

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

janvier

1987

n° 33

SE

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

Secrétaire de la rédaction : **Pierre Caspard**

Comité de rédaction : **Serge Chassagne, Willem Frijhoff,
Dominique Julia, Jean-Noël Luc, Françoise Mayeur, Jacques Verger.**

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° 33 — janvier 1987

- Étienne FRANÇOIS : Publications récentes sur l'histoire de l'éducation en Allemagne, de la fin du Moyen Âge à la fin du XIXe siècle 3
- André CHERVEL : Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française 21
- Pierre ALBERTINI : L'histoire littéraire au lycée : repères chronologiques 35
- Jacques GAVOILLE, Jean-Noël LUC : Faut-il brûler la statistique de l'enseignement primaire? 47

Actualité scientifique

- Huitième colloque de l'AIHE (Willem Frijhoff) ; Recherches internationales sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance (Michel Manson) ; le départ de Guy Caplat (Pierre Caspard) ; La Révolution racontée aux enfants (Serge Chassagne). 65

Notes critiques

- D. ALEXANDRE-BIDON, M. CLOSSON : *L'Enfant à l'ombre des cathédrales* (J. Verger) ; G. BRAIVE : *Histoire des facultés Saint-Louis* (F. Mayeur) ; *Jules Ferry fondateur de la République* (M. Crubellier) ; G. LAPRÉVOTE : *Les Écoles normales primaires en France* (J. Hébrard) ;

Sommaire

G. SUEUR-HÉBERT: *Un siècle de vie de pensionnaire*; A. LAUNAY: *Élève-maître, 1898-1901* (J. Hébrard); G. BACONNIER, A. MINET, L. SOLER: *Les Poilus du Midi à travers leur correspondance* (A. Chervel); M.L. PELTIER-LALOI: *L'Image de la littérature d'expression française dans les instructions officielles depuis Ferry*; *La Pédagogie du français sous le gouvernement de Vichy* (A. Chervel); E. GENOUVRIER: *Naître en français* (A. Chervel); *Les Ingénieurs. N° spécial de Culture technique* (Th. Charmasson); V. AUBERT, A. BERGOUNOUX, J.P. MARTIN, R. MOURIAUX: *La Forteresse enseignante: la FEN* (Ph. Gut); G. BOLLÈME: *Le Peuple par écrit* (M. Crubellier); A. et F. BRAUNER: *L'enfant déréel* (Y. Ripa). 91

Comptes rendus

L. DESGRAVES: *Répertoire des pièces de théâtre jouées dans les collèges* (M.M. Compère); G.M. SPERANDINI: *Scuole e maestri di Castelfranco* (M. Colin); R. TATON (Dir.): *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIe siècle* (D. Julia); A. FILLON: *Louis Simon, étaminier* (S. Chassagne); *Les États-Généraux de la poupée* (S. Chassagne); M. VENTRE-DENIS: *Les Sciences sociales et la Faculté de droit de Paris sous la Restauration* (W. Frijhoff); *Victor Hugo et l'école* (P. Albertini); I. BRICARD: *L'Éducation des jeunes filles au XIXe siècle* (M. Sonnet); J. MORLOT: *Les Aulois et l'éducation populaire* (M. Crubellier); J. FOUCAMBERT: *L'École de Jules Ferry* (P. Meyer); G. RONNET: *Histoire du lycée de jeunes filles de Reims* (M. Crubellier); E. LACOMBE: *L'École d'ingénieurs forestiers des Barres* (Th. Charmasson); C. SOETENS, P. SAUVAGE: *Les Années 30 aux Facultés Saint-Louis* (F. Mayeur); G. DE LANDSHEERE: *La Recherche en éducation dans le monde* (P. Meyer); G. LATREILLE: *Les Chemins de l'orientation professionnelle* (Th. Charmasson); G. JEAN: *La Passion d'enseigner* (M. Crubellier). 115

Illustration de la couverture. *Enfant abandonné*, par Antonio di Marco della Robia. Hôpital Sainte-Marie des Innocents de Florence, XVe siècle.

Directeur de la Publication: F. Best.

**PUBLICATIONS RÉCENTES SUR L'HISTOIRE
DE L'ÉDUCATION EN ALLEMAGNE**
De la fin du Moyen Age à la fin du XIXe siècle

par Étienne FRANÇOIS

Quatre observations d'ordre général serviront d'introduction à ce bulletin bibliographique centré (sans exclusive ni exhaustivité) sur les publications les plus récentes en ce domaine*. La première a trait à l'allure de pyramide renversée des parutions sur l'histoire de l'éducation, comme s'il y avait une relation de symétrie inversée entre l'extension sociale des phénomènes à étudier et l'attention qui leur a été apportée par la recherche: de ce point de vue, le contraste est flagrant entre l'ancienneté, l'abondance et la précision des publications consacrées aux universités, d'un côté, et le petit nombre des études portant sur l'alphabétisation et l'enseignement élémentaire, de l'autre. Cette première observation — au reste fort banale — peut certes être étendue à d'autres pays. Il me paraît cependant qu'elle vaut plus encore pour les pays germaniques — en raison principalement du prestige social particulier qu'y tient, de nos jours encore, la notion de *Bildung*.

Ce prestige persistant dont témoignent plusieurs phénomènes et notions qui n'ont pas leur équivalent en France (attachement aux titres académiques, idée selon laquelle tous ceux qui ont fait des études supérieures — les *Akademiker* — formeraient un milieu socio-professionnel spécifique, le *Bildungsbürgertum*, etc.) remonte à la fin du XVIIIe siècle. Par là s'explique — seconde observation — la préférence manifeste (aussi bien en qualité qu'en quantité) accordée par la recherche au siècle allant, en gros, de 1770 à 1870,

* Cet article prend pour point de départ le bulletin bibliographique que j'avais fait paraître sous le même titre dans le n°8 du *Bulletin de la Mission historique française en Allemagne* (Göttingen), mai 1984, pp. 26-40. Ce bulletin a été étoffé et mis à jour pour les besoins de la présente publication.

c'est-à-dire précisément au siècle de l'*Aufklärung*, des grandes réformes pédagogiques et de l'irrésistible essor des nouvelles institutions éducatives, ce siècle au cours duquel l'idéal de la *Bildung* s'impose comme une norme sociale à valeur universelle (1).

Ma troisième observation sera pour souligner que, jusqu'aux publications les plus récentes, le champ privilégié d'étude continue d'être l'Allemagne protestante du Nord et du Nord-Ouest, alors que les pays germaniques méridionaux et de tradition catholique restent, dans l'ensemble, moins bien scrutés. Cette observation est elle-même étroitement liée à la précédente : elle s'explique, en effet, largement par le succès rencontré par les modèles pédagogiques et institutionnels de l'Allemagne du Nord entre 1770 et 1870, mais renvoie également à l'incontestable surreprésentation protestante au sein du *Bildungsbürgertum*.

Dernière observation, enfin : longtemps presque exclusive, la tradition d'une approche soit institutionnelle (histoire des institutions éducatives), soit théorique (histoire des théories pédagogiques) compose, depuis une quinzaine d'années, avec de nouvelles approches relevant de l'histoire sociale. Ces nouvelles approches, qui n'ont cessé de gagner du terrain, ont multiplié les études de détail et les monographies, sans donner lieu encore à l'élaboration de synthèses faisant le point de leurs acquis. Longtemps retardé, le grand projet d'un manuel de l'histoire de l'éducation allemande allant, en six volumes, du XVe siècle à nos jours et réunissant autour d'un même schéma l'ensemble des spécialistes de la question, serait maintenant en voie d'achèvement : annoncée primitivement pour 1982, la parution du tome II (XVIIIe siècle), et peut-être même du tome III (1800-1870), est promise par la maison Beck (de Munich) pour la fin de l'année 1987 (2).

(1) Sur la genèse et l'histoire de la notion de *Bildung*, voir avant tout l'article pénétrant de Rudolf Vierhaus : « *Bildung* » in Otto Brunner, Werner Conze et Reinhart Koselleck (Dir.) : *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, t. 1. Stuttgart, 1972, pp. 508-551. Sur l'histoire de la notion de *Bildungsbürgertum* et sa pertinence sociale, voir l'étude très fouillée de Ulrich Engelhardt : « *Bildungsbürgertum* » : *Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts*. Stuttgart, 1986.

(2) Publié par Beck à Munich, le futur *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* est réalisé sous la direction de Christa Berg, August Buck, Christoph Führ, Carl-Ludwig Furck, Notker Hammerstein, Ulrich Herrmann, Georg Jäger, Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen, Detlef K. Müller, Karlwilhelm Stratmann, Heinz-Elmar Tenorth et Rudolf Vierhaus. Les six volumes prévus couvriront les périodes suivantes : XVe-XVIIe siècles, XVIIIe siècle, 1800-1870, 1870-1918, 1918-1945, de 1945 à nos jours. Chaque volume traitera successivement les mêmes rubriques : introduction générale, normes culturelles et conceptions pédagogiques, famille, enfance et jeunesse, écoles et universités, formation professionnelle, politique de la jeunesse et institutions sociales, éducation populaire et éducation des

I. Instruments de travail et ouvrages généraux.

Sous cette première rubrique nécessairement composite, je voudrais d'abord mentionner deux excellents recueils de textes et de documents statistiques qui constituent, à mon avis, la meilleure introduction actuellement disponible à l'histoire de l'enfance et de la jeunesse depuis le XVIII^e siècle et serviront en quelque sorte de toile de fond aux études plus spécialement consacrées à l'histoire de l'éducation. Le premier est dû à J. Schlumbohm et rassemble une cinquantaine de témoignages d'époque (avant tout extraits d'autobiographies) sur l'enfance et la jeunesse à la campagne, à la ville, dans la noblesse et dans la bourgeoisie de 1700 à 1850 (1) ; le second est dû à W.H. Hubbard et présente un abondant dossier documentaire — précédé lui-même d'une introduction aussi dense qu'incisive — sur les structures familiales de l'Allemagne et leur évolution depuis la fin du XVIII^e siècle (2).

À titre d'introduction générale à l'histoire de l'éducation proprement dite, on pourra avoir recours à trois livres d'inégale qualité : le manuel sur l'histoire sociale de l'enseignement en Allemagne de la fin du XVIII^e siècle à nos jours, écrit par P. Lundgreen, manuel sommaire et, à dire vrai, assez décevant pour les périodes anciennes car se cantonnant trop exclusivement aux aspects institutionnels et à l'Allemagne du Nord (3), la remarquable histoire des théories et des pratiques pédagogiques des Lumières à nos jours rédigée par le trop tôt disparu H. Blankertz (4), l'essai toujours stimulant, bien que plus ancien et légèrement marginal par rapport à notre objet, de R. Engelsing (qui fait à bien des égards figure d'« outsider » de l'histoire socio-culturelle allemande), sur l'histoire de la lecture du XVII^e au XIX^e siècle, essai vite devenu classique par l'opposition qu'il retrace entre la pratique ancienne de la lecture « intensive » et la pratique moderne de la lecture « extensive » (5). Pour une vue synthétique ramassée (en une trentaine de pages) mais

jeunesse et institutions sociales, éducation populaire et éducation des adultes, mass media, conclusion générale, sources et bibliographie, tableaux, statistiques et cartes.

(1) Jürgen Schlumbohm (Dir.) : *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden, 1700-1850*. Munich, 1983 (DTV-Dokumente 2933).

(2) William H. Hubbard : *Familiengeschichte. Materialien zur deutschen Familie seit dem Ende des 18. Jahrhunderts*. Munich, 1983.

(3) Peter Lundgreen : *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick*, t. 1 : 1770-1918, t. 2 : 1918-1980. Göttingen, 1980-1981.

(4) Herwig Blankertz : *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar, 1982.

(5) Rolf Engelsing : *Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft*. Stuttgart, 1973.

d'excellente qualité sur l'histoire de l'éducation dans l'Allemagne de la première moitié du XIXe siècle, on se reportera, par ailleurs, au chapitre consacré à cette question par Th. Nipperdey dans sa somme sur l'histoire de l'Allemagne entre 1800 et 1866 (1).

On complètera enfin avec profit ces premières lectures en se référant aux publications aussi nombreuses qu'utiles qu'a suscitées et dirigées l'infatigable U. Herrmann : d'un côté, deux bibliographies raisonnées et détaillées sur l'histoire de la jeunesse, de l'enseignement et de l'éducation (2), de l'autre, trois recueils rassemblant, selon la formule du *reader* très en vogue en Allemagne, des articles récents faisant l'état de la recherche actuelle sur l'enseignement élémentaire au XVIIIe siècle, sur les réformes pédagogiques et l'avènement de la société bourgeoise au XVIIIe siècle et, enfin, sur l'histoire sociale de l'école au XIXe siècle (3).

II. Histoire de l'alphabétisation et enseignement élémentaire.

Ainsi que je l'indiquais en introduction, l'histoire des institutions éducatives s'appuie en Allemagne sur une longue tradition. Il n'est donc pas étonnant que l'on trouve en ce secteur une particulière abondance bibliographique. Le modèle en la matière reste l'histoire de l'enseignement primaire en cinq volumes écrite au milieu du siècle dernier par H. Heppé ; cette histoire qui vient d'être republiée

(1) Thomas Nipperdey : *Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat*. Munich, 1983 (spécialement le chapitre IV.2 : « Die Bildung, Schule und Universität », pp. 451-484).

(2) Ulrich Herrmann, Suzanne Rentele, Lutz Roth : *Bibliographie zur Geschichte der Kindheit, Jugend und Familie*. Munich 1980 ; à compléter pour le XVIIIe siècle par : Ulrich Herrmann : « Bibliographie zur Geschichte der Erziehung und des Bildungswesens im 18. Jahrhundert in Deutschland ». *Das Achtzehnte Jahrhundert* n° 1, 1985 (9), pp. 25-68.

(3) Ulrich Herrmann (Dir.) : « *Das pädagogische Jahrhundert* ». *Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim et Bâle, 1981 ; Ulrich Herrmann (Dir.) : « *Die Bildung des Bürgers* ». *Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert*. Weinheim et Bâle, 1982 ; Ulrich Herrmann (Dir.) : *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industrialisierung*. Weinheim et Bâle, 1977. Titulaire de la chaire d'histoire de l'éducation à Tübingen, U. Herrmann est, à mon avis, tant par l'ouverture de ses préoccupations que par l'abondance de ses parutions, le spécialiste allemand le mieux à même d'intéresser les chercheurs français en histoire de l'éducation, mais aussi le plus proche d'eux. Bien que débordant le cadre chronologique de ce bulletin, il convient ici de signaler son dernier recueil consacré à l'histoire de l'éducation sous le Troisième Reich : Ulrich Herrmann (Dir.) : « *Die Formung des Volksgenossen* ». *Der « Erziehungsstaat » des Dritten Reiches*. Weinheim et Bâle, 1985.

en reprint part essentiellement des « ordonnances scolaires » (*Schulordnungen*) édictées par les différentes principautés allemandes et constitue de ce fait un bon point de départ pour l'étude de la législation scolaire et de son évolution (1); deux publications de sources plus récentes pourront lui servir de complément documentaire (2). Parmi les monographies parues dans les dernières années et se situant dans cette tradition, je retiendrai d'abord, pour les XVIe et XVIIe siècles si mal connus, l'étude de G. Düsterhaus sur les écoles rurales du duché de Prusse aux XVIe et XVIIe siècles dont le bilan se situe aux antipodes de l'idéalisation ultérieure de l'efficacité scolaire prussienne (3), ainsi que la recherche menée par B. Vogler sur la politique scolaire dans le duché de Deux-Ponts entre 1556 et 1619, enquête qui, outre sa plus grande accessibilité pour le lecteur français, se singularise par sa volonté d'apprécier l'impact effectif des différentes mesures administratives étudiées et son souci d'un bilan quantifié de leurs effets (entre 20 et 50 % de la population masculine aurait su lire vers 1620) (4).

De l'abondante production bibliographique concernant le « siècle pédagogique », je retiendrai en second lieu trois études : celle de M. Heinemann sur la mise en place d'une véritable administration scolaire en Prusse dans le dernier tiers du XVIIIe siècle (5), celle d'H. Schmitt sur les réformes scolaires elles aussi inspirées de l'*Aufklärung* tentées au même moment (avec plus ou moins de succès) dans le duché de Brunswick (6), celle, enfin, de G. Friedrich sur l'enseignement primaire dans le royaume de Wurtemberg au XIXe siècle, étude d'autant plus intéressante que le Wurtemberg constitue une des régions le plus précocement et le plus profondément alphabétisées d'Allemagne (7).

(1) Heinrich Heppe : *Geschichte des deutschen Volksschulwesens*. Gotha, 1858-1860, 5 vol. (reprint Hildesheim et New-York, 1971).

(2) Theo Dietrich et Job-Günter Klink (Dir.) : *Zur Geschichte der Volksschule*. T. 1 : *Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn, 1964 (2e édition 1972). Leonhard Froese et Werner Krawietz : *Deutsche Schulgesetzgebung*, t. 1. Weinheim et Bâle, 1968.

(3) Gerhard Düsterhaus : *Das ländliche Schulwesen im Herzogtum Preussen im 16. und 17. Jahrhundert*. Bonn, 1975.

(4) Bernard Vogler : « La politique scolaire entre Rhin et Moselle : l'exemple du duché de Deux-Ponts, 1556-1619 ». *Francia* 1975 (3), pp. 236-320 et 1976(4), pp. 287-364.

(5) Manfred Heinemann : *Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entstehung der preussischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800*. Göttingen, 1974.

(6) Hanno Schmitt : *Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785-1790*. Weinheim et Bâle, 1979.

(7) Gerd Friedrich : *Die Volksschule im Württemberg im 19. Jahrhundert*. Weinheim et Bâle, 1978.

