P. Bousquet étudie le difficile développement des écoles parisiennes au XIXe siècle. Dans cette étude qui ouvre la voie à des comparaisons avec d'autres villes, l'auteur constate qu'en dépit des efforts financiers de la Monarchie censitaire et du Second Empire, la ville de Paris accuse un important retard en matière de constructions scolaires à l'aube de la Troisième République. Des raisons politiques, socio-culturelles et pédagogiques expliquent ce retard. Tous les obstacles disparaissent avec la nomination d'O. Gréard. Sous son impulsion, le mouvement de constructions s'accélère et, en quelques années, le parc immobilier scolaire se constitue. P. Saintagnan rappelle, dans une contribution

originale, l'effort considérable de la ville de Paris pour construire en quelques mois, d'août à novembre 1882, 42 écoles provisoires en bois offrant 14 720 places susceptibles d'accueillir les enfants parisiens contraints d'aller à l'école par la loi d'obligation. H. Bresler, après avoir rappelé qu'il est « de bon ton d'appréhender la salle de classe comme un lieu éminemment carcéral agencé en vue de contraindre l'esprit des chétifs enfants à se plier au poids de la société » se propose de chercher à travers l'histoire de la salle de classe ce qui préside à sa mise en forme. F. Loyer décrit les mutations architecturales des écoles parisiennes du Second Empire à 1914 en les mettant en relation avec les transformations institutionnelles que l'école connaît pendant cette période. B. Lemoine présente l'école de la rue Sextius-Michel construite à la fin du siècle par L. Bonnier. C'est une des plus remarquables de la période et elle occupe une position charnière entre l'école « J. Ferry » et l'école moderne. A.-M. Chatelet décrit le fonctionnement du Service d'architecture de la ville de Paris. Trois biographies d'architectes municipaux, F. Narjous, E. Vaudremer et A. Bouvard, illustrent son étude.

Le « Règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école » de 1880, la liste des documents exposés et une recension des écoles construites de 1870 à 1914 complètent ces différents essais. Des reproductions de documents, des photographies d'écoles et une carte constituent une illustration pertinente.

En dépit d'une certaine hétérogénéité des contributions qui privilégient l'analyse architecturale et institutionnelle au détriment de l'analyse économique (pratiquement rien sur le coût des constructions, sur les modalités de financement...), ce catalogue a l'intérêt de présenter, en particulier dans la contribution de B. Vayssière, les problématiques des architectes et des urbanistes dans leurs recherches sur l'architecture scolaire.

Philippe Marchand

BALLET (Jules). — *La Guadeloupe. L'instruction à la Guadeloupe de 1880 à 1900.* / Texte établi et annoté par Antoine Abou. — Vol. 7 et 8 (Tomes X et XI des manuscrits). — Basse-Terre : Archives départementales, 1980 ; 1982. — 384 p. ; 400 p.

Nous avons déjà eu l'occasion de rendre compte du tome 6 de cette série d'ouvrages (1), qui voit Antoine Abou, professeur à l'école normale de la Guadeloupe, éditer les documents jadis réunis par Jules Ballet, ancien conservateur des hypothèques, en guise de matériaux pour une histoire de la Guadeloupe. Le tome 6 rendait compte du développement de la scolarisation dans l'île et dans ses dépendances de 1635 à 1880. Ce sont les années 1880 et 1890 que l'on parcourt dans les deux volumes aujourd'hui publiés.

Si l'« itinéraire du manuscrit », qui présente les faits et les événements selon une suite chronologique, est respecté, l'annotateur a cependant regroupé les domaines primaire-professionnel (Vol. 7) et secondaire-supérieur (Vol. 8), sur des périodes de cinq en cinq ans. Ainsi, une succession de quatre dossiers de « textes » (actes officiels, comptes rendus de débats, discours, règlements d'écoles, programmes scolaires et listes de manuels) et de « chiffres » (budgets, situation financière des écoles, nombre et traitement des maîtres), nous livre-t-elle une importante documentation sur l'évolution du système éducatif local. S'appuyant sur cette documentation, la thèse d'A. Abou est heureusement venue proposer, depuis, la mise en perspective et la synthèse de l'historien (2).

André Chambon

COUPRY (Isabelle). — *L'École Ozanam de Lyon : un externat catholique pour lycéens, 1881-1950*. — Tain-L'Hermitage : Presses de l'Imprimerie de l'Hermitage, 1985. — 106 p. : ill.