On fera enfin une place à part à deux ouvrages consacrés tous deux (et ce n'est pas un hasard) à la Prusse. Tant par la qualité de leur information que par la pertinence de leurs problématiques, ils se détachent du lot commun et montrent tout ce qu'une histoire des institutions scolaires rénovée au contact de l'histoire sociale est susceptible d'apporter. Le premier, publié en 1976, est dû à A. Leschinsky et P.M. Roeder ; bilan complet de la littérature portant sur l'enseignement primaire en Prusse au XVIIIe et, plus encore, au XIXe siècle, il s'impose par la clarté de son propos et son souci de promouvoir une véritable histoire sociale de l'enseignement analysant méthodiquement les interrelations et les échanges d'influence entre fait scolaire et structures sociales et politiques (1). Le second, paru neuf ans plus tard, est dû à W. Neugebauer ; d'extension géographique plus limitée (il ne porte que sur le Brandebourg), il aborde essentiellement le XVIIIe siècle et présente surtout l'énorme avantage de reposer sur d'abondants dépouillements d'archives. Non dépourvu d'allégresse iconoclaste, il met à bas la légende de la précocité et de l'efficacité de l'intervention de la monarchie prussienne dans la vie scolaire et démontre que, dans les faits, le despotisme éclairé du XVIIIe siècle s'est presque aussi complètement désintéressé de l'école que l'absolutisme français ; il met ensuite en évidence la très forte continuité de traditions, antérieures au XVIIIe siècle et au piétisme, dans les structures et l'équipement scolaires du Brandebourg ; il montre, enfin, comment les initiatives modernisatrices qui se multiplièrent dans le dernier tiers du XVIIIe siècle émanèrent toutes de la base (clergé, notables urbains, enseignants), enclenchant une dynamique de réforme scolaire décentralisée « *von unten* » (2).

À cet ensemble d'études se situant dans la mouvance d'une tradition vivante et en voie de renouvellement, j'ajouterais plusieurs enquêtes abordant des secteurs jusque-là négligés et posant à l'histoire de l'éducation des questions inspirées soit des autres sciences sociales, soit des avancées de la recherche dans les autres pays européens. Un premier groupe rassemble les travaux s'interrogeant sur l'impact réel de la Réforme, ou plutôt des Réformes

(1) Achim Leschinsky et Peter-Martin Roeder : *Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Stuttgart, 1976. À compléter (pour ses comparaisons avec d'autres pays européens et l'originalité de son propos) par l'article de Kenneth Barkin : « Social Control and the Volksschule in Vormärz Prussia ». *Central European Studies*, mars 1983 (XVI/1), pp. 31-52.

(2) Wolfgang Neugebauer : *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*. Berlin, 1985.

protestantes (luthérienne et réformée) sur l'alphabétisation et le rapport à la culture écrite. Prenant leurs distances par rapport à la thèse classique (et optimiste) insistant sur l'efficacité de la poussée acculturante des Réformes, ces enquêtes vont dans deux directions : les unes s'efforcent de reconstituer avec exactitude, à partir de l'exploitation systématique des monographies locales mais aussi de sources manuscrites encore inexplorées, les structures et les pratiques éducatives d'une région donnée à partir de la fin du Moyen Âge — telle l'enquête sur la Franconie dirigée à Erlangen par R. Endres ou l'enquête sur la Basse Rhénanie menée par G. Schormann (1) ; les autres soulignent le rôle essentiel joué par la communication non-écrite dans la diffusion des Réformes (2) ; elles rappellent les limites apportées à l'influence du message réformé par la persistance de la culture populaire, mais aussi par les réticences des autorités protestantes, à la suite de la crise anabaptiste, face à un accès direct des milieux populaires à la Bible (3) ; elles insistent, enfin, sur la longue prédominance de la culture orale sur la culture écrite, y compris là où une majorité de la population avait, depuis plusieurs générations déjà, acquis les rudiments de la lecture et de l'écriture (4).

(1) On trouvera une présentation des objectifs et des hypothèses de départ de l'enquête (actuellement en cours) de Rudolf Endres sur « Bildungsstrukturen und Bildungswesen in Franken im Spätmittelalter und in der Frühneuzeit » dans son article : « Das Schulwesen in Franken im ausgehenden Mittelalter », in Bernd Moeller, Hans Patze et Karl Stackmann (Dir.) : *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*. Göttingen, 1983, pp. 173-214. Sur l'alphabétisation complète d'une ville de Franconie dès la fin du XVI^e siècle et l'enseignement qu'on y dispensait, voir : Christopher R. Friedrichs : *Urban Society in an Age of War : Nördlingen, 1580-1720*. Princeton, 1979 (chapitre 8 : « To Make Them Fear the Lord : Church and School in a Lutheran Community », pp. 222-238). Sur la Basse-Rhénanie, voir Gerhard Schormann : « Zweite Reformation und Bildungswesen am Beispiel der Elementarschulen », article à paraître dans les actes du colloque *Zweite Reformation*, ainsi que « Das Schul- und Bildungswesen im Herzogtum Berg », in *Das Herzogtum Berg 1794-1815* (catalogue d'exposition). Dusseldorf, 1985, pp. 71-75.

(2) Sur ce point, voir avant tout les remarquables études de Robert W. Scribner, particulièrement : *For the Sake of Simple Folk : Popular Propaganda for the German Reformation*. Cambridge, 1981.

(3) Gerald Strauss : *Luther's House of Learning. Indoctrination of the Youth in the German Reformation*. Baltimore et Londres, 1978. Sur les réticences des autorités protestantes face à une lecture populaire de la Bible, voir Richard Gawthrop et Gerald Strauss : « Protestantism and Literacy in Early Modern Germany ». *Past & Present*, août 1984, pp. 31-55. J'ai critiqué certaines des affirmations à mon avis excessives de cet article dans ma contribution « Les protestants allemands et la Bible au XVIII^e siècle : diffusion et pratiques », in Yvon Belaval et Dominique Bourel (Dir.) : *Le Siècle des Lumières et la Bible*. Paris, 1986, pp. 46-58.

(4) Rudolf Schenda : « Alphabetisierung und Literarisierungsprozesse in Westeuropa im 18. und 19. Jahrhundert », in Ulrich Herrmann (Dir.) : « *Das pädagogische Jahrhundert* », *op. cit.*, pp. 154-168. Id. : « Vorlesen : zwischen Analphabeten-

Un second groupe d'études part de sources sérielles jusqu'ici négligées par la recherche allemande, telles les visites pastorales, en particulier les visites à domicile (*Hausvisitationen*) pratiquées aussi bien en territoires luthériens qu'en territoires réformés et dont les indications sur le niveau de scolarisation comme sur la lecture sont parfois d'une stupéfiante précision, mais aussi les enquêtes scolaires de la fin du XVIIIe siècle, les recensements ou les signatures des registres d'état-civil (pour les régions de l'Allemagne du Nord-Ouest où l'état-civil à la française a été introduit pendant la période révolutionnaire et impériale). Ces études plus ponctuelles portent surtout sur l'Allemagne du Nord-Ouest, la Rhénanie moyenne et la Suisse. Trois conclusions provisoires s'en dégagent : la précocité et l'ampleur de l'alphabétisation de larges secteurs de l'Allemagne occidentale (88 % de signatures masculines au mariage et 68 % de signatures féminines dans le duché d'Oldenbourg vers 1810, 70 à 80 % de lecteurs dans la population masculine rurale du canton de Zürich à la fin du XVIIIe siècle) (1), l'ampleur des contrastes régionaux au début du XIXe siècle entre les régions situées à l'ouest et celles situées à l'est de l'Elbe, contrastes dont l'amplitude ne le cède

tum und Bücherwissen. Soziale und kulturelle Aspekte einer semiliterarischen Kommunikationsform ». *Bertelmann Briefe*, mars 1986, pp. 5-14.

(1) Sur l'Allemagne du Nord-Ouest, voir Ernst Hinrichs : « Zum Alphabetisierungsstand in Norddeutschland um 1800. Erhebungen zur Signierfähigkeit in zwölf oldenburgischen ländlichen Gemeinden », in Ernst Hinrichs et Günter Wiegelmann (Dir.) : *Sozialer und kultureller Wandel in der ländlichen Welt des 18. Jahrhunderts*. Wolfenbüttel, 1982, pp. 21-42; Ernst Hinrichs : « Wie viele Menschen konnten um 1800 lesen und schreiben ? », in Helmut Ottenjann et Günter Wiegelmann (Dir.) : *Alte Tagbücher und Anschreibebücher. Quellen zum Alltag der ländlichen Bevölkerung in Nordwestdeutschland*. Munster/W., 1982, pp. 85-103 et Ernst Hinrichs : « Lesen, Schulbesuch und Kirchengzucht im 17. Jahrhundert. Eine Fallstudie zum Prozess der Alphabetisierung in Norddeutschland », in *Mentalitäten und Lebensverhältnisse. Beispiele aus der Sozialgeschichte der Neuzeit. Rudolf Vierhaus zum 60. Geburtstag*. Göttingen, 1982, pp. 15-33. Sur la Rhénanie centrale, voir Étienne François : « Die Volksbildung am Mittelrhein im ausgehenden 18. Jahrhundert : eine Untersuchung über den vermeintlichen « Bildungsrückstand » der katholischen Bevölkerung Deutschlands im Ancien Régime ». *Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte*, 1977 (3), pp. 277-304, Hansgeorg Molitor : *Vom Untertan zum Administré. Studien zur französischen Herrschaft und zum Verhalten der Bevölkerung im Rhein-Mosel-Raum von den Revolutionskriegen bis zum Ende der napoleonischen Zeit*. Wiesbaden, 1980, pp. 74-80, et Peter Zschunke : *Konfession und Alltag in Oppenheim. Beiträge zur Geschichte von Bevölkerung und Gesellschaft einer gemischtkonfessionellen Kleinstadt in der frühen Neuzeit*. Wiesbaden, 1984, pp. 134-139. Sur l'alphabétisation et la lecture dans la partie rurale du canton de Zürich aux XVIIe et XVIIIe siècles, voir Marie-Louise von Wartburg-Ambühl : *Alphabetisierung und Lektüre. Untersuchung am Beispiel einer ländlichen Region im 17. und 18. Jahrhundert*. Berne, Francfort et Las Vegas, 1981.

en rien à l'opposition classique entre les « deux France » (1), les rythmes différents d'acquisition de la lecture d'une part (progrès précoces et continus), de l'écriture et du calcul de l'autre (démarrage plus tardif, plus grande sensibilité aux aléas de la conjoncture) (2).

III. L'enseignement secondaire et les universités.

Même si sa première parution remonte à la fin du siècle dernier, le point de départ incontournable en la matière, tant par sa clarté que par l'étendue de son information, demeure la synthèse en deux volumes de Friedrich Paulsen sur l'histoire de l'enseignement secondaire et supérieur dans les pays germaniques de la fin du Moyen Âge à la fin du XIXe siècle et c'est à elle qu'il convient d'abord de faire référence (3). En ce qui concerne en revanche les parutions récentes, le contraste est encore plus frappant que précédemment entre les études portant sur la période allant de la fin du Moyen Âge à la fin du XVIIIe siècle d'une part, et celles traitant du XIXe siècle (au sens large) d'autre part. C'est la raison pour laquelle on donnera ici la préférence à une approche de type chronologique sur une approche de type thématique.

(1) Étienne François : « Premiers jalons en vue d'une approche comparée de l'alphabétisation en France et en Allemagne », in *Histoire sociale, sensibilités collectives et mentalités. Mélanges Robert Mandrou*, Paris, 1985, pp. 481-494. La thèse, en voie d'achèvement, de Frédéric Barbier sur l'industrie du livre en France et en Allemagne au XIXe siècle apportera d'importantes précisions sur l'ampleur du contraste entre Allemagne occidentale et Allemagne orientale.

(2) La meilleure étude de cas sur l'alphabétisation en Allemagne aux XVIIe et XVIIIe siècles reste celle de Wilhelm Norden : « Die Alphabetisierung in der oldenburgischen Küstenmarsch im 17. und 18. Jahrhundert », in Ernst Hinrichs et Wilhelm Norden (Dir.) : *Regionalgeschichte - Probleme und Beispiele*. Hildesheim, 1980, pp. 103-164. Par-delà la révélation qu'elle fait de la précocité de l'alphabétisation des riches campagnes bordant la mer du Nord, elle se signale par la rigueur de son approche, son constant souci de différenciation sociale et locale et son insistance sur le caractère déterminant dans le processus d'alphabétisation des impulsions venues de la base et de la demande sociale. Sur l'histoire des pratiques d'apprentissage de la lecture à cette époque, voir Gerhard Petrat : *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850*. Munich, 1979. Beaucoup d'indications à glaner, enfin, sur la lecture dans les contributions rassemblées dans le recueil publié sous la direction de Wolfgang Brückner, Peter Blickle et Dieter Breuer : *Literatur und Volk im 17. Jahrhundert*. Wiesbaden, 1985, 2 vol.

(3) Friedrich Paulsen : *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*. 2 vol., 3e éd. (augmentée), Leipzig, 1919-1921, reprint Berlin, 1965.

1. De la fin du Moyen Âge à la fin du XVIIIe siècle.

Nettement moins nombreuses que pour le XIXe siècle, les publications portant sur l'époque moderne sont, aussi, bien plus traditionnelles et les conclusions tirées par N. Hammerstein au terme de sa récente et très utile mise au point sur les recherches relatives aux Universités — multiplicité des monographies érudites, morcellement des enquêtes, qualité des publications de sources, faiblesse des études d'histoire sociale mais aussi d'histoire des sciences — valent plus encore pour les travaux relatifs à l'enseignement secondaire (1). Dans cet ensemble composite, très marqué par les traditions de l'histoire institutionnelle, de la monographie locale ou de la biographie intellectuelle, on relève pourtant une certaine concentration sur la fin du Moyen Âge, l'âge de la Réforme et celui des conflits confessionnels. C'est de ce genre que relèvent, par exemple, plusieurs études cherchant, le plus souvent à partir de monographies locales, à préciser le contexte politique et social où s'inscrivent la création ou la réforme d'écoles latines urbaines et d'universités, et l'impact sur ces institutions nouvelles ou renouvelées des grands courants d'idées du temps (humanisme, Réformes protestantes, Réforme catholique) (2). Pour l'enseignement secondaire, outre la synthèse déjà citée de G. Strauss (3), la monographie la plus intéressante me paraît être l'étude consacrée par A. Schindling à la Haute-École de Strasbourg au XVIe siècle (4). Pour les universités — plus avantagées de ce point de vue —, deux articles de synthèse de N.

(1) Notker Hammerstein : « Jubiläumsschrift und Alltagsarbeit. Tendenzen bildungsgeschichtlicher Literatur ». *Historische Zeitschrift*, 236 (1983), pp. 601-633.

(2) Sur les écoles latines urbaines, voir dans le recueil publié sous la direction de B. Moeller, H. Patze et K. Stackmann : *Studien zum städtischen Bildungswesen*, op. cit., outre la contribution déjà citée de R. Endres, les études de Klaus Wriedt : « Schulen und bürgerliches Bildungswesen in Norddeutschland im Spätmittelalter », pp. 152-172, Francis Rapp : « Die Lateinschule von Schlettstadt - eine grosse Schule für eine Kleinstadt », pp. 215-234, Édith Ennen : « Die Lateinschule in Emmerich-niederrheinisches Beispiel einer bedeutenden Schule in einer kleinen Stadt », pp. 235-242. Sur les universités, voir dans le même recueil les études de Klaus Wriedt : « Stadtrat - Bürgertum - Universität am Beispiel norddeutscher Hansestädte », pp. 499-523 et de Peter Moraw : « Heidelberg : Universität, Hof und Stadt im ausgehenden Mittelalter », pp. 524-552. Voir par ailleurs le recueil collectif publié sous la direction de Erich Maschke et Jürgen Sydow : *Stadt und Universität im Mittelalter und in der frühen Neuzeit*. Sigmaringen, 1977 et sur les universités créées durant l'époque moderne, le recueil publié sous la direction de Peter Baumgart et Notker Hammerstein : *Beiträge zu Problemen deutscher Universitätsgründungen der frühen Neuzeit*. Nendeln, 1978.

(3) G. Strauss : *Luther's House of Learning*, op. cit.

(4) Anton Schindling : *Humanistische Hochschule und freie Reichsstadt. Gymnasium und Akademie in Strassburg 1538-1621*. Wiesbaden, 1977.

Hammerstein (Francfort) présentent un état complet de la recherche mettant surtout l'accent sur les aspects institutionnels et intellectuels (1).

Sur les dimensions proprement sociales de l'histoire de l'éducation en ce domaine, très peu de choses pour les écoles latines et savantes ; on n'en attend qu'avec plus d'impatience l'achèvement de l'enquête de J.L. Le Cam sur les écoles latines du duché de Brunswick au XVII^e siècle. Là encore, les universités sont moins mal loties. Pour l'ensemble de la période d'abord, on rappellera l'article essentiel de W. Frijhoff révisant — en tenant compte de la *perigrinatio academica* et de ses mutations au cours de l'époque moderne — l'ancienne statistique sur les flux universitaires établie au début du siècle par F. Eulenburg (2), article à compléter par celui de R.C. Schwinges sur la population étudiante allemande du XIV^e au XVI^e siècle (3). Sur l'attitude de la noblesse vis-à-vis de l'éducation supérieure ensuite, plusieurs études complémentaires permettent aussi bien de cerner l'importance relative des étudiants nobles au sein de la population étudiante et la signification sociale d'une formation « académique » pour la noblesse (travaux de R.A. Müller) (4), que de faire le bilan des institutions d'éducation propres à la noblesse, les « académies équestres », qui se multiplient à l'époque moderne (N. Conrads) (5). Enfin, sur les rapports entre éducation savante et universitaire d'une part et mobilité sociale, deux études ponctuelles seulement : celle de R. Kiessling sur les « gradués » dans

(1) Notker Hammerstein : « Die deutschen Universitäten im Zeitalter der Aufklärung ». *Zeitschrift für historische Forschung*, 1983 (10), pp. 73-89, et surtout : « Zur Geschichte und Bedeutung der Universitäten im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation ». *Historische Zeitschrift*, 1985 (241), pp. 287-328.

(2) Willem Frijhoff : « Grandeur des nombres et misères des réalités : la courbe de Franz Eulenburg et le débat sur le nombre d'intellectuels en Allemagne, 1576-1815 », in Dominique Julia, Jacques Revel et Roger Chartier (Éd.) : *Les Universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, t. 1. Paris, 1986, pp. 23-63.

(3) Rainer Christoph Schwinges : « Universitätsbesuch im Reich vom 14. zum 16. Jahrhundert : Wachstum und Konjunkturen ». *Geschichte und Gesellschaft*, 1984 (10/1), pp. 5-30, numéro spécial sur « Universität und Gesellschaft ».

(4) Rainer A. Müller : *Universität und Adel. Eine soziokulturelle Studie zur Geschichte der bayerischen Landesuniversität Ingolstadt 1472-1648*. Berlin, 1974 ; Id. : « Sozialstatus und Studienchancen in Bayern im Zeitalter des Absolutismus ». *Historisches Jahrbuch*, 1975 (95), pp. 120-141 ; Id. : « Aristokratisierung des Studiums ? Bemerkungen zur Adelfrequenz an süddeutschen Universitäten im 17. Jahrhundert ». *Geschichte und Gesellschaft*, 1984 (10/1), pp. 31-46.

(5) Norbert Conrads : *Rittersakademien der frühen Neuzeit. Bildung als Standesprivileg im 16. und 17. Jahrhundert*. Göttingen, 1982.

la société augsbourgeoise à la fin du Moyen Âge et au XVI^e siècle (1) et celle de P. Schmidt sur les pensionnaires du *Collegium Germanicum* de 1552 à 1914 (origine sociale et devenir ultérieur) (2).

2. De la fin du XVIII^e à la fin du XIX^e siècle.

Par contraste avec les publications portant sur l'époque moderne, les études consacrées au XIX^e siècle (au sens large) sont non seulement bien plus nombreuses, mais aussi bien plus intéressantes, comme si la période débutant avec l'*Aufklärung* marquait en quelque sorte en ce domaine un saut quantitatif et qualitatif. La remarquable concentration des enquêtes, l'exigence qu'elles manifestent tant dans leur problématique que dans leurs approches méthodologiques, le primat résolu qu'elles apportent à l'histoire sociale de l'éducation, la convergence, enfin, de leurs conclusions, tout cela contribue à faire des études portant sur l'enseignement secondaire et supérieur dans l'Allemagne du XIX^e siècle ce qu'il y a incontestablement de meilleur en la matière. Deux faits soulignent, au reste, que l'on a là bien à faire à un secteur particulièrement dynamique et fécond : le premier est l'étonnante émulation en ce domaine de la recherche allemande et de la recherche anglo-saxonne, émulation qu'on ne rencontre nulle part ailleurs (sinon, sous une forme atténuée, pour la période de la Réforme) et qui est signe d'ouverture manifeste ; le second, lié lui-même à la convergence d'enquêtes répondant à des interrogations voisines et faisant contraste avec l'éclatement de la recherche portant sur la période précédente, est l'existence de synthèses de qualité faisant le bilan des acquis dans tel ou tel secteur.

Cette remarquable concentration de la recherche sur le XIX^e siècle n'est pas accidentelle. Par-delà les raisons d'ordre technique auxquelles on songe d'abord (existence de statistiques abondantes et précises, institutionnalisation de l'éducation, etc.), elle s'explique plus encore par ses implications historiographiques et politiques.

(1) Rolf Kiessling : « Das gebildete Bürgertum und die kulturelle Zentralität Augsburgs im Spätmittelalter », in B. Moeller, H. Patze, K. Stackmann : *Studien zum städtischen Bildungswesen*, op. cit., pp. 553-585. À défaut d'autres études, on trouvera quelques indications sur l'origine sociale des élèves fréquentant le collège de Coblençe à la fin du XVIII^e siècle dans mon livre : Étienne François : *Koblenz im 18. Jahrhundert. Zur Sozial- und Bevölkerungsgeschichte einer deutschen Residenzstadt*. Göttingen, 1982, pp. 72-80, ainsi qu'une analyse de l'origine sociale et géographique des élèves des établissements secondaires de Hambourg et Altona au XVIII^e siècle dans le livre de Franklin Kopitzsch : *Grundzüge einer Sozialgeschichte der Aufklärung in Hamburg und Altona*. Hambourg, 1982, pp. 667-685 et 713-738.

(2) Peter Schmidt : *Das Collegium Germanicum in Rom und die Germaniker. Zur Funktion eines römischen Ausländerseminars (1552-1914)*. Tübingen, 1984.

Sur deux points en effet, l'histoire sociale de l'éducation au XIXe siècle rejoint des interrogations essentielles de la recherche allemande récente, mais aussi de la recherche internationale sur l'Allemagne. Elle s'inscrit d'abord dans le cadre plus général des enquêtes, multipliées depuis une vingtaine d'années par l'histoire sociale allemande, sur l'étude de la « modernisation », de ses modalités, de ses processus et de son impact sur les structures économiques et sociales, la question fondamentale étant, en ce domaine, de savoir quelles ont été les retombées de l'extraordinaire expansion du système éducatif connu par l'Allemagne au XIXe siècle, sur son démarrage économique et sur son fonctionnement social. L'intérêt porté à l'histoire sociale de l'éducation s'inscrit ensuite dans le cadre de l'interrogation sur le *Sonderweg*, c'est-à-dire, en fait, sur cette « dérive » de l'histoire allemande dont le nazisme serait l'aboutissement. Plus essentielle que la précédente dans la mesure où ses enjeux sont à la fois historiographiques et politiques, cette interrogation « critique », qui a été le moteur le plus important de la recherche allemande en histoire contemporaine durant les vingt dernières années, cherche dans l'étude des structures sociales et de la culture politique d'une Allemagne qui aurait dévié au cours du XIXe siècle de la voie suivie par les autres pays occidentaux, les préconditions et donc, au moins en partie, les raisons de l'avènement ultérieur du nazisme. Sommairement résumée, la question principale en ce domaine est la suivante : en quoi le modèle éducatif élaboré à la fin du XVIIIe et au début du XIXe siècle (idéal néo-humaniste) mais aussi la mainmise de l'État sur le système éducatif, le rôle de régulateur de la mobilité sociale joué par l'État grâce à l'éducation et la place essentielle occupée au sein de la bourgeoisie allemande par le *Bildungsbürgertum*, sont-ils responsables de la docilité politique de la bourgeoisie allemande et de la persistance de structures politiques autoritaires et antidémocratiques (1) ?

Un premier ensemble de travaux porte sur l'enseignement secondaire. Les uns (livres de H.G. Herrlitz et H. Michalsky) s'attachent à préciser les débuts de l'intervention de l'État dans le système

(1) Sur les caractéristiques de la recherche allemande en histoire sociale durant les vingt dernières années, voir l'excellent article de Harmut Kaelble, « L'histoire sociale en France et en Allemagne fédérale : de l'ignorance cordiale aux promesses d'un nouveau dialogue ». *Bulletin d'information de la Mission historique française en Allemagne*, n° 12, juin 1986, pp. 9-28, ainsi que l'article bilan et programme de Jürgen Kocka : « La bourgeoisie dans l'histoire moderne et contemporaine allemande. Recherches et débats récents ». *Mouvement social*, juillet 1986. On trouvera une bonne présentation du courant de l'histoire « critique » dans l'article de celui qui peut en être considéré comme le principal représentant, Hans-Ulrich Wehler : « Geschichtswissenschaft heute », in Jürgen Habermas (Dir.) : *Stichworte zur « Geistigen Situation der Zeit »*, Francfort, 1979, t. 2, pp. 709-752.

scolaire à la fin du XVIIIe et au début du XIXe siècle et analysent, au croisement des théories pédagogiques et des objectifs politiques, les réformes éducatives menées d'abord en Prusse puis, à son imitation, dans les autres États allemands : mise sur pied d'institutions d'enseignement étatiques normalisées, au cursus uniformisé et conduisant, tels les « gymnases », à l'obtention d'un examen « qualifiant », l'*Abitur* institué en 1788 et, à partir de 1822, indispensable pour l'entrée à l'université — et donc pour l'accès à toutes les professions requérant une formation universitaire (1). Les autres travaux se situent dans le prolongement de l'enquête exemplaire de K.E. Jeismann sur les débuts des gymnases en Prusse (1787-1817) et, faisant un large appel aux méthodes sérielles, étudiant dans le détail le fonctionnement des gymnases prussiens au XIXe siècle, l'origine sociale mais aussi le devenir ultérieur de leurs élèves (études de M. Kraul, B. Schönemann et H.J. Apel) (2). Quatre conclusions se dégagent de ces enquêtes dont le livre tout récent de M. Kraul propose une synthèse aussi élégante que convaincante (3) : les modifications substantielles apportées à l'idéal néo-humaniste des fondateurs par les contraintes sociales et politiques, la relative ouverture sociale du recrutement des gymnases (au moins dans les petites classes, dans la première moitié du XIXe siècle), le rôle d'agent de formation d'une élite de serviteurs de l'État relativement homogène joué par ces mêmes établissements (c'est par leur intermédiaire avant tout que se constitue et se reproduit le *Bildungsbürgertum*, les « classes cultivées »), l'autonomie relative, enfin, des institutions scolaires par rapport à la société, mais aussi à l'État.

Sur les universités et les populations étudiantes, on dispose également d'un ensemble d'études se complétant les unes les autres et

(1) Hans-Georg Herrlitz : *Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblem im 18. Jahrhundert. Lehrplan- und gesellschaftsgeschichtliche Untersuchungen*. Francfort, 1973 ; Helga Michalsky : *Bildungspolitik und Bildungsreform in Preussen. Die Bedeutung des Unterrichtswesens als Faktor des sozialen und politischen Wandels beim Übergang von der ständischen zur bürgerlich-liberalen Gesellschaft*. Weinheim et Bâle, 1978.

(2) Karl-Ernst Jeismann : *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817*. Stuttgart, 1974 ; Margret Kraul : *Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler*. Göttingen, 1980 ; Bernd Schönemann : *Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Cologne et Vienne, 1983 ; Hans-Jürgen Apel : *Das preussische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848. Die Modernisierung der traditionellen Gelehrtenschulen durch die preussische Unterrichtsverwaltung*. Cologne et Vienne, 1984. Sur les réformes de l'enseignement secondaire à la fin du XIXe siècle, voir en particulier James C. Albisetti : *Secondary School Reform in Imperial Germany*. Princeton, 1982.

(3) Margret Kraul : *Das deutsche Gymnasium 1780-1980*. Francfort, 1984.

d'accès d'autant plus facile pour un lecteur français que nombre d'entre elles sont écrites en anglais. Le point de départ en la matière est constitué par la synthèse de Ch. Mc Clelland sur les universités allemandes de 1700 à 1914 dans leurs rapports avec l'État et la société, dont la problématique d'ensemble se situe dans le prolongement de celle de L. Stone pour les îles britanniques (1). Trois études de K.H. Jarausch sur les universités allemandes dans la première puis la seconde moitié du XIXe siècle (2), un autre article de H. Titze sur les flux cycliques de la population universitaire aux XIXe et XXe siècles (3) et, plus encore, l'enquête aussi complète que remarquable de K.H. Jarausch sur l'origine sociale et le comportement politique des étudiants allemands entre 1870 et 1914 permettent d'embrasser dans la totalité de ses dimensions l'histoire sociale des populations étudiantes du début du XIXe siècle à la Première Guerre mondiale (4).

Un troisième ensemble d'études porte sur le corps enseignant, des maîtres d'école aux professeurs d'université. Toutes conçues dans la même perspective, elles analysent le recrutement social des enseignants, leur formation intellectuelle et professionnelle et mettent particulièrement l'accent sur trois aspects : la professionnalisation précoce du métier d'enseignant, l'endogamie croissante des milieux enseignants, leur intervention dans la société et l'État — en particulier leurs préférences et leur engagement politiques (5). Là aussi,

(1) Charles Mac Clelland : *State, Society and University in Germany, 1700-1914*. Cambridge, 1980.

(2) Konrad-Hugo Jarausch : « Die neuhumanistische Universität und die bürgerliche Gesellschaft, 1800-1870 ». *Darstellungen und Quellen zur Geschichte der deutschen Einheitsbewegung im 19. und 20. Jahrhundert*, 1981 (11), pp. 11-58 ; Id. : « Frequenz und Struktur. Zur Sozialgeschichte der Studenten im Kaiserreich », in Peter Baumgart (Dir.) : *Staat und Bildung in Preussen und im deutschen Kaiserreich*. Stuttgart, 1980, pp. 103-132 ; Id. (Dir.) : *The Transformation of Higher Learning 1860-1930*. Stuttgart, 1983. Sur les étudiants allemands dans la seconde moitié du XVIIIe et les débuts du XIXe siècle, voir l'article de Wolfgang Hardtwig : « Krise der Universität, studentische Reformbewegung (1750-1819) und die Sozialisation der jugendlichen deutschen Bildungsschicht. Aufriss eines Forschungsprojekts ». *Geschichte und Gesellschaft*, 1985 (11/2), pp. 155-176.

(3) Hartmut Titze : « Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. Jahrhundert ». *Geschichte und Gesellschaft*, 1984 (10/1), pp. 92-121.

(4) Konrad-Hugo Jarausch : *Students, Society and Politics in Imperial Germany. The Rise of Academic Illiberalism*. Princeton, 1982 ; du même auteur : *Deutsche Studenten 1800-1970*. Francfort, 1984.

(5) Sur les enseignants du primaire et du secondaire, voir : Thomas Nipperdey : « Volksschule und Revolution im Vormärz. Eine Fallstudie zur Modernisierung II » ; Id. : *Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte*. Göttingen, 1976 ; Anthony J. La Vopa : *Prussian Schoolteachers. Profession and Office, 1763-1848*. Chapel-Hill, 1980 ; Hans-Jürgen Apel : « Preussische Gymnasiallehrer 1820-1850. Soziale Herkunft, Studienverhalten, Studienerfolg nach Prüfungsergebnissen insbesondere der Bonner Schulamtskandidaten ». *Vierteljahrschrift*

deux synthèses donnent une bonne vue d'ensemble de l'état de la question : sur les universitaires, il s'agit du livre vite devenu célèbre de F. Ringer sur le « déclin des mandarins » (1) ; sur les enseignants du primaire et du secondaire, du manuel commode de R. Bölling consacré à l'histoire sociale des enseignants allemands de 1800 à nos jours (2).

Le quatrième groupe d'études aborde le problème des retombées de l'essor de l'enseignement sur l'économie et la société. Un bon point de départ en la matière est fourni par les études d'H. Kaelble sur l'inégalité sociale et la mobilité sociale en Allemagne aux XIXe et XXe siècles — études d'autant plus utiles qu'elles sont résolument comparatistes (3). On complètera ces premières analyses par l'enquête hyperstatistique de D. Müller consacrée aux conséquences sociales de la scolarisation sur la population berlinoise au XIXe siècle (4). On mentionnera ensuite les enquêtes récentes ou actuellement en cours (sous l'impulsion de J. Kocka) sur le *Bildungsbürgertum* au XIXe siècle et sur le développement et la « professionnalisation » des professions requérant une formation universitaire (médecins, juristes, ingénieurs, architectes, etc.) (5). On fera, enfin, une place à part aux études portant sur l'essor de l'enseignement et des universités techniques (K.H. Manegold), ainsi qu'à

für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, 1985 (72), pp. 353-368. Sur les universitaires, voir les deux intéressantes études de cas de Peter Moraw : « Humboldt in Giessen. Zur Professorenberufung an einer deutschen Universität des 19. Jahrhunderts ». *Geschichte und Gesellschaft*, 1984 (10/1), pp. 47-71 et de Rüdiger Vom Bruch : « Universitätsreform als soziale Bewegung. Zur Nicht-Ordinarienfrage im späten deutschen Kaiserreich ». *Ibid.*, pp. 72-91.

(1) Fritz K. Ringer : *The Decline of the German Mandarins. The German Academic Community, 1880-1933*. Cambridge, Mass., 1969.

(2) Rainer Bölling : *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen, 1983.

(3) En plus des études recensées par Peter Lundgreen : « Universität und sozialer Wandel. Neuere Literatur zur Sozialgeschichte der Bildung ». *Archiv für Sozialgeschichte*, 1977 (17), pp. 517-537, on aura recours tout spécialement aux études (comparatives) de Hartmut Kaelble : *Industrialisierung und soziale Ungleichheit : Europa im 19. Jahrhundert, eine Bilanz*. Göttingen, 1983 et *Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Deutschland im internationalen Vergleich*. Göttingen, 1983, ainsi qu'au livre de Fritz K. Ringer : *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington, 1979.

(4) Detlef K. Müller : *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. Göttingen, 1977.

(5) Werner Conze et Jürgen Kocka (Dir.) : *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. T. 1 : *Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich*. Stuttgart, 1985 (excellent recueil de contributions envisageant, là aussi dans une perspective souvent comparatiste, la plupart des professions « académiques » : pasteurs, avocats, médecins, enseignants, architectes, ingénieurs).

celles qui analysent l'émergence des techniciens dans la société allemande et les liens entre « révolution éducative » et « révolution industrielle » (P. Lundgreen) (1).

Pour terminer ce rapide survol, j'évoquerai quelques études davantage centrées sur la recherche et l'enseignement : l'article de S. Turner sur la place de la recherche dans les universités prussiennes au début du XIXe siècle (2), l'étude classique de G. Iggers sur l'histoire en Allemagne de la fin du XVIIIe siècle à nos jours (3), étude à compléter par l'enquête prosopographique (aux conclusions parfois contestables) de W. Weber sur l'origine sociale et la carrière des professeurs d'histoire de 1800 à 1970 (4), la recherche de Th. Finkenstaedt sur le recrutement des anglicistes de l'enseignement supérieur (5), enfin l'étude de R. Stichweh sur la constitution de la physique comme discipline scientifique et sa place dans l'enseignement et la recherche de 1740 à 1890 (6).

*

Trois remarques plus générales serviront de conclusion à cette présentation. La première sera pour souligner la vigueur de la réorientation de la recherche en direction d'une histoire sociale de l'éducation, mouvement irréversible (même s'il sert encore souvent à donner le change sur la persistance de l'ancienne perspective institutionnelle) et dont les avancées sont particulièrement spectaculaires pour le XIXe siècle. La seconde sera pour encourager les

(1) Karl-Heinz Manegold: *Universität, Technische Hochschule und Industrie*. 1970; Peter Lundgreen: *Bildung und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozess des 19. Jahrhunderts. Methodische Ansätze, empirische Studien und internationale Vergleiche*. Berlin, 1973; Id.: *Techniker in Preussen während der frühen Industrialisierung*. Berlin, 1975.

(2) Steven Turner: « The Prussian Universities and the Concept of Research ». *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 1980 (5), pp. 68-92.

(3) Georg G. Iggers: *The German Conception of History. The National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present*. Middeltown, Conn., 1983 (2e édition révisée).