Tant de travaux d'étudiants dorment au fond des bibliothèques universitaires qu'il faut saluer la publication de cette monographie issue d'un mémoire de maîtrise (soutenu à l'université de Lyon II, et dirigé par le professeur Xavier de Murtelet). La première partie (pp. 11-33) replace l'école Ozanam dans son contexte politique et institutionnel. Le fondateur des externats de lycéens, Léon Thenon (né en 1831) exprime le but de son œuvre en ces termes : « Donner aux enfants une éducation chrétienne unie à l'enseignement de l'Université et à la vie de famille » (p. 16). Il faut bien percevoir

---

(1) Cf. *Histoire de l'éducation*, avril 1981, pp. 55-56.

(2) Cf. *Histoire de l'éducation*, mai 1985, pp. 73-75.

combien un tel objectif paraît alors original. En refusant d'entériner l'opposition irréductible entre l'enseignement catholique et l'Université, Léon Thenon et ses collaborateurs soulèvent l'hostilité des milieux catholiques conservateurs qui dénoncent « ce monstrueux et intolérable scandale de prêtres conduisant des enfants catholiques aux classes du lycée » (p. 27). En 1910, l'archevêque de Bordeaux lance une bataille d'envergure nationale contre ces externats catholiques qui, il faut bien l'avouer, ont connu un développement restreint – quatre établissements seulement, dont Ozanam est le seul en province. La formule est originale, aussi, sur le plan pédagogique : elle refuse l'internat ; l'enfant est accueilli dans l'externat de 7 heures à 19 heures, en dehors des heures de cours ; la sociabilité promue entre les élèves s'inspire des patronages : pratique du sport, fraternité des rapports.

La deuxième partie (pp. 35-57) évoque, sous le titre un peu fallacieux de vie quotidienne, l'organisation de l'établissement et son évolution au cours des années. On en retiendra surtout les quelques entorses infligées à la fidélité globalement gardée envers l'esprit de la fondation : dès avant 1900, des internes sont admis sous la pression des parents – de même que quelques externes habitant le quartier qui rentrent déjeuner chez eux ; la réforme de 1933 décrétant la gratuité dans l'enseignement secondaire public provoque un afflux d'élèves qui oblige à ouvrir, pour les exclus du lycée, des classes intérieures au-delà du niveau de la cinquième.

La troisième partie (pp. 59-78), qui concerne la clientèle, est plus faible. Il manque en particulier une comparaison entre la stratification des élèves et celle des lycéens en général. Par rapport à ces derniers, les milieux de la grosse entreprise paraissent surreprésentés à Ozanam : 32 % de fils de négociants et d'industriels ; 22,6 % de fils d'ingénieurs et autres cadres du secteur privé (d'après le tableau p. 63) ; les rejetons des professions libérales (19,1 %) – à l'exception des fils de médecins qui forment près de la moitié du contingent – et surtout les fils de fonctionnaires (4 %), devaient être, en revanche, plus nombreux parmi les lycéens. On aurait aussi aimé une approche plus sociologique de l'association des anciens élèves : quel rôle a-t-elle joué dans les stratégies de carrière ? Quels types de discours le bulletin a-t-il produits ? On doit se contenter de biographies d'anciens élèves, rapidement évoquées.

En guise de conclusion de ce petit livre bien fait, je voudrais élargir deux caractéristiques de cette institution à des perspectives plus vastes de l'histoire de l'éducation. Rappeler, d'abord, que ces

externats de lycéens postulent, par leur existence même, la nécessité de reconnaître dans l'enseignement secondaire une fonction de répétition dont un rapport anonyme sur l'école Ozanam en 1912 (cité p. 38) donne une excellente définition, en l'appliquant aux devoirs du directeur de division : « se mettre à la disposition de ses élèves pour leur donner tous les renseignements utiles à leur travail, corriger leurs textes, leur conseiller et procurer les livres nécessaires, donner à chacun des explications ou répétitions indispensables » (Rapport anonyme sur l'école Ozanam, 1912, cité p. 38). L'évolution récente de l'enseignement secondaire n'a-t-elle pas, en contradiction avec toute l'histoire antérieure, négligé de prendre en compte cette fonction de répétition, jusques et y compris l'enterrement du tutorat du projet de réforme Legrand ?