(4) Wolfgang Weber: *Priester der Klio. Historisch-sozialwissenschaftliche Studien zur Herkunft und Karriere deutscher Historiker und zur Geschichte der Geschichtswissenschaft 1800-1970*. Francfort, etc., 1984. Sur la pratique de l'enseignement de l'histoire à la fin du XIXe siècle, voir l'intéressante étude de cas de Wolfgang Kopitzsch: « Zur « Politisierung » des Geschichtsunterrichts in Schleswig-Holstein nach dem 1. Mai 1889 », in Franklin Kopitzsch (Dir.): *Erziehungs- und Bildungsgeschichte Schleswig-Holsteins von der Aufklärung bis zum Kaiserreich*. Neumünster, 1981, pp. 149-192.

(5) Thomas Finkenstaedt: *Kleine Geschichte der Anglistik*. Darmstadt, 1983.

(6) Rudolf Stichweh: *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890*. Francfort, 1984.

lecteurs français à ne pas se contenter des synthèses déjà parues ou à paraître mais, au contraire, à avoir le courage, spécialement pour l'époque moderne, de prendre en considération la multiplicité des publications locales, érudites et ponctuelles qui fournissent une quantité impressionnante d'informations précises qui ne demandent qu'à être resituées dans une perspective plus neuve et une problématique plus englobante. Ma troisième remarque sera pour regretter le nombre encore trop restreint des enquêtes comparatives débordant le cadre national (1) et, en particulier, l'insuffisance des échanges, en ce domaine, entre recherches française et allemande : si, malgré une sensible convergence au cours des années récentes, le bilan que l'on peut tirer des acquis de la recherche dans l'un et l'autre pays reste contrasté, cela tient moins à une différence de documentation qu'à une différence persistante d'approches et, plus encore, une insuffisante communication entre chercheurs.

Étienne FRANÇOIS
Mission historique française en Allemagne, Göttingen
Université Nancy II.

(1) Willem Frijhoff : « Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux ». *Histoire de l'éducation*, décembre 1981, pp. 29-44.

OBSERVATIONS SUR L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

par André CHERVEL

L'histoire de l'enseignement et, en particulier, des disciplines scolaires, n'est pas totalement déplacée dans un colloque de didacticiens qui se situe tout entier dans la synchronie (1). Cette analyse historique, en effet, à condition d'être exhaustive et de ne négliger aucun des multiples aspects socio-culturels des phénomènes éducatifs, fait apparaître, derrière ses nombreuses variables, dont la première est la diversité des disciplines elle-même, un certain nombre de constantes :

1. une discipline scolaire répond à une finalité qui doit être recherchée, en dernière analyse, non dans l'école elle-même mais dans la société globale ;

2. une discipline scolaire, une fois qu'elle est solidement constituée, est tout autre chose que la simple projection sur l'école des sciences, des théories et des pratiques qui ont cours dans la société ; elle ne saurait non plus être ramenée à une vulgarisation, une simplification, une adaptation ;

3. une discipline se constitue dans l'école, et réclame un temps d'élaboration qui se mesure en décennies ;

4. une discipline scolaire est un complexe d'activités intellectuelles qui se montre d'autant plus efficient qu'il s'approche plus d'un modèle disciplinaire idéal, d'un archétype didactique ou, mieux, d'un algorithme, dont la composition schématique reste à définir. Malgré la diversité de leurs contenus, l'histoire des dif-

(1) Ce texte a fait l'objet d'une communication au III^e colloque international de didactique du français qui s'est tenu à Namur, le 3 septembre 1986.

férentes disciplines fait apparaître une recherche permanente d'un optimum pédagogique, et une longue oscillation entre plusieurs pôles avant que soit trouvée une position d'équilibre optimal qui associe harmonieusement pratiques d'incitation motivante, énoncé et mémorisation de théorie (ou de contenu), et batteries d'exercices ;

5. une discipline scolaire est étroitement dépendante du milieu historique et socio-culturel des élèves dans lequel elle s'est constituée ;

6. enfin, une discipline scolaire n'est pas seulement un produit historique, résultat de la collaboration entre des générations d'élèves et de maîtres ; c'est aussi, dans le champ des théories et des pratiques sociales, un « acteur » dont le rôle a été trop longtemps sous-estimé.

Envisagée selon ces perspectives, l'histoire d'un enseignement précis est en mesure d'apporter une contribution réelle à des débats très actuels. Particulièrement éclairantes pour l'observateur sont, de ce point de vue, les périodes de rupture qui permettent, derrière les phénomènes d'innovation et de décadence, de saisir sur le vif les justifications profondes, les effets de système, les solidarités masquées.

C'est dans cet esprit que vont être présentées ces quelques observations sur l'histoire, dans l'enseignement français, d'une pratique disciplinaire qu'on appellera, pour fixer les idées, la « composition française », qui semble être à peu près l'objet de ce colloque. L'expression se substitue, en 1880, dans les textes officiels, à l'expression « composition en français », et doit évidemment son adjectif « française » au fait qu'on pratiquait couramment à l'époque la composition en latin. Si l'on continue à parler aujourd'hui de composition « française », ce n'est probablement pas qu'on craigne de voir les élèves se mettre tout à coup à rédiger en latin : c'est à cause de la polysémie du mot « composition » dans nos systèmes éducatifs, qui rendrait équivoque la phrase « Les élèves font une composition ».

Les deux modèles didactiques.

Pour l'enseignement de la composition, la France a connu deux grands modèles didactiques successifs.

Le premier date du XVI^e siècle, et il est contemporain de la création des collèges (collèges de l'Université, des Jésuites, etc.) : il est même très largement responsable de la formule pédagogique nouvelle qu'a constituée cette institution des collèges. Il reste dominant jusque vers la fin du XIX^e siècle. Dans le cursus scolaire, il culmine avec le discours latin et, à partir du XVIII^e siècle, avec le discours français.

Le second modèle se met peu à peu en place au cours du XIXe siècle et s'impose à partir de 1880. Sa clé de voûte est la dissertation littéraire. C'est lui qui régit, aujourd'hui encore, la scolarité des jeunes Français.

Ces deux modèles seront présentés ici d'une façon schématique, et donc antithétique; et l'on ne s'étendra pas sur la période de transition où ils se trouvent étroitement mêlés. Mais il convient d'abord de rappeler que, outre ces deux modèles de la composition, où opèrent les trois parties constitutives de la rhétorique (invention, disposition, élocution), la pratique pédagogique des collèges et des lycées a toujours connu, depuis le XVIIIe siècle au moins, des formes diverses d'exercices de manipulation écrite de la langue qui ne mettent en jeu que la troisième partie de la rhétorique, l'élocution. Il s'agit d'exercices sur lesquels pèse une contrainte rigoureuse au plan des idées et de leur succession. Et c'est précisément cette restriction qui les distingue de la « composition », française ou latine. Qu'il suffise ici d'en rappeler quelques-uns: la version (latine, allemande, etc.), l'interrogation écrite (dans toutes les matières), le résumé, le compte rendu de lecture, et bien d'autres (y compris le devoir de mathématiques). Le XIXe siècle connaît en particulier un exercice extrêmement répandu, inscrit dans les programmes, pratiqué tout au long du siècle jusqu'à son interdiction formelle en 1890, et qui a totalement disparu aujourd'hui: la « rédaction » du cours, et, en particulier, la « rédaction d'histoire » où l'élève reproduit le soir, à la maison, le cours d'histoire qu'il a écouté dans la journée. Il y a de même la rédaction de mathématiques, d'instruction religieuse, de philosophie (ainsi, dans le *Plan d'études des lycées* du 30 août 1852, consécutif à la Loi Falloux, il est spécifié pour la classe de « logique »: « Il y a deux sortes d'exercices: Rédactions. Dissertations françaises »).

Chaque période, chaque pédagogie pratique donc deux types d'exercices de « rédaction » (au sens large), connaît deux niveaux de pratique rédactionnelle; et chacun des deux modèles a évidemment privilégié tel exercice d'élocution, favorisé telle progression, de façon à obtenir une complémentarité la plus efficiente possible. Ce n'est évidemment pas un hasard si la « rédaction d'histoire » disparaît à la fin du XIXe siècle en même temps que le discours latin.

Dans le tableau des « Exercices écrits de composition dans l'enseignement secondaire », j'ai recueilli la substance de toutes les directives officielles publiées sur la question entre 1800 et 1940, en écartant tout, ou à peu près tout, ce qui touche aux exercices du deuxième type. Le tableau manifeste clairement la rupture qui se produit en 1880.

Mais ces observations ne se limitent pas à l'enseignement secondaire. C'est exactement à la même date que l'enseignement primaire

LES EXERCICES ÉCRITS DE COMPOSITION dans l'enseignement secondaire traditionnel (de la 1ère à la 6e)												
	1809	1814	1821	1852	1865	1874	1880	1885	1890	1902	1925	1938
Rhét. (1ère)	C en F C en L (VL)	C en F C en L (VL)	D (F) D L V L	D F A li (F) D L V L A li d'au L et G	D F A li d'au F D L V L A li d'au L et G	D ou C en F A li d'au F D ou C en L V L A li d'au L et G	D ou C en F A li d'au F C L A li d'au L et G	D ou C en F A li d'au F C L A li d'au L et G	D et C en F A li d'au F C L A li d'au L et G	CF C L	CF (lettres, D, disserta- tions li et morales)	
2nde	 (VL)	N } (L) A } (F?) (VL)	N en F N en L (VL)	Récits, lettres, descriptions de divers genre (F) (1) N L V L A li d'au L et G	A d'au F N L V L	E et C en F A d'au F N L V L	E et C en F A d'au F E L E de P et métrique	CF A de M (F) E L E de P (L)	CF A de M (F) E L E de P (L)	CF E él de C L	CF (N, lettres, petits sujets li ou moraux)	
3ème	 (VL)	 V L	 V L	Récits et lettres d'un genre simple (F) (1) V L	 V L	E et C en F A d'au F A d'au L	E et C en F A d'au F A d'au L	CF A de M (F) A de M (L)	CF A de M V F à re- tourner et à compléter A de M (L)	CF E de P et V à retour- ner (L)	E de CF (récits, lettres fam, ques- tions simples de morale, A, etc.)	E de CF

4ème	(E de V L)	E de V L	E de V L				C en F	C très simples E de P V à retourner	C très simples V F à retourner E de P (L): V à retourner	C très simples E sur la V F E de P et V (L): V à retourner	C F	R. simples telles que descriptions, portraits, récits.	R simples (descriptions et récits) E el de V
5ème							C très simples (F)	C très simples (F)	C très simples (F)	C très simples (F) Petits E de C		Brefs E d'observation et de description. Petits E consistant à reproduire des récits	E d'observation et de description Petits E inspirés de récits
6ème				(1) Vivement déconseillés dans une circulaire Rouland de 1857.			C très simples (F)	C très simples (F)	Petits E de C (F)	Petits E de C (F) Reproduction libre de lectures ou de récits		Brefs E d'observation et de description. Petits E consistant à reproduire des récits (...)	E d'observation et de description Petits E inspirés de récits (...)

N.B. : N'apparaissent pas dans ce tableau les exercices écrits de « langue française », d'« orthographe » d'analyse grammaticale et logique, de thèmes et de versions (latins et grecs). N'apparaissent pas non plus les exercices donnés dans les « classes élémentaires » (au-dessous de la sixième) à partir de 1880. Dans la colonne 1902, les programmes classiques et modernes sont reproduits respectivement à gauche et à droite.

Légende

A.	Analyse	el.	élémentaire	M.	Morceaux
au.	auteur	F.	français	N.	Narration
C.	Composition	G.	grec	P.	Prosodie
D.	Discours	L.	latin	R.	Rédaction
E.	Exercice	li	littéraire	V.	vers, versification

() Exercices non mentionnés dans les textes officiels, mais couramment pratiqués dans les classes.

s'ouvre enfin officiellement aux exercices de la composition française. Alors que le primaire était, par principe, exclu du champ d'application du premier modèle didactique, l'arrêté de 1880 régissant le certificat d'études primaires y prévoit une « rédaction d'un genre simple (récit, lettre, etc.) » ; et, en 1882, la « composition française » est introduite à toutes les étapes de son cursus : par exemple, au cours élémentaire, on fera « rédiger quelques phrases en réponse à des questions ».

Le tableau fait apparaître les principaux points suivants :

1. La rupture de 1880 se manifeste par l'introduction de la composition en français en quatrième, cinquième et sixième. C'est en 1874 que la composition française a été introduite (ou plutôt réintroduite) en classe de seconde et de troisième. La brusque accélération du processus en 1880 s'explique directement par une raison simple : Jules Ferry vient de décider, la même année, de remplacer le discours latin du baccalauréat par une composition française.

2. La composition latine se maintient jusqu'en 1925 (en première et seconde) ; mais elle a cessé de préparer à une épreuve du baccalauréat.

3. De 1852 jusqu'en 1902 est inscrit au programme un exercice qui a totalement disparu aujourd'hui, bien qu'il ait joué un rôle fort important dans l'arbre généalogique des exercices littéraires. Il s'agit de l'« analyse littéraire » d'auteurs français, mais aussi latins et grecs, et de l'« analyse de morceaux », pratiquées en rhétorique, en seconde et en troisième : ce sont elles qui engendrent à la fois l'explication de textes et la dissertation littéraire.

4. Une remarque purement terminologique : la « rédaction », interdite dans le secondaire en 1890 (il s'agit de la rédaction du cours d'histoire), y rentre officiellement en 1925 avec un autre sens, et remplace peu à peu désormais dans l'usage scolaire l'exercice qu'on appelait, au XIX^e siècle, la « narration », laquelle comportait aussi bien des portraits, des parallèles et des descriptions que des récits.

Le modèle ancien.

Le modèle ancien répond à une finalité extrêmement élitiste : il s'agit de développer chez un tout petit nombre d'adolescents un « capital culturel » consistant essentiellement dans l'aptitude à s'exprimer, dans telle ou telle circonstance bien précise, conformément aux canons anciens de la rhétorique traditionnelle. Ce modèle, qui avait apparemment donné satisfaction sous l'Ancien Régime (au moins jusqu'à l'expulsion des Jésuites de 1762), pouvait-il être

rétabli après le bouleversement de la Révolution française ? C'est en tout cas le point de vue des grands théoriciens de l'éducation en 1815, Guizot, Cuvier, Ambroise Rendu : et c'est ce même élitisme qui rend compte de la constitution et de la nature de ce nouvel enseignement qu'on appelle « secondaire » (le terme s'impose seulement après 1834) et du rôle de classe que va jouer le latin pendant quatre-vingts ans encore après la Révolution. Gardons-nous cependant, au moment où nous considérons ce modèle pédagogique, d'accabler la totalité de ses procédures d'une condamnation globale sous le prétexte que l'« idéologie » de départ est aujourd'hui périmée ; rappelons-nous au contraire que, au XIXe siècle par exemple, ces milliers de professeurs et ces dizaines de milliers d'élèves se sont posé concrètement le problème d'apprendre à composer, et qu'ils ont accumulé là une expérience considérable qui, pour avoir été envoyée en 1880 aux oubliettes de l'histoire de la pédagogie, pourrait cependant n'être pas totalement dépourvue de pertinence.

1. Le principe de départ est qu'on apprend à écrire en français en rédigeant en latin (des vers, des narrations, des discours). Et il y a à cela une raison simple : c'est que le français que l'élève pourrait effectivement écrire à dix, douze ou quatorze ans ne lui offre aucune « résistance ». Il y exprimera naturellement, spontanément, des pensées pauvres et sans intérêt, puisqu'il n'a aucune expérience, et une culture encore incomplète, dans une langue qui est celle de la cour de récréation ou de la rue ; exercice qui n'a rien d'éducatif, où il n'apprend rien. Apprendre, c'est faire une série graduée d'efforts en direction d'un but, en commençant par le plus facile, et le plus facile, ce sont les vers latins (en quatrième).

2. Deuxième principe : l'exercice de la composition sera toujours un exercice à trous. Simplement, les trous seront, si l'on peut dire, de plus en plus larges. Par exemple, pour la narration, le professeur dicte un « sommaire » et, pour le discours, un texte relativement long qu'on appelle une « matière » : toute composition est, même si le terme est jugé archaïque au XIXe siècle (et de fait, il est absent des programmes officiels), une *amplification*.

3. Et tout l'enseignement dispensé vise précisément à mettre l'élève en état de remplir correctement les trous de ces exercices. C'est donc une pédagogie des modèles, où il faut mémoriser des centaines de vers, des pages entières, apprendre les « lieux communs » (terme technique de la rhétorique), faire « provision d'idées », de façon à appliquer dans tout exercice de composition la technique du « larcin » ou du centon. D'où la pratique exclusive d'une littérature très classique à qui l'on remet le soin de former le

goût et le style de l'élève : XVIIe et XVIIIe siècles uniquement, sans parler, bien sûr, des Anciens, de Cicéron et de Virgile (1).

Le modèle moderne.

Le modèle moderne répond à une nouvelle finalité qui finit par s'imposer après ce qu'on a appelé « nos désastres » de 1870-1871. Il s'agit de réussir l'intégration de l'enfant dans la société française, sans bouleverser les classes sociales, bien entendu, et cela de deux façons : en le « moralisant » (terme fréquemment utilisé à l'époque), et en développant chez lui le sentiment patriotique, ce dont la grande majorité des écoles ne s'étaient jamais beaucoup souciées jusque-là, en dehors de la mémorisation du catéchisme.

Dans le secondaire, par exemple, pour ce qui concerne le patriotisme et le sentiment national, on fait essentiellement appel aux textes littéraires. Les listes d'auteurs du programme vont évoluer rapidement. Le classicisme traditionnel, centré sur le XVIIe siècle, qui ne tolérait que quelques épigones au XVIIIe (Fénelon, Montesquieu, Voltaire, Buffon) va devoir faire de la place au Moyen Âge, au XVIe siècle et à Montaigne en particulier, à Jean-Jacques Rousseau, et aux écrivains du XIXe siècle : changement profond dans le statut pédagogique de l'œuvre littéraire, qui va perdre peu à peu son caractère de modèle d'écriture pour se hisser au rang de symbole national. On fait appel à l'histoire littéraire qui sera, un temps, enseignée d'une façon dogmatique, et à la dissertation littéraire, dont on dégage peu à peu les modalités à partir de 1880. Dans le primaire, pour moraliser l'enfant, on compte essentiellement sur le français, discipline morale par excellence, selon tous les inspirateurs de la rénovation pédagogique de 1880. Mais on compte surtout, dans le primaire et dans le secondaire, sur la « composition » en français, où l'on voit le lieu d'une véritable purification morale (une « catharsis », pour s'exprimer dans les termes d'Aristote) de l'enfant, qui va se livrer à l'écriture un peu comme à une confession, rédigeant de la façon la plus édifiante possible (et comment pourrait-il faire autrement puisque le devoir sera corrigé ?) les petites histoires d'oiseau qu'il faut protéger, de pauvres ou de malades qu'on lui demande de raconter, ou écrivant à son cousin une lettre imaginaire pour l'inviter à mieux se tenir en classe.

On pourrait saisir à des niveaux très différents cette entreprise nationale de « moralisation ». En voici un exemple au niveau le plus

(1) Cf. sur ce point : A. Chervel : *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*. Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1986, 392 p.

élémentaire, exemple qui montre que la discipline, en se constituant, se prépare déjà à réagir à son tour sur les pratiques sociales (en l'occurrence, sur la langue elle-même), en préparant les voies pour de nouveaux stéréotypes et pour une véritable « langue de bois ». Dans un petit exercice tout à fait élémentaire, imaginé par l'inspecteur J.J. Rapet, un disciple du Père Girard, et cité en exemple dans telle conférence pédagogique (à Lyon, en 1877), l'enfant est invité à associer à un nom un adjectif, et à porter sur le syntagme nom + adjectif un jugement, en écrivant à côté B (bien) ou M (mal). Et voici les indications données au cours de la conférence pédagogique : « Si l'élève doit trouver des adjectifs convenant aux noms *mère, magistrat, soldat, loi, crime*, le maître acceptera comme un bon devoir des phrases comme celles-ci : *mère dévouée, magistrat intègre, soldat courageux, loi respectée, crime puni*, et il blâmera un élève qui aurait dit *mère égoïste, magistrat partial, soldat poltron, loi violée, crime impuni*, lors même que cet élève aurait marqué ces phrases de la lettre M ».

La discipline est désormais organisée suivant quelques principes totalement nouveaux. Et le premier d'entre eux, c'est que la composition en français s'impose à tout âge, dès que l'élève sait écrire. Puisqu'il s'agit de « moraliser », il ne saurait être question d'attendre.

C'est pour la même raison que la composition doit cesser d'être un exercice à trous. Bien sûr, l'élève a besoin d'être guidé, et le modèle ancien de l'exercice à trous s'est d'abord répandu très vite dans l'école primaire, où il survit d'ailleurs encore aujourd'hui. Mais ce qui importe, c'est qu'il a reflué vers les petites classes, où il faut bien enseigner les nouveaux schémas rhétoriques. Car le nouveau modèle repose essentiellement sur l'intégration, sur l'assimilation des cadres dans lesquels l'enfant doit désormais couler sa pensée. Et l'accent est mis, à toutes les étapes du cursus (*des cursus*, même si le secondaire rechignera trente ou quarante ans avant d'adopter toutes ces innovations), sur l'expression des idées, des sentiments, des réactions propres à l'élève, sur le minimum de liberté dont il doit jouir lorsqu'il rédige sa composition.

Naturellement, c'est tout l'enseignement du français qui va être réorienté, à partir de 1880, pour contribuer à la mise en place du nouveau modèle de composition française. Jamais l'école française n'avait connu une mutation aussi brusque de ses enseignements que dans les années qui entourent 1880. Certes, l'enseignement du français n'est pas seul en cause : il y a la nouvelle histoire de France, la morale laïque, etc. Mais c'est en français que les changements sont le plus spectaculaires. Alors que la pédagogie traditionnelle, tant dans le secondaire que dans le primaire, s'adressait essentiellement à la mémoire, il convient désormais de s'appuyer sur l'intel-

ligence de l'enfant, dont on reconnaît enfin qu'elle existe, de faire appel à son sens moral, autrement que par la récitation du catéchisme, d'éveiller ses sentiments esthétiques, de le faire sortir de la passivité et du silence où on l'enfermait.

On souligne maintenant l'importance de la « lecture intelligente », et la « lecture mécanique » n'est plus considérée comme un objectif satisfaisant pour l'école. Les lectures, d'ailleurs, doivent être expliquées, désormais, en même temps que, dans le secondaire, va se répandre l'explication de textes. On affirme et on commence même à tolérer le droit des élèves à la parole, contrôlée, bien sûr, corrigée par le maître : car l'expression orale est reconnue comme un préalable à l'expression écrite. On va enseigner dogmatiquement du vocabulaire sans lequel toute « composition française » est impossible (surtout dans les régions patoisantes) et, comme les mots appris ne ressortent pas facilement dans les petites rédactions, on se rend compte qu'il faut passer des leçons de mots aux leçons de choses : et la leçon de choses devient un des auxiliaires obligatoires de la rédaction dans le primaire. Les textes de lecture du primaire se renouvellent totalement. On abandonne les ouvrages religieux ou édifiants comme la *Doctrine chrétienne* de Lhomond qui était encore très largement en usage dans les classes de 1880 ; les petits ouvrages de G. Bruno se répandent, surtout *Le Tour de la France par deux enfants* ; et la poésie pénètre enfin à l'école. Avec elle s'introduit un nouvel exercice : la récitation classique qui se substitue à l'ancienne « récitation », la récitation du manuel de grammaire, de catéchisme ou d'arithmétique.

Le bouleversement n'est pas moindre dans le secondaire, contrairement à ce qu'on pense généralement. Et l'élève y est enfin autorisé, et même invité, à se livrer à la lecture indépendante (la lecture « privée » ou « particulière ») à laquelle était au contraire tout à fait hostile la doctrine pédagogique liée au modèle ancien.

Essai d'évaluation.

L'histoire d'une discipline ne saurait se borner à présenter les finalités et les avatars des contenus didactiques. Il lui faut apporter également une réponse à la question : que se passe-t-il à la sortie de l'école ? Le programme (en l'occurrence, le programme scolaire) a-t-il été rempli ? La discipline a-t-elle fonctionné ? La formation souhaitée a-t-elle été réellement acquise ? Et, par-delà le volontarisme des professeurs, que reste-t-il dans la tête des élèves lorsqu'ils passent l'examen à la fin de l'année et, surtout, lorsqu'ils entrent « dans la vie active » ? Évidemment, ces évaluations sont difficiles à établir pour le passé, car la documentation qui serait la plus fiable,

les copies d'élèves ou plutôt les corpus homogènes de copies (les copies de toute une classe), sont rares ou inexistantes. Il faut donc, quand on n'a pas la chance de tomber sur des sources aussi intéressantes, se rabattre sur une documentation de seconde main, ou moins homogène.

Le modèle ancien, d'abord. Les témoignages du XIXe siècle sont concordants. De bons observateurs donnent, dès 1820, le même pourcentage de succès et d'échecs. Le professeur de seconde d'Henri-IV, Pottier, estimait que « sur cent élèves de l'instruction, vingt-cinq travaillent et soixante-quinze ne font rien. C'est une proportion généralement admise et qui se trouve plutôt au-dessous qu'au-dessus de la réalité » (1). Et l'inspecteur d'académie de Paris, Taillefer, ancien proviseur de Louis-le-Grand confirme : « C'est beaucoup lorsque, sur soixante élèves, dix ou douze paraissent avoir profité des leçons du professeur » (2). Les mêmes chiffres seront répétés pendant des dizaines d'années. S'ajoute un phénomène important : l'abandon en cours de scolarité, qui concerne la moitié ou les deux tiers des élèves. Quant aux professeurs, stimulés par le Concours général, à Paris, ou par le modèle parisien dans les collèges de province dont le niveau est bien inférieur, ils ont pris l'habitude de ne travailler que pour les meilleurs élèves et d'abandonner à leur sort les trois quarts de la classe.

Les résultats de cet enseignement peuvent être appréciés à travers les rapports des doyens des facultés des lettres qui président les jurys de baccalauréat, rapports qui sont conservés aux Archives nationales (3). La plupart des candidats, au terme de leur rhétorique, sont tout juste capables, dans l'épreuve de discours latin, de traduire en latin la matière du discours qui leur a été proposée, quelques-uns seulement se lançant dans l'amplification proprement dite : c'est dire que l'épreuve de discours n'est plus qu'une épreuve de thème pour la majorité des élèves. Il semble donc bien que le modèle ancien soit emporté, au XIXe siècle, par l'évolution des mentalités et qu'il ne connaisse qu'une survie artificielle avec, à partir de 1850, une dégradation rapide.

Quant au modèle moderne, le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il met des dizaines d'années pour s'installer. Jusqu'au début du XXe siècle, les inspecteurs sont unanimes, s'agissant de l'école primaire :

(1) *Observations sur les inconvénients du système actuel d'instruction publique*. Paris, 1821, p. 32.

(2) *De quelques améliorations à introduire dans l'instruction publique*. Paris, 1824, p. 339.

(3) A.N., F¹⁷ 1651-1665: Rapports et états statistiques des baccalauréats ès lettres et ès sciences, 1858-1866.

le calcul, l'orthographe, ça marche bien ; la rédaction, ça ne marche pas. « Il n'est pas nécessaire, écrit après trente ans de carrière l'inspecteur primaire Poirson, de répéter ce lieu commun « que la composition française est la partie la plus faible de notre enseignement ». Tous les maîtres s'en rendent compte chaque jour et les membres des diverses commissions d'examen, du certificat d'études primaires élémentaires au brevet supérieur, en sont également convaincus. » (1) La critique des inspecteurs porte d'ailleurs autant sur le choix des sujets et les lacunes de la préparation de l'exercice par le maître que sur les faibles performances des élèves. Et de fait, les paradigmes de sujets de rédaction évoluent lentement dans le sens d'une meilleure adaptation aux possibilités de l'élève.

Mais à partir de 1914, notre dossier va se gonfler d'un élément absolument considérable. Ces mêmes élèves, garçons et filles, qui se sont montrés bons ou mauvais (en général mauvais) en rédaction, vont pendant cinq ans, au front et à l'arrière, entretenir une correspondance quotidienne, et la production épistolaire de ces cinq années de séparation est estimée à plusieurs milliards de lettres, ce qui constitue un phénomène d'ordre culturel absolument nouveau dans l'histoire de France. Des corpus de lettres de soldats ont été constitués dès 1919, et ont servi à des études diverses, linguistiques en général (cf. la *Grammaire des fautes* d'Henri Frei). La dernière en date est fondée sur 6 500 lettres de soldats, et de leurs proches, nés entre 1871 et 1899 (2). Elle met en évidence un point essentiel : ces lettres sont déjà très largement influencées par la rhétorique scolaire, d'autant mieux assimilée, remarquent les auteurs, que l'on s'élève dans l'échelle sociale. On la retrouve d'abord, sous sa forme la plus voyante, dans les clichés et les stéréotypes (« Notre correspondance en est saturée », écrivent les trois auteurs) qui leur ont valu, dans leur enfance, les félicitations du maître. « Plus de rossignols qui venaient chaque matin nous égayer par leurs chants mélodieux » (etc.) : c'est en ces termes qu'un jeune paysan raconte à sa famille l'arrivée de l'automne. Et quand la neige tombe sur les tranchées, il n'est question que de « blancs manteaux » et de « blancs linceuls ». Mais c'est surtout dans la volonté de faire élégant, raffiné, que se traduit la formation scolaire, dans le désir de remplir à tout prix ses quatre pages même quand on a peu de choses à dire, dans l'utilisation sporadique d'un vocabulaire artificiel, qui sent l'école, ou dans ces développements qui, à vouloir trop s'élever dans l'échelle des styles, s'enfoncent dans l'amphigouri.

(1) *L'École primaire*. Épinal, 1903, p. 117.

(2) G. Baconnier, A. Minet, L. Soler : *La Plume au fusil. Les poilus du Midi à travers leur correspondance*. Toulouse, Privat, 1985, 381 p. Cf. le compte rendu de ce livre *infra*, pp. 97-99.

Quel enseignement tirer de ces informations disparates ? Une brève remarque, d'abord, touchant les finalités politiques assignées à l'école par la rénovation pédagogique de 1880 (Ferry, Buisson, Pécaut). L'école primaire a très largement contribué au profond mouvement d'intégration nationale et d'accession à un « consensus » auquel on a assisté depuis un siècle : et dans cette évolution, la rédaction d'école primaire a incontestablement joué son rôle discret.

Mais, pour conclure cette brève histoire de l'enseignement de la composition, on soulignera surtout deux idées qui ne semblent pas avoir perdu leur valeur avec l'évolution de la pédagogie. La première concerne la fonction déterminante que l'on doit reconnaître dans ce dispositif, dans ces dispositifs, à l'exercice final, à la performance ultime, la composition demandée aux élèves dans la classe de première, qu'il s'agisse du discours latin ou de la dissertation littéraire. L'ensemble de la progression dans les classes antérieures est organisée par rapport à eux. En voici, par exemple, un témoignage, situé juste à la charnière politico-universitaire de cette histoire, et à l'intérieur du groupe de pression qui venait de se constituer avec l'aide de Jules Ferry pour transformer l'édifice dans ses profondeurs : la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire. À l'ordre du jour de ses réunions au début de 1880 : le maintien ou la suppression du discours latin au baccalauréat. Voici un extrait de l'intervention de Darlu (professeur de philosophie à Bordeaux, qui sera le maître de Marcel Proust), le 7 février 1880 : « Le discours latin est comme la clé de voûte de l'ancien édifice universitaire (suivent quelques arguments contre, entre autres le fait que cette épreuve « apprend à penser en centons »). Le discours latin supprimé il faudra renouveler, renouveler de fond en comble les programmes des classes de grammaire, car les programmes actuels n'auront pas de raison d'être (...). Il faudra trouver de nouveaux procédés pour enseigner l'art d'écrire et de penser, car on ne pense et on n'écrit guère, de la 6^e à la rhétorique, qu'en latin. En un mot, toutes les réformes urgentes sont contenues en germe dans la suppression du discours latin. Et c'est pour cela que je vote pour la suppression du discours. » Le 11 mars, la majorité votait la suppression du discours latin ; et, le 19 juin, un décret réorganisait le baccalauréat.

Deuxième point : l'exercice de la composition, latine ou française, apparaît comme le centre d'un dispositif complexe où l'on peut distinguer trois séries d'éléments. Il fait d'abord partie d'une progression d'exercices de composition proprement dite (par exemple, la narration latine préparait au discours latin entre autres parce que celui-ci intégrait de petites narrations). Il est ensuite

préparé, entouré, conforté par des exercices de pure « élocution » (ainsi, en rédigeant un devoir de mathématiques, l'élève est supposé devoir acquérir certaines qualités de style, rigueur, esprit logique, etc., qui devraient se retrouver dans ses compositions). Troisièmement, enfin, l'exercice de composition est également associé à une série de pratiques et d'enseignements dont l'objet premier n'est pas d'écrire, mais de préparer indirectement l'élève à écrire, en développant sa langue, son esprit, son goût, sa culture. L'ensemble de ce dispositif est plus ou moins harmonieux, plus ou moins efficace, plus ou moins rentable suivant les époques. En tout cas, l'histoire des disciplines, et de la composition française, montre que c'est sur l'ensemble qu'il faut jouer lorsqu'on prétend modifier quelque chose dans l'économie intime de la composition française.

Resterait à ouvrir un peu l'histoire à la prospective. Un problème concret va être à l'ordre du jour dans les prochaines années, en France, celui du « baccalauréat professionnel », et de la promotion au niveau du baccalauréat de 80 % des jeunes gens. Cette évolution va placer le système éducatif devant une situation qui, par certains côtés, est comparable à celle de 1880. La dissertation littéraire qui, malgré une évolution notable depuis trente ans, sert encore de référence ultime, comme à l'époque où elle était destinée à 5 % de la population, peut-elle, dans la brusque accélération qu'on envisage aujourd'hui, conserver sa place en clé de voûte de l'édifice ? N'est-elle pas, au contraire, menacée à terme, comme le fut en son temps le discours latin, par l'évolution des mentalités et la démocratisation de l'enseignement ? La réflexion que doit ouvrir ce chantier considérable ne devra négliger aucune des expériences anciennes que l'histoire des disciplines est en mesure de mettre à notre disposition.

André CHERVEL
Service d'histoire de l'éducation

L'HISTOIRE LITTÉRAIRE AU LYCÉE : Repères chronologiques

par Pierre ALBERTINI

Depuis 1967, l'AFPF (Association française des professeurs de français), devenue en 1973 l'AFEF (l'enseignant remplaçant le professeur), et sa revue *Le Français aujourd'hui* bataillent pour rajeunir l'enseignement de la littérature en introduisant dans nos lycées et collèges plus d'œuvres et moins de manuels, plus de texte et moins de contexte, plus de théorie et moins d'histoire. L'affaire semblait entendue — mais des instructions officielles récentes (1) invitent les professeurs à situer « exactement les auteurs et les œuvres dans l'histoire et l'histoire littéraire ». La polémique n'est donc pas tout à fait close et *Le Français aujourd'hui* lui consacre son numéro de décembre 1985 : où en est l'histoire littéraire dans la recherche universitaire ? Lecture historique des textes et lecture théorique sont-elles véritablement inconciliables ? Et quel besoin d'histoire les lycéens ont-ils dans leur initiation à la littérature ? (2).

(1) *Collèges, programmes et instructions*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, 1985, p. 30.

Les Lycées demain, orientations, Paris, Ministère de l'éducation nationale, 1986, pp. 59 et 60, prévoit même une progression chronologique, du XVIIe au XXe siècle, de la seconde à la terminale. Par ailleurs, on y lit que « les œuvres sont des productions qui portent les marques du contexte social et historique » et que « la méthode des groupements thématiques ne doit pas prendre un caractère abstrait et systématique ».