Enfin, l'exemple de l'école Ozanam apporte une nouvelle petite pièce au dossier ouvert par les sociologues contemporains du consumérisme scolaire. Le but proclamé de l'école est de former de jeunes chrétiens et elle a indéniablement recruté au sein de familles catholiques. Pourtant, la qualité de l'encadrement offert et des relations qu'on pouvait y nouer a attiré des enfants issus de familles « tièdes, indifférentes » ; ils formeraient même la majorité des élèves, selon un responsable de l'établissement en 1912 (même rapport, cité p. 68).

Marie-Madeleine Compère

LÉON (Antoine). — *L'Histoire de l'éducation aujourd'hui*. — Paris : Unesco ; Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1984. — 108 p. — (Sciences de l'éducation).

Résultant d'une commande du Bureau international d'éducation, cet essai est consacré à divers sujets. Les deux derniers chapitres et la conclusion contiennent des considérations sur l'histoire générale, son utilité et l'intérêt qu'on lui porte (pp. 85-106). Antoine Léon justifie le caractère général de son propos en arguant « qu'il y a peu de travaux explicitement consacrés aux fonctions de l'histoire de l'éducation », ce qui est vrai pour la France, mais non pour l'étranger. Deux chapitres traitent de l'éducation populaire et de l'enseignement technique (pp. 61-81) ; il s'agit moins de bilans historiographiques, à proprement parler, que de réflexions, très nourries, sur deux thèmes particulièrement chers à l'auteur. Un autre chapitre présente diverses conceptions, d'origine essentiellement sociologique, sur « le change-

ment en éducation » ; A. Léon y construit quelques typologies intéressantes, mais qui sont largement établies a priori, sans reposer sur l'analyse de la production historique récente et des conceptions du changement, explicites ou non, qui s'y manifestent.

Les quatre premiers chapitres (pp. 11-47) sont donc, seuls, consacrés à un « tour d'horizon » des tendances actuelles en histoire de l'éducation, principalement française, avec quelques références au domaine anglo-saxon. Sur ce sujet, l'auteur s'est essentiellement fié à ses souvenirs de lectures, au demeurant nombreuses et variées, qu'il nous livre dans des paragraphes un peu décousus : on les parcourt comme on butine, ce qui n'est dépourvu ni de charme ni d'intérêt, mais on regrette qu'une étude empirique et systématique n'ait pas présidé à leur rédaction, ce qui aurait sans doute permis de dresser un bilan moins cursif, et plus rigoureux.

Pierre Caspard

I. HAVELANGE, F. HUGUET, B. LEBEDEFF

## LES INSPECTEURS GÉNÉRAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Dictionnaire biographique, 1802-1914  
sous la direction de Guy CAPLAT

L'inspection générale de l'Instruction publique a jusqu'à présent fait l'objet de peu d'investigations de la part des historiens. Faire connaître ce corps, tant dans sa fonction institutionnelle que dans sa composition, tel est, pour le XIXe siècle, l'objet du *Dictionnaire biographique* réalisé par trois chercheurs, sous la conduite de G. Caplat.

425 notices situent chacun des personnages : origines sociales et familiales ; études et carrière ; positions administratives ; ouvrages et publications ; sources utilisées. Ces éléments, d'une portée prosopographique déjà dense, trouveront un prolongement sur le plan de l'histoire administrative et sociale du corps, en cours au sein du SHE.

D'autre part, la diversification des fonctions d'inspection générale et l'apparition d'inspections spécialisées en raison du développement du ministère de l'Instruction publique, ont rendu complexe l'organisation des activités de contrôle. Dans une introduction circonstanciée, G. Caplat démonte les mécanismes propres à chacune des filières d'inspection et, tout en soulignant leurs interférences, met en évidence leurs traits spécifiques. Cet ouvrage constitue donc un instrument de travail utile aussi bien à l'historien qu'à tous ceux qui cherchent à mieux comprendre les origines de nos institutions.

*Institut national de recherche pédagogique*

*Éditions du CNRS*

1 vol. de 702 pages. Prix : 290 F.

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

Christophe CHARLE

**DICTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE  
DES UNIVERSITAIRES  
AUX XIXe ET XXe 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



## T A R I F S

(au 1er janvier 1986)

Abonnement annuel (4 numéros)

France . . . . . 78 FF TTC

Étranger . . . . . 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 . . . . .

Établissement (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 joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de  
M. l'Agent comptable de l'INRP.  
Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse.**

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° 35201. Dépôt légal : Juin 1986





*service d'histoire de l'éducation*