(2) Ce numéro — dont la couverture dénonce discrètement la vieille connivence du biographique et du commémoratif à l'œuvre dans l'année Hugo — comprend une intéressante mise au point d'Alain Viala sur la recherche actuelle en histoire littéraire « État historique d'une discipline paradoxale » (pp. 41-49), un rappel des textes officiels fixant au XIXe siècle la part de l'histoire littéraire au lycée : Tristan Hordé « L'enseignement de l'histoire littéraire » (pp. 50-54), des propositions pédagogiques d'Alain Boissinot et Michel Mougenot : « L'histoire littéraire n'est plus ce qu'elle était » (pp. 5-19), ainsi que quelques comptes rendus d'expériences scolaires, le plus souvent en second cycle (pp. 55-94). On y trouve, enfin, deux intéressantes réflexions

Ce questionnement de praticiens ne peut laisser indifférent l'historien des disciplines scolaires : dans l'université, le structuralisme a perturbé la définition et la hiérarchie des recherches en littérature qu'avait consacrées le lansonisme (1) et le procès de l'histoire littéraire est à l'œuvre dans les tensions récentes du champ universitaire étudiées par Pierre Bourdieu (2) ou dénoncées par Roger Fayolle (3). Dans les lycées, l'inspiration nouvelle a donné à l'explication de textes une visée plus formelle et moins historique. Or, dans notre enseignement secondaire, depuis 1880 et, surtout, depuis 1902, l'explication française devait être menée — au moins en partie — historiquement, en vertu de cet axiome que l'œuvre est une trace et l'auteur un témoin. La question de l'histoire littéraire est assurément un point nodal de l'histoire de notre enseignement littéraire : elle nous aide à percevoir la rivalité désormais centenaire de la Rhétorique et de l'Histoire, de l'École et du Monde, des mots et des choses — à l'œuvre dans notre pédagogie.

Cette contestation intellectuelle récente et cette pratique scolaire plus ancienne, nous nous proposons de les examiner successivement.

1. Théorie : l'histoire littéraire en question (années 1960).

Les difficultés actuelles de l'histoire littéraire dans l'enseignement supérieur sont assez claires : à cheval sur deux types de cursus très profondément séparés depuis que l'histoire universitaire ne se veut plus littéraire et que la critique ne se veut plus historique (c. 1960), l'histoire littéraire a du mal à recruter ; et les grandes entreprises éditoriales qui la font revivre (telle l'*Histoire littéraire de la*

générales sur l'histoire littéraire (l'une de Claude Burgelin : « Histoire littéraire et crise de l'histoire », pp. 23-30 ; l'autre de François Dosse : « L'histoire littéraire, fille de Clio » pp. 31-40). On regrette seulement que la définition de l'histoire qu'utilise Claude Burgelin soit aussi schématique et, partant, le condamne à constater un infranchissable fossé entre l'écriture (individuelle) et l'histoire (sociale). Et *Le Sire de Gouberville* de Madeleine Foisil ? Et la vogue — universitaire — de la biographie ? Et les éditions savantes de textes autobiographiques inconnus ? Sans oublier les résurgences de « roman social » dont *La Place* d'Annie Ernaux (1984) offre un remarquable exemple.

(1) Cf. *Le Débat*, novembre 1984, n° 32 ; constat dressé par A. Compagnon, p. 179.

(2) P. Bourdieu : *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1984.

(3) R. Fayolle : « Le scandale des concours de recrutement des professeurs du second degré ». *Le Français aujourd'hui*, supplément n° 33-34, juin 1976, pp. 8 et 9. Cf. également J.P. Leduc-Adine : « Règles du jeu au concours ». *Littérature*, n° 19, octobre 1975, pp. 16-25

France aux Éditions sociales (1)) ne repensent pas en profondeur la périodisation et reposent sur un éclectisme méthodologique difficilement justifiable. Certes, les pistes neuves ne manquent pas, qui attestent le même dépassement de l'individuel dans le social qu'a connu l'histoire tout court depuis quarante ans : sociologie du champ des écrivains à une époque charnière (C. Charle pour la fin du XIXe siècle, A. Viala pour le milieu du XVIIe), intérêt croissant pour les publics et l'accueil réservé aux œuvres, récent développement de l'histoire du livre et de l'édition (2).

Il n'empêche que cette recherche éclaire des hommes, des pratiques et des objets plus que des textes : Gérard Genette n'est pas démenti qui écrivait en 1972 (*Figures III*) : « L'histoire ne peut avoir pour objet que des réalités répondant à une double exigence de permanence et de variation. L'œuvre elle-même ne répond pas à cette double exigence et c'est pourquoi elle doit, en tant que telle, rester l'objet de la critique. En littérature, l'objet historique, c'est-à-dire à la fois durable et variable, ce n'est pas l'œuvre, ce sont (...) les formes ». On notera à ce propos que les théoriciens accusés (crédités ?) du recul de l'historique dans les études littéraires ont apporté aux historiens de remarquables contributions depuis la brillante étude de G. Genette sur la mutation de l'enseignement littéraire à la fin du XIXe siècle (3) jusqu'au volume collectif sur la théorie des genres (4) qui consacre des pages pénétrantes à l'histoire des catégories poétiques depuis Aristote. L'histoire qu'ils ont récusée, c'est la ritournelle biographique, psychologique et mythologisante — à mille lieues des *Annales* — et qui n'aidait à comprendre ni le rôle social de la littérature ni l'évolution de ses formes.

(1) *Histoire littéraire de la France*, Paris, Éditions sociales, 1974-1980, 13 volumes.

(2) C. Charle : *La Crise littéraire à l'époque du naturalisme - Essai d'histoire sociale des groupes et des genres littéraires*, Paris, Presses de l'École normale supérieure, 1979.

A. Viala : *Naissance de l'écrivain, sociologie de la littérature à l'âge classique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1985.

R. Darnton : *L'Aventure de l'Encyclopédie*, Paris, 1982.

H.R. Jauss : *Pour une esthétique de la réception*, Paris, 1978.

H.J. Martin : *Livre, pouvoir et société à Paris au XVIIe siècle*, Genève, 1969.

H.J. Martin (Dir.) : *Histoire de l'édition française*, t. 1, Paris, 1983 et sq. (quatre volumes au total).

(3) G. Genette : « Enseignement et rhétorique au XIXe siècle », *Annales ESC*, 1966, p. 292, repris dans *Figures II*, Paris, 1969.

Cf. aussi, Ph. Lejeune : « L'enseignement de la littérature au lycée au siècle dernier », *Le Français aujourd'hui*, janvier 1975, pp. 15-24.

(4) G. Genette et alii : *Théorie des genres*, Paris, Éd. du Seuil, 1985.

Ces nuances introduites, il faut reconnaître que le travail du poéticien consiste bien à mettre temporairement l'histoire entre parenthèses et à considérer le texte en soi — c'est-à-dire non comme un document mais comme un monument. « Le texte ne m'intéresse que pour sa *transcendance textuelle*, savoir tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (1). À la lecture « impure » de l'historien, sournoisement documentaire et parasitée par l'illusion référentielle, s'oppose donc la lecture pure du poéticien. Dans l'endémie conflit des facultés, alors que Lanson suivait *l'Introduction aux études historiques* de Langlois et Seignobos (2), la poétique permet au « littéraire » de ne devoir sa méthode qu'à lui-même : d'avoir atteint cette autarcie disciplinaire fut aussi une raison de son succès.

Dans le même temps, l'histoire des historiens utilise de moins en moins les textes littéraires comme *documents*. D'autres textes, puis d'autres objets viennent fournir le matériau d'enquêtes scrupuleusement sérielles, le prestige des témoins canoniques vole en éclat (Madame de Sévigné n'est plus que « la providence des historiens pressés » d'après Goubert (3)) et la lecture accidentelle des écrivains est utilisée comme coup de sonde dans l'imaginaire et certainement pas dans le réel (on se reportera avec profit à l'utilisation que fait Daniel Dessert des *Caractères* de La Bruyère dans sa thèse sur les financiers au Grand siècle (4)).

Toute une tradition lettrée — et sans doute très française, liée à la longue proximité courtisane du pouvoir et de la plume — de passage à l'histoire par la littérature, et vice versa, a donc perdu depuis trente ans sa légitimité universitaire pour des raisons qui relèvent autant de la nouvelle histoire que de la nouvelle critique ou de la nouvelle poétique (5) (Barthes soulignait dès 1960 que dans l'histoire littéraire « l'homme, l'auteur tient la place de l'événement dans l'histoire historisante » (6)). Il était logique que les effets de ce

(1) G. Genette : « Introduction à l'architexte » in *Théorie des genres*, p. 157.

(2) L'analyse est esquissée dans A. Compagnon : *La IIIe République des lettres*, Paris, Éd. du Seuil, 1984.

(3) P. Goubert : *L'Ancien régime*, Paris, Colin, 1973, t. 2, p. 77.

(4) D. Dessert : *Argent, pouvoir et société au Grand siècle*, Paris, Fayard, 1985, pp. 83 et sq. (le laquais financier, tel qu'il apparaît dans le chapitre « des biens de fortune », des *Caractères*, est un mythe).

(5) La distinction entre critique (lecture d'œuvres singulières considérées dans leur singularité) et poétique (études des catégories textuelles transcendantes aux textes singuliers) est intellectuellement fondamentale. Il n'empêche que sous leur variante « nouvelle » (ou formelle ou structuraliste) elles tournent généralement, l'une et l'autre, le dos à l'histoire.

(6) R. Barthes : « Histoire et littérature », *Annales ESC*, 1960, pp. 524-537.

discrédit se fissent bientôt sentir dans notre enseignement secondaire : entre historiens et littéraires qui veulent rajeunir leur vieille discipline de leur jeune savoir, le temps est forcément à un beau froid.

2. Pratique : l'histoire littéraire dans l'enseignement secondaire depuis 1850.

La question des relations scolaires entre histoire et littérature ne date pas d'aujourd'hui : son ancienneté est un indice de son importance. L'histoire en tant que discipline autonome est un rameau détaché du tronc des humanités à partir de 1830 : le cours d'histoire ancienne des classes de grammaire a pour fonction officielle d'aider les élèves dans leurs exercices de version ; très longtemps (jusqu'à l'entre-deux-guerres) le cours d'histoire de 6e et de 5e fut confié au professeur de grammaire, surtout dans les collèges et les lycées de faible importance ; le « résumé d'histoire » était jusqu'aux grandes réformes républicaines de 1880 le principal exercice de rédaction en français dans les petites classes et, dans les grandes, les sujets de narration et de discours étaient le plus souvent strictement historiques.

C'est dans le dernier quart du XIXe siècle que les deux disciplines s'affrontent et, sous la bienveillante protection des républicains positivistes, l'histoire prend l'avantage ou, plus exactement, l'esprit historique, qui souffle très fort sur la « nouvelle Sorbonne ». Afin de mieux situer l'âge lansonien dans notre ère pédagogique, rappelons, sous forme de tableau (volontairement très schématique), les principaux ingrédients du français au lycée depuis le milieu du XIXe siècle (1). Ce tableau (cf. p. 40) postule une unité synchronique de l'enseignement qui est observé au XIXe siècle, du moins dans les lycées (rôle unificateur de l'inspection générale, forte homogénéité sociale du milieu lycéen) mais tend à disparaître dans les années 1960 avec l'élargissement massif du recrutement secondaire, la contestation accrue des relations d'autorité et des programmes imposés, l'autonomie renforcée du professeur dans sa classe (la liste d'auteurs et de textes réellement expliqués — que

(1) Nous nous sommes servi, pour l'établissement de ce tableau, de A. Chervel : « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l'éducation*, janvier 1985, pp. 3-10, ainsi que de notre propre enquête à travers les textes officiels dans la *Revue internationale de l'enseignement*, la *Revue universitaire*, le *Bulletin de la société des professeurs de français et de langues anciennes*, *Le Français aujourd'hui*.

LES INGRÉDIENTS DU FRANÇAIS AU LYCÉE (1840-1980)

	1880			1970	
	avant 1840	1840 années 1880	années 1880 vers 1910	vers 1910 vers 1970	années 1970
Rhétorique	++	++	+	(+)	(+ : résumé)
Cours d'histoire littéraire		(+)	+	(+)	
Critique esthétique-historique			+	++	+
Critique textuelle					+

Légende :

++:	enseignement essentiel
+	enseignement admis
(+):	enseignement vestigial

1840 : première recommandation d'aborder « jusqu'à un certain point » l'histoire de la littérature

Première rénovation :
l'explication de textes (1880) : commence d'ailleurs une période incertaine : « nous manquons de règles précises » Gendarme de Bévoite.
 — le cours d'histoire de la littérature de seconde et de rhétorique (1885-1902)
 — l'abandon officiel de la rhétorique (1902)
 — l'amplification le cède à la dissertation (1906-1907)
 — les conférences de Lanson (1909)

Deuxième rénovation :
l'explication formelle
 la fin des programmes uniformes
 la fin des « dissertations questions de cours »

fournit le candidat au baccalauréat à son examinateur (1) — de même que la suppression du sujet d'écrit portant sur le programme (2) rendent dérisoire l'institution, comme d'ailleurs la révision, d'un programme ministériel qui en 1980 reproduit, pour la seconde et la première, celui de 1938, voire celui de 1925.

1. La *rhétorique* apparaît sous forme de cours dictés — rares au XIX^e siècle (3), les manuels faisant l'affaire — d'« analyses » de textes français (le terme, encore employé dans la *Statistique* de 1876 et qui signifie implicitement le démontage (4), est à opposer à « l'explication » dont A. Chervel a déterminé la naissance plus tardive et la signification herméneutique) et, surtout, d'exercices d'amplification sur des matières d'histoire (incluant l'histoire littéraire) puis, de plus en plus souvent, d'histoire strictement littéraire (mais encore en 1930 sont donnés au baccalauréat quelques sujets purement historiques). On sait qu'à partir des années 1880 et, surtout, après 1902 l'amplification le cède lentement à la dissertation (5) sans disparaître définitivement parce que les vieux professeurs, la droite nationaliste et la mouvance humaniste lui restent fidèles (et même Jean Zay, à en juger par ses instructions du 9 octobre 1938). Actuellement, seul le résumé (6) — amplification inversée si l'on peut dire — nous semble relever de la rhétorique, en dépit des circulaires du 26 juillet 1966 et du 13 juillet 1967 qui maintiennent d'une façon très théorique les « narrations, portraits, lettres, discours, dialogues, petits sujets littéraires ou moraux » et « l'étude de la versification » au programme de la classe de seconde (7). Signalons toutefois que dans sa lettre aux inspecteurs généraux

(1) Première mention de cette liste dans un arrêté du 9 novembre 1965.

(2) Suppression du sujet d'écrit sur programme par la circulaire du 24 décembre 1969.

(3) Cf. P. Albertini : *L'enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940*. Paris, INRP, 1986, 84 p.

(4) Le dictionnaire de Littré (1863) en donne une définition bien vague : « Extrait, précis, examen d'un ouvrage ». Mais d'une part, cette acception est précédée d'une éclairante série d'autres sens scolaires (analyse grammatologique, analyse spécifique des mots, analyse étymologique, analyse logique, analyse syntaxique et grammaticale) et par ailleurs, deux des trois exemples que donne Littré (Bossuet et Rousseau) se rapportent explicitement à l'*analyse d'un discours*.

(5) Dans les sujets proposés par la *Revue universitaire*, la dissertation l'emporte numériquement à partir de 1906-1907 ; en 1930, 92 % des sujets de baccalauréat ne sont plus des amplifications.

(6) Le résumé a été institué en exercice de baccalauréat par la circulaire du 24 décembre 1969.

(7) Tout cela constituant en partie le programme officiel des années 1980 : cf. *Les Programmes du second cycle*, Paris, CNDP, 1980.

du 23 décembre 1985, J.-P. Chevènement, alors ministre de l'Éducation nationale, a rappelé la nécessité d'une rhétorique, « au meilleur sens de ce terme » (1).

2. *Le cours proprement dit d'histoire littéraire*, évoqué plus qu'institué par une circulaire de Victor Cousin du 17 juillet 1840, naît véritablement en 1885 mais disparaît dès 1902, rendu responsable du surmenage et du psittacisme ; dans la pratique, il se survit à travers ce grand genre qu'est l'introduction *ex cathedra* aux œuvres expliquées en classe.

3. La *critique* que nous qualifierons d'*esthético-historique* est le fonds de l'enseignement du français (à travers la composition écrite et l'explication orale) à partir du plan d'études de 1880 qui stipule que « l'explication approfondie des textes prendra désormais la plus grande place dans les études littéraires » et impose pour la première fois l'étude de textes médiévaux (la *Chanson de Roland* et Joinville) totalement étrangers à la tradition rhétorique. Elle se développe continûment par la suite : les programmes de 1890, 1895, 1902, 1925, 1938 accroissent ou allègent le corpus sans changer une méthode composite et lentement mise au point.

Y entre indéniablement du lansonisme, même si Lanson, on le sait, n'est pas clair lorsqu'il s'adresse aux professeurs de lycée : il se dit hostile aux cours d'histoire littéraire, « chose d'enseignement supérieur », mais, dans ses conférences du Musée pédagogique de 1909, rappelle aux professeurs du secondaire « qu'il serait bon de prendre le point de vue historique, de rapporter les textes moins à une technique littéraire qu'à la vie d'une société et d'une époque » (2) et ses disciples Rudler et Cahen surenchérisent (3). Cette furie d'ouverture sur le monde donne lieu à quelques expériences positivistes sans lendemain telles les explications de Julien Bezaré qui commente au lycée de Versailles un paysage de la *Nouvelle Héloïse* à la manière de Vidal de La Blache (4).

Mais la plupart des professeurs refusent ce sacrilège (Lanson fut chahuté au Musée pédagogique) pour des raisons qui ont trait à leur

(1) J.P. Chevènement : « Lettre à l'Inspection générale », 23 décembre 1985, in *Les lycées demain*, op. cit., p. 58.

(2) G. Lanson in *L'Enseignement du français*, Paris, 1909, p. 21.

(3) G. Rudler : *ibid.*, p. 47 ; Cahen : *ibid.*, p. 114.

(4) J. Bezaré : *De la méthode littéraire, journal d'un professeur dans sa classe de première*, Paris, 2e édition 1911. Du même, *La classe de français, journal d'un professeur dans une division de seconde C*, Paris, 5e édition, 1925.

Cf. également, inspiré du même démon positiviste, Hubert Bourgin : « Notes sur un exercice d'explication française », *Revue universitaire*, 1906 (2), p. 22 (La Bruyère prétexte à d'allègres digressions d'histoire économique).

formation presque exclusivement rhétorique et à l'alliance assez claire de l'esprit primaire et de l'esprit historique (1). Leur idéal critique est de « juste mesure entre l'étude des phénomènes qui ont entouré la naissance d'une œuvre et le sentiment, l'intuition esthétique qui permet de la goûter » (2). Les propositions sévères ou réticentes à l'égard du lansonisme se multiplient dans l'immédiate avant-guerre. Et le pamphlet d'Agathon contre la nouvelle Sorbonne fait une large place au malheur des professeurs de lettres (3).

Bref, la guerre aidant et la confiance rendue par la Victoire (de l'Esprit, dit-on, autant que des armes), un compromis prévaut, à la fois positiviste et spiritualiste, philologique et esthétique, historique et anhistorique, qui s'est très logiquement constitué autour de la génération de 1660, triplement classique aux sens de scolaire, ancienne et indémodable (4). En sortira « l'esprit secondaire » des années 1920, 1930 et 1940 (incarné par la très conservatrice Franco-ancienne dont le président de 1913 à 1937, Théodore Suran, s'honorait d'avoir réédité le *Discours sur l'universalité de la langue française* de Rivarol dans une visée tout à la fois historique et transhistorique (1930)). En résumé, une critique pieuse et, s'il doit y avoir de l'histoire, une histoire sainte.

4. *La critique textuelle* est la principale innovation pédagogique depuis le lansonisme. Elle apparaît avec ce qui pourrait bien être la « deuxième révolution culturelle » de l'enseignement du français (dans les années 1967-1970), qui conjugue la transformation des sujets de baccalauréat (disparition de la dissertation sur le programme d'auteurs, apparition du résumé (5)), et la radicalisation des projets pédagogiques (qu'atteste le manifeste de Charbonnières (6)) dans une période où le fort recrutement de jeunes professeurs et la mutation sociologique de l'univers lycéen viennent à bout des tradi-

(1) Cette alliance est signalée par tous les contradicteurs de Fray dans l'affaire de la question du latin en 1885-1886, et soulignée par H. Dietz dans un article de la *Revue universitaire* (dès les débuts de celle-ci, en 1892) : « le malaise de l'enseignement classique », p. 369.

(2) Gendarme de Bévotte — qui fut inspecteur général de 1924 à 1936 — à propos de sa classe à Louis-le-Grand en 1903, in *Souvenirs d'un universitaire*, Paris, 1938.

(3) Cf. *Revue universitaire*, 1908 (2), p. 9 (Abry, professeur au lycée de Tulle), 1914 (2), p. 20 (Maynial, professeur au lycée Buffon). Agathon : *L'Esprit de la nouvelle Sorbonne*, Paris, 1911.

(4) Cf. Petit de Julleville : « Les classiques français », *Revue universitaire*, 1900 (1), pp. 329 et sq.

(5) Circulaire du 24 décembre 1969.

(6) « Manifeste de Charbonnières » de l'AFPF, 10 septembre 1969, *Le Français aujourd'hui*, n° 9, février 1970, pp. 7-32.

tions (1). Elle consiste, *mutatis mutandis*, en une rhétorique limitée à la lecture (à la différence de la rhétorique d'imitation d'avant 1880) : l'élève est invité à considérer l'œuvre littéraire comme un tout, ne renvoyant qu'au tout de la littérature et comme une présence rendant immédiatement présente toute la littérature dont elle est nourrie (2).

Si le recours à l'histoire reste empiriquement pratiqué dans les classes de français, pour le repérage interne des traits d'historicité (tout ce qui dans un texte permet de le dater, tout en risquant de faire obstacle à une compréhension littérale : sa langue, ses références de tous ordres, sa situation d'énonciation), ce n'est qu'au titre de mise à plat préalable à l'étude de la forme et des figures du texte et, partant, de sa *littéarité*.

L'histoire littéraire dans l'enseignement français a été le lieu de passage du discours *historique* à la composition *littéraire* (dans les discours français de Littré composés en 1818 (3), la correction du professeur portait aussi bien sur la rhétorique de la répétition que sur le peuplement de l'Angleterre au XI^e siècle). Or, comme la forme des exercices est passée dans le même temps du discours (mimétique) à la dissertation (critique), on peut se demander si les raffinements pédagogiques contemporains ne sont pas doublement abstraits pour des élèves qui maîtrisent aussi mal leur propre écriture (4).

Par ailleurs, pour le professeur épris de critique textuelle, il est évident que la solution la plus radicale et, sans doute, la plus fréquente consiste à écarter les textes à « historicité lourde » (*Les*

(1) Comme la critique esthétique-historique s'était incarnée dans l'idéal professoral de la Franco-ancienne (l'agrégé des lettres — classiques —, « professeur de première », ou de khâgne), le renouveau pédagogique s'appuie sur une redéfinition de la « classe centre » des professeurs de lettres (dans le sens qu'a illustré ailleurs Luc Boltanski) — redéfinition que va promouvoir, contre la Franco-ancienne, l'AFEF. Celle-ci montre assez tôt sa préférence pour les lettres modernes (et non les lettres tout court qui incluent les langues anciennes et, surtout, la tradition), les sciences humaines (au détriment de l'« humanisme »), l'unité pédagogique « de la maternelle à l'université » (aux dépens de « l'esprit secondaire »).

(2) D'où une condamnation très nette des morceaux choisis (qui mutilent arbitrairement le texte) et de la progression diachronique (qui néglige le dialogue qu'entretiennent les textes par delà les générations et les siècles) : manifeste de Charbonnières, *Le Français aujourd'hui*, février 1970, pp. 22-23.

Au sein de l'AFEF, le mouvement formaliste ne fait que se renforcer après 1974 — à tel point qu'en 1980, la régionale de Bordeaux, mécontente, suscite un numéro spécial sur « l'histoire dans la classe de français », où la référence obligée à la pluridisciplinarité ne convainc guère.

(3) Bibliothèque nationale, nouvelles acquisitions françaises, n° 14575.

(4) À en juger par le rapport de la commission Prost, *Les Lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, service d'information : CNDP, 1983.

Provinciales, Bossuet, Chateaubriand, pour ne citer que des œuvres ou des auteurs qui eurent une certaine fortune pédagogique entre 1880 et 1960): c'était d'ailleurs un vœu du manifeste de Charbonnières (« Il convient de faire un appel particulièrement large à la littérature contemporaine »... « L'accès relativement facile aux textes contemporains (langue connue, idées « dans l'air ») permet d'attacher des élèves très sollicités par ailleurs » (1)). Ce choix se tient : l'hiatus qui existe entre une littérature infinie et le temps fini des heures de cours de français rend inévitable la constitution d'une anthologie, fût-elle non conformiste. Mais ce choix n'est pas innocent : il pose, en France, un problème national.

Il s'est en effet joué, entre le XVI^e et le XIX^e siècles, une partie capitale quant à l'identité française dans la langue et par les textes : la très vieille histoire littéraire n'aurait pas dit mieux, mais la jeune histoire culturelle, de Renée Balibar à Antoine Compagnon, a apporté des preuves (2). On accordera que la dissolution de cette mémoire a de quoi inquiéter les citoyens vigilants et l'on comprend que le regret des « grands textes » entre dans la nostalgie plus vaste des références communes. La littérature est bien trop riche pour être un lieu de mémoire, mais le manuel de Lanson en est certainement un.

Pierre ALBERTINI

Service d'histoire de l'éducation

(1) *Le Français aujourd'hui*, février 1970, p. 23.

(2) Renée Balibar : *L'Institution du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1985. Antoine Compagnon : *La III^e République des lettres*, déjà citée. On peut également mentionner, à ce propos, Théodor Zeldin, *Histoire des passions françaises*, t. 2 : *Orgueil et intelligence*, Paris, Éd. du Seuil 1978 (la rhétorique, pp. 258-274). Ralph Albanese : « Lectures critiques de Molière au XIX^e siècle », *Revue de la société d'histoire du théâtre*, 1984, pp. 341-361.

J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, F. Huguet, J.-N. Luc, A. Prost

**L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
ET SES EXTENSIONS, XIXe-XXe siècles**

ANNUAIRE STATISTIQUE

Cet annuaire rétrospectif contient des données relatives aux effectifs scolarisés, depuis un siècle et demi, dans l'enseignement préélémentaire et primaire et, en aval, dans les différents types d'établissements non secondaires — écoles primaires supérieures et professionnelles — qui l'ont prolongé.

Certains de ses tableaux sont des constructions originales dressées à partir de données éparses, parfois inédites ; d'autres sont repris de séries imprimées déjà connues des historiens. Mais tous ont été passés au crible de la critique, qui a permis d'évaluer les données, de déceler des erreurs, de mettre en évidence des discordances.

Cet annuaire n'est donc pas seulement un recueil commode de chiffres concernant l'histoire de la démographie et de la fréquentation scolaires : il indique aussi, explicitement, les conditions de leur bon usage, dans un ensemble de notes et de commentaires qui n'ont pas d'équivalent à ce jour. À ce titre, il constitue à la fois un ouvrage de référence et un instrument de recherche aux multiples prolongements.

*Institut national de recherche pédagogique
Economica*

1 vol. de 256 pages. Prix : 140 F.

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

FAUT-IL BRÛLER LA STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ?

Par Jacques GAVOILLE et Jean-Noël LUC

Il y a plus d'un siècle, les parlementaires se querellaient autour de ses résultats ; aujourd'hui, des historiens polémiquent à son sujet. Les milliers de chiffres collectés sur les écoles primaires depuis la Restauration seraient-ils trop équivoques pour être utiles ? Depuis une vingtaine d'années, ils n'en retiennent pas moins l'attention des chercheurs.

En 1968, l'université de Grenoble organisait un colloque sur la scolarisation française et l'évolution des effectifs d'élèves depuis un siècle (1). À la même époque, le consortium inter-universités d'Ann Arbor (Michigan) introduisait dans un ordinateur — avec toute la *Statistique générale de la France* au XIXe siècle — les chiffres relatifs à l'enseignement primaire. Quelques années plus tard, après avoir exploité, entre autres, cette banque de données, F. Furet et J. Ozouf publiaient un ouvrage remarqué sur les rapports de l'école et de l'alphabétisation depuis le XVIe siècle (2). D'autres chercheurs — G. Désert, J. Gavoille, D. Dayen... — utilisaient eux aussi, largement, les chiffres du XIXe siècle pour étudier la scolarisation dans une région ou un département (3). En moins de vingt ans, les statistiques devenaient une source familière aux historiens de l'éducation. Avaient-elles pour autant livré tous leurs secrets ?

(1) *La scolarisation en France depuis un siècle*, Paris, Mouton, 1974, 204 p.

(2) F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire*, Paris, Éditions de Minuit, 1977, 2 vol.

(3) G. Désert, *Alphabétisation et scolarisation dans le grand ouest au XIXe siècle*, Caen, C.R.H.Q., 1979, 71 p. + figures ; J. Gavoille, *L'école publique dans le département du Doubs (1870-1914)*, Paris, les Belles Lettres, 1981, 420 p. ; D. Dayen, *L'enseignement primaire dans la Creuse (1833-1914)*, Clermont-Ferrand, I.E.M.C., 1984, 230 p.

En mars 1984, un article des *Annales* présentait, pour la première fois en langue française, certains résultats des recherches entreprises par l'équipe d'Ann Arbor. Grâce aux statistiques exploitées sur une grande échelle, R. Grew et P.J. Harrigan proposaient — en soulignant l'originalité de leur démarche et de leurs conclusions — une « image corrigée » de l'enseignement français au XIXe siècle : contre la vision pessimiste d'une scolarisation tardive, voulue par l'État mais freinée par la réticence des masses, ils pensaient réhabiliter la demande sociale d'instruction et l'action précoce des communautés locales (1).

Ce travail suscita quelques réactions : un an et demi plus tard, en octobre 1986, les *Annales* publiaient celles — parfois critiques — de deux historiens français et la réponse des auteurs mis en cause (2).

À la même époque, les statistiques scolaires étaient aussi l'objet, en France, d'un intérêt renouvelé. Pour promouvoir l'approche quantitative des phénomènes éducatifs, le Service d'histoire de l'éducation lançait la collection *L'École à travers ses statistiques* chargée de publier des séries, si possible homogènes, et des informations sur leur production et leur bon usage. Le premier volume, paru en 1985, présente, pour la première fois, l'histoire des enquêtes sur l'enseignement primaire et les modes de fabrication successifs des chiffres disponibles. Le second volume, publié en 1986, est un annuaire rétrospectif critique des effectifs des écoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles depuis le début du XIXe siècle (3).

Le dernier indice de cette curiosité accrue pour les statistiques scolaires dépasse le cas français et la discussion ouverte à son sujet. Les chiffres du siècle dernier retiennent aussi l'attention des chercheurs dans d'autres pays ; et le VIIIe Colloque international d'histoire de l'éducation tenu à Parme, en septembre 1986, sur l'histoire de l'obligation scolaire, a consacré une commission spéciale à cette question.

À la lumière de ces travaux et pour prolonger le débat ouvert par les *Annales*, nous versons ici trois nouvelles pièces au dossier : une

(1) R. Grew, P.J. Harrigan, J.B. Whitney, « La scolarisation en France, 1829-1906 », *Annales E.S.C.*, janvier-février 1984, pp. 116-155.

(2) J.N. Luc, « L'illusion statistique » ; R. Grew et P.J. Harrigan, « L'offuscation pédantesque » ; J. Gavaille, « Les types de scolarité : Plaidoyer pour la synthèse en histoire de l'éducation », *Annales E.S.C.*, juillet-août 1986, pp. 885-943.

(3) J.N. Luc, *La statistique de l'enseignement primaire au XIXe siècle, politique et mode d'emploi*, Paris, Economica - INRP, 1985, 242 p. ; J.P. Briand, J.M. Chapoulie, F. Huguët, J.N. Luc, A. Prost, *L'enseignement primaire et ses extensions, XIXe-XXe siècles. Annuaire statistique. Écoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles*. Préface de P. Caspard, Paris, Economica - INRP, 1986.

comparaison des modes de recensement des élèves dans quelques pays d'Europe au XIXe siècle, une analyse critique de la réponse de R. Grew et P.J. Harrigan et une note méthodologique sur l'usage des statistiques du certificat d'études primaires (1).

Le recensement des élèves en Europe au XIXe siècle ou les pièges d'une statistique caméléon.

Dans tous les pays, quatre facteurs principaux déterminent la nature et la pertinence des statistiques d'élèves : l'étendue du territoire de référence, les catégories d'établissements recensés, les modes de dénombrement et la qualité générale de l'enquête.

Le troisième facteur de distorsion est le plus influent : selon les époques et, parfois, simultanément, l'administration dénombre des catégories d'élèves différentes. Cette question a été débattue par la commission *Statistique et méthodologie* réunie, sous la présidence de W. Frijhoff (Rotterdam) et R. Fornaca (Turin), pendant le colloque de Parme (2). Trois exemples ont surtout été analysés.

La Hollande

D'après Ph. F.M. Boekholt (Groningen), qui collabore à une synthèse sur le système scolaire hollandais depuis le Moyen Âge, les statistiques recueillies au XIXe siècle correspondent aux populations suivantes :

— Enquête de 1811 : les présents en hiver et en été (pendant un jour de décembre et de juillet).

— Des années 1820 à 1850 : des catégories différentes selon les agents du recensement (inscrits sur les registres de la taxe scolaire, présents le jour de visite à l'école, effectifs moyens...).

— De 1850 à 1861-1862 : les présents le 15 janvier et le 15 juillet.

— De 1862-1863 à 1878 : les élèves « appartenant à l'école » les 15 janvier, 15 avril, 15 juillet et 15 octobre. Bien que le ministère ait assimilé cette population aux inscrits, les maîtres de plusieurs provinces ont recensé les présents, les élèves fréquentant régulièrement l'école ou d'autres catégories, inconnus.

(1) J. Gavaille est l'auteur de la note sur le CEP.

(2) Ph. F.M. Boekholt, « School attendance in the Netherlands » ; J.N. Luc, « Les pères de l'école obligatoire pris au piège de la statistique scolaire (1876-1906) », *Conference papers for the 8th session of the international standing conference for the history of education*, Università di Parma, CIRSE, 1986, vol. IV, pp. 15-23 et 37-46. Les remarques de M. Heinemann ont été faites au cours des discussions de la Commission. Les importants travaux de G. Vigo sur les statistiques italiennes ne sont pas présentés ici car l'auteur ne participait pas au colloque.

— Après la loi scolaire de 1878, qui rend vraiment obligatoire la collecte des statistiques : les élèves de 6-12 ans, présents le 1er janvier (simultanément, les municipalités doivent recenser les enfants du même âge).

La Prusse

M. Heinemann (Hanovre) dirige une équipe qui prépare la publication critique, y compris au niveau régional, des statistiques scolaires recueillies en Prusse au XIXe siècle. Il distingue trois périodes dans le recensement des élèves :

— De 1822 à 1868 : les enquêtes, triennales, fournissent des nombres hétérogènes (entre autres, les inscrits un jour de décembre) relatifs, jusqu'en 1843, à toutes les catégories d'écoles sans distinction. À partir des années 1840, la collaboration avec le Bureau de statistique berlinois améliore les investigations.

— De 1869 à 1878 : l'administration recueille diverses statistiques mais ne réalise qu'une enquête générale, en 1878, pour préparer une nouvelle loi organique.

— De 1882 à 1911 : la statistique, dressée tous les cinq ans — un an après le recensement général —, relève les nombres d'inscrits et de présents un jour de septembre puis de décembre.

La France

— Jusqu'en 1854-1855 : effectif d'hiver (toujours utilisé pour les comparaisons avec les chiffres ultérieurs) et effectif d'été, correspondants, selon les lieux, à des populations différentes (inscrits, présents ou élèves ayant « fréquenté » pendant le mois maximum ou pendant plusieurs mois, nombres « moyens » d'élèves...).

— De 1855-1856 à 1858-1859 : un effectif annuel correspondant, selon les lieux, au maximum d'hiver (?), à la moyenne des « fréquentations » hivernale et estivale, aux enfants présents le jour de l'inspection...

— *Réforme de 1859* : élèves inscrits sur le registre pendant l'année civile, du 1er janvier au 31 décembre (cette population, bien supérieure à l'effectif d'hiver, même maximum, est recensée jusqu'en 1877).

— *Réforme de 1876* : élèves inscrits sur le registre pendant l'année scolaire (population recensée de 1875-1876 à 1913-1914). Les maîtres dénombrent aussi les inscrits et les présents un jour de décembre et de juin et, pendant un certain temps, les présents et les absents par demi-journée de classe.

La comparaison de ces trois pays révèle de nombreuses similitudes : variété des modes de recensement (surtout dans la première

moitié du siècle), tâtonnements de l'administration, volonté de mesurer les présences réelles au-delà des inscriptions, hétérogénéité de toutes les séries séculaires. Deux particularités doivent être signalées : à partir de 1878, sans doute, la Prusse possède des statistiques d'élèves uniformes ; dans la seconde moitié du siècle, la France se distingue en recensant les inscrits pendant toute une année et en essayant de mesurer la fréquentation quotidienne.

Devant l'imprécision de plusieurs résultats, M. Heinemann propose de considérer d'abord la statistique scolaire comme l'indice d'un intérêt précoce de l'État pour la scolarisation et d'une représentation officielle de l'école. Si l'on veut, en plus, exploiter ses résultats, il faut songer à leurs limites, à leurs modes de fabrication variés et aux différentes marges d'erreur. Ph. F.M. Boekholt souligne lui aussi les problèmes d'interprétation posés par des données disparates. De plus, les statistiques nationales hollandaises fournissent seulement des indications globales, parfois assez grossières. L'étude précise de la scolarisation et de la fréquentation exige plutôt une approche locale puisque « chaque ville, chaque village est soumis à des facteurs spécifiques qui déterminent l'absentéisme ».

Dans le cas de la France, la diversité des populations de référence impose de rester conscient des rapports que les chiffres disponibles entretiennent entre eux. D'après leur réponse, nos deux collègues américains jugent cette précaution superflue.

La démarche de R. Grew et P.J. Harrigan : de l'audace à l'erreur ?

L'entreprise est séduisante, l'hypothèse de départ, intéressante, et l'article des *Annales*, bardé de tableaux de corrélations, fort impressionnant. Mais le lecteur curieux devient vite perplexe... Ici, des séries d'effectifs d'élèves et de taux de croissance annuels indifférentes aux variations du territoire national et du mode de recensement. Là, des taux de scolarisation relatifs à des années pour lesquelles les nombres d'élèves de 6 à 13 ans et d'enfants recensés du même âge sont inconnus. Là, encore, une comparaison des fréquentations estivale et hivernale mesurées avec des données hétérogènes. Ailleurs, des indices mystérieux, interprétés sans référence au mode de calcul ou aux sources d'origine...

Dès lors, comment discerner, parmi les résultats, ceux qui reposent sur des données correctes, des séries homogènes, des comparaisons logiques ? Privé des avertissements nécessaires, le lecteur profane accepte, sans réserve, toutes les démonstrations. Confronté à des erreurs, à des confusions et à des imprécisions, le lecteur familier des enquêtes scolaires s'interroge, d'abord, sur la validité et le mode d'emploi des données utilisées.

La réplique de R. Grew et P.J. Harrigan fait-elle progresser le débat? C'est une défense de principe: on a le droit de violer la statistique scolaire à condition de lui faire de beaux enfants; et nos objections ne sont que pinaillage subalterne au regard de la nouveauté de leurs conclusions. Sans vouloir prolonger une polémique *ad hominem*, nous croyons utile de rappeler ici deux de nos principales réserves.

1. La nouveauté des conclusions de nos collègues est très relative. En fait, elle n'existe que par rapport aux affirmations d'un courant idéologique composite (historiographes républicains militants, philosophes péri-foucaaldiens, E. Weber...), mais globalement minoritaire, qui décrit la scolarisation comme un processus imposé par le haut, donc *tardif*. Ni les contemporains (songez aux bilans dressés par la Commission Levasseur), ni la plupart des historiens récents (cf. les conclusions formulées par A. Prost — sans ordinateur — dès 1968) (1) n'ont soutenu les thèses que R. Grew et P.J. Harrigan croient pourfendre...

2. Si plusieurs biais statistiques peuvent, sans trop de dommage, être passés par les pertes et profits du traitement informatisé, il n'en va pas de même lorsque les résultats s'en trouvent affectés dans des proportions importantes. Nous évoquerons ici quelques-unes de ces distorsions pour leur valeur exemplaire.

Les variations du mode de recensement et la génération spontanée des élèves sous l'Empire autoritaire.

Au XIX^e siècle, l'administration réforme à deux reprises le dénombrement des élèves: en 1859 et en 1876 (voir *supra*). Le recensement des *inscrits pendant l'année civile*, entre 1859 et 1877, constitue le nœud du problème car les chiffres obtenus par cette méthode sont supérieurs de près de 15% — si nos estimations sont exactes (2) — aux *effectifs d'hiver* relevés avant 1859 et de 4% au total des *inscrits pendant l'année scolaire*, recueilli après 1875.

(1) « Le législateur républicain hérite en réalité de l'effort de tout un siècle. Un vaste mouvement de scolarisation qu'aucun ministre n'aurait pu susciter a presque recouvert la France entière. Ni les Guizot, ni les Duruy, ni les Ferry n'ont « fondé » l'école primaire; tous ont su, et même Falloux, reconnaître, encourager et organiser une croissance que portait la volonté — et l'espoir — de tout un peuple » (A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, A. Colin, 1968, p. 105). Cette étude et les travaux ultérieurs de F. Furet, J. Ozouf et F. Mayeur — pour nous en tenir aux seules synthèses nationales — ramènent à sa juste place « l'originalité » des conclusions de R. Grew et P.J. Harrigan sur la précocité et la chronologie de la scolarisation.

(2) Sur la discussion critique de nos tentatives de comparaison des effectifs

Les séries séculaires des effectifs d'élèves — et des taux de scolarisation calculés avec ces effectifs — ne sont donc pas homogènes. À titre d'exemple, nous citons le cas du Nord qui scolarise de 113 000 à 128 000 élèves entre 1849 et 1859 (soit environ + 1,5 % par an), puis, après l'adoption d'un nouveau mode de dénombrement, 163 000 élèves (soit un bond de 27,2 % en une seule année !), 169 000, 171 000, etc.

Cette rupture incite à une évaluation prudente de la croissance des effectifs scolaires nationaux entre les enquêtes de 1850 et 1861 ou 1863 — les seules dont les résultats soient disponibles. Si on utilise les chiffres bruts, on constate une augmentation de 30 % entre 1850 et 1863. Mais cette forte poussée est enregistrée entre un effectif d'hiver (celui de l'année 1850) et celui de toute une année civile relevé, comme le veut la réforme de 1859, en 1863. Si on supprime l'excédent provoqué par l'extension du territoire en 1860 (il est minime) et, surtout, par la réforme du recensement (1), on peut estimer la progression à seulement 10 % et le taux de croissance annuelle à 0,7 % au lieu de 2,1 % (2).

R. Grew et P.J. Harrigan ignoraient l'existence d'une réforme de la statistique scolaire en 1859 : ils pouvaient ainsi s'émerveiller devant « la poussée qui double pratiquement les inscriptions pendant les dix premières années du Second Empire » (c'est-à-dire entre les enquêtes de 1850 et... 1861), et commenter allègrement la très forte augmentation des taux de scolarisation départementaux entre 1850 et... 1863 (p. 121). Pour ne pas modifier leurs observations, ils continuent de raisonner, dans leur réponse, comme si la réforme de 1859 n'existait pas ! Confrontés à une hausse de 27,2 % des effectifs scolarisés dans le Nord entre 1859 et 1860, ils l'expliquent, sans broncher, par une vague d'immigrants et une forte demande d'éducation féminine... (p. 920). Passons sur le caractère hautement surréaliste de ces migrations-éclair et de ces prises de conscience féministes aussi massives qu'instantanées : on n'en reste pas moins songeur quant à la compréhension des évolutions historiques par des auteurs qui recourent, ici, à de telles explications.

d'élèves se rapportant à des populations de référence différentes, voir J.N. Luc, *La statistique...*, op. cit., pp. 122-132, 144-145 et 184.

(1) Total des inscrits pendant l'année civile = effectif d'hiver + nouveaux inscrits au cours des mois suivants (jeunes enfants scolarisés au printemps, élèves admis à la rentrée d'automne) + nombre de réinscriptions d'élèves qui changent d'école à partir du printemps.

(2) Il s'agit évidemment ici de taux de croissance composés légèrement inférieurs aux indices mentionnés dans nos précédentes publications (0,8 % et 2,3 %) et calculés, plus rapidement, en divisant par le nombre d'années la croissance constatée pendant la période considérée.

Les effets des variations du mode de recensement sont si évidents que des inspecteurs, dressant la statistique de 1860, déclarent d'emblée que les comparaisons ne sont plus possibles avec les données des années antérieures car les bases de calcul sont trop différentes. Sans doute ces inspecteurs figurent-ils au nombre des « pédants » qui croient que le mode de production des statistiques a quelque rapport avec l'interprétation que l'on peut en donner...

Le calcul des taux de scolarisation ou la face cachée des pastiches.

Osons rappeler une évidence : un taux de scolarisation mesure le rapport entre un nombre d'élèves d'âge donné et le nombre d'enfants recensés du même âge. Or, R. Grew et P.J. Harrigan calculent des taux, nationaux et départementaux, en 1829, 1832, 1837, 1840, 1843 alors que les nombres d'enfants et d'élèves de 6 à 13 ans sont inconnus.

Sur l'origine de la population *scolarisable* avant 1850, leur article était des plus explicites : « la population d'âge scolaire est fournie par le recensement de 1821 pour les garçons et pour tous les enfants après 1850 » (n. 11)... Comprenne qui pourra : avant 1851, les comptes rendus imprimés des recensements n'indiquent pas l'âge des individus ! Dans leur réponse, nos collègues renvoient — sans même la reproduire — à la note d'un autre article où ils expliquent avoir reconstitué la population scolarisable avant 1850 par une « extrapolation linéaire »...

Reste le problème de la population *scolarisée* dont la répartition par âge n'est pas connue avant 1863. Les auteurs tournent la difficulté en utilisant — pour tout le XIXe siècle — le total des élèves, dans lequel figurent des enfants de moins de 6 et de plus de 13 ans. Lorsque ce total se rapproche de la population scolarisable des 6-13 ans, ils estiment que « presque tous les enfants reçoivent une certaine instruction, mais que beaucoup ne sont pas présents pendant les sept années consécutives ». Un tel indice exprime donc, à leurs yeux, une « relation abstraite significative » (p. 916).

Assurément, la proximité du nombre total d'inscrits et de celui des enfants de 6 à 13 ans n'est pas sans intérêt ; et on peut l'interpréter dans une perspective diachronique ou l'analyser dans le détail lorsque les effectifs d'inscrits constituent une série cohérente, c'est-à-dire lorsque les proportions des moins de 6 ans et des plus de 13 ans restent stables. C'est le cas entre 1876 et 1906 — mais curieusement, les auteurs omettent cet argument, pourtant favorable à leur démarche — lorsque ces deux populations représentent, du moins au niveau national, environ 20 % des inscrits dans les écoles primaires (avec cependant une chute à 17 % en 1886-

1887). Mais que nous apprennent, à cette étape avancée de la scolarisation et alors que les enseignements pré et post-élémentaires sont inégalement développés selon les endroits, des rapports nationaux de 108 à 124 % entre le total des inscrits — de 4 ou 5 à 15 ou 16 ans — et le nombre d'enfants recensés de 6 à 13 ans ?

Avant 1876 ou, quelle que soit l'époque, au niveau départemental, la proportion des moins de 6 et des plus de 13 ans dans l'effectif total varie, comme le reconnaissent d'ailleurs R. Grew et P.J. Harrigan (p. 128). C'est logique puisqu'elle dépend, entre autres, de l'offre et de la demande d'éducation en amont, en aval ou à côté des écoles primaires — dans les salles d'asile, qui se développent à partir de 1850, et dans les établissements secondaires et professionnels, inégalement implantés. Au regard des tranches concernées (moins de 6, de 6 à 13 et plus de 13 ans), les « taux de scolarisation » globaux établis par nos collègues reposent donc, selon les lieux et les époques, sur une population scolarisée hétérogène et instable.

L'historien peut, évidemment, compléter les données et les séries statistiques par des estimations et des approximations. Mais a-t-on le droit de classer minutieusement — parfois, bien que les auteurs le nient, à la décimale près (voir leur tableau n° 6) — puis d'interpréter des succédanés de taux de scolarisation aussi composites et grossiers ?

De L'asseur à l'ordinateur : le sens du progrès ?

Lorsqu'elle publie, en 1880, les principales données rassemblées depuis la Restauration, la commission ministérielle de statistique — dite Commission L'asseur — éprouve le besoin de s'expliquer. Malgré leurs imperfections, ces chiffres lui semblent préférables aux évaluations arbitraires : dès qu'ils ont un « fondement suffisant, ils sont utiles et leur comparaison peut devenir intéressante » (1). Pour R. Grew et P.J. Harrigan, cette justification est une aubaine : ils la citent intégralement ! Malheureusement pour eux, la Commission dit beaucoup plus et beaucoup moins que ce qu'ils laissent entendre. Essayons de ne pas procéder à une lecture *sélective* de ses observations et de les regarder avec un œil critique.

Juste au-dessus et au-dessous du passage cité par les auteurs, la Commission énumère les causes qui rendent « les comparaisons délicates entre les diverses statistiques de l'instruction primaire » : variations du champ institutionnel de l'enquête et du mode de

(1) *Statistique comparée de l'enseignement primaire (1829-1877)*, Paris, Imprimerie nationale, 1880, p. XXVIII.

recensement, confusion, à certaines époques, des garçons et des filles admis dans les écoles mixtes, insuffisance des moyens de contrôle... Cette situation exige un travail de « critique scientifique » : il faut « marquer, chaque fois qu'il y a lieu, le degré de vraisemblance des rapports qui résultent de ces comparaisons et (mettre) le lecteur en garde contre les jugements téméraires qu'un examen superficiel pourrait lui suggérer » (1). Et sans doute faut-il aussi, aujourd'hui, ne pas méconnaître les réserves des producteurs de statistiques du siècle dernier...

Aujourd'hui encore, les historiens saluent, à juste titre, le travail de la Commission Levasseur ; et ce n'est pas diminuer son mérite que de signaler les lacunes inévitables d'une œuvre d'une telle ampleur.

C'est ainsi que la Commission n'identifie pas vraiment les populations de référence des effectifs saisonniers puis de l'effectif unique relevés avant 1859. Elle ne signale pas davantage — et c'est plus fâcheux — la réforme de 1859. Parfois, elle publie aussi des informations erronées (par exemple, les nombres de *présents* en hiver et en été avant 1850, que R. Grew et P.J. Harrigan utilisent sans réserve) (2), ou des indices très grossiers, comme les rapports entre les effectifs d'hiver et d'été. Ces pourcentages sont très approximatifs et même trompeurs, entre autres parce que les sources disponibles ne distinguent pas, dans la population estivale, les élèves déjà inscrits en hiver et tous ceux qui ont été admis depuis cette saison (3). À la décharge de la Commission, il faut toutefois citer son commentaire très réservé : « Ces rapports indiquent un progrès, mais il convient de ne pas hasarder un jugement sur de telles données » (4). Cette restriction a-t-elle déplu à nos collègues ? Ils utilisent largement les taux incriminés sans la mentionner.

À partir de 1876, la Commission calcule de véritables taux de scolarisation pour les 6-13 ans. Mais, comme le nombre d'inscrits pendant l'année scolaire est toujours surestimé, 33 départements battent, en 1881-1882, le record des 100 % ! Devant cette incohérence, la Commission renonce à publier ces résultats puisque les rangs obtenus par chaque département ne sont pas « fondés véritablement sur la différence de fréquentation mais déterminés par l'influence plus ou moins profonde des causes d'erreur ».

(1) *Ibidem*, pp. XXVIII-XXIX.

(2) Ce terme est employé à tort dans les titres des séries présentées — depuis 1829 — pp. 120-123 de la *Statistique comparée*. Le nombre des élèves réellement présents en été n'est pas publié avant 1876 et régulièrement recensé avant 1886.

(3) Dans son article des *Annales*, J. Gavaille présente d'une manière détaillée les insuffisances de cet indice (« Les types de scolarité », *op. cit.*, pp. 927-928).

(4) *Statistique comparée...*, *op. cit.*, p. CL.

La Commission signale aussi la diminution surprenante, entre 1863 et 1876, des taux calculés en rapportant l'effectif total des élèves à celui des 5-15 ans (un procédé aussi utilisé par nos auteurs). La clé de ce mystère, qui escamote la croissance réelle de la scolarisation? Un indice trop rudimentaire et une comparaison imprudente. La catégorie d'élèves recensés en 1876-1877 est plus réduite que celle de 1863; et, entre ces deux dates, l'ouverture de salles d'asile et d'établissements secondaires détourne des écoles primaires une partie des moins de 6 ou des plus de 13 ans (1).

Une fois encore, le discernement de la Commission Levasseur conduit à s'interroger sur les classements et les calculs réalisés par R. Grew et P.J. Harrigan avec des indices équivoques ou erronés.

La statistique au secours d'elle-même?

R. Grew et P.J. Harrigan justifient aussi leur démarche par l'emploi de tests de signification et de corrélations (pp. 915 et 919); et, dans l'introduction du dossier des *Annales*, B. Lepetit reprend l'argumentation: « l'usage de l'ordinateur et le développement des traitements statistiques massifs privilégient les modes d'évaluation interne de qualité des données par rapport aux formes accoutumées d'établissement des témoignages » (p. 885).

Que l'informatique et la statistique soient des instruments précieux pour l'historien, nous en sommes convaincu. Mais la *critique statistique* des sources chiffrées offre-t-elle toutes les garanties nécessaires? Les paramètres de position et de dispersion apportent des informations supplémentaires sur la répartition des taux de scolarisation départementaux, mais ils sont impuissants à gommer les effets des réformes du recensement sur le classement *diachronique* de ces mêmes taux par rapport à des limites *fixes*.

On peut demander plus aux corrélations à condition de ne pas oublier leurs propres limites. Toutes les liaisons n'expriment pas une relation causale: songez à l'exemple, bien connu, de la forte corrélation observée entre la production de l'acier et... la natalité (2). D'autre part, ce procédé ne renseigne pas forcément sur la cohérence des séries utilisées.

Reprenons l'exemple cité par les auteurs: le regroupement des départements en octiles selon leur taux de scolarisation en 1832, puis l'évolution de ces octiles aux dates ultérieures. Les fortes corrélations constatées entre les indices prouveraient leur homogénéité puisque « tous les changements majeurs dans la manière

(1) *Statistique ... 1881-1882*, p. LXXXIV, et *Statistique comparée*, *op. cit.*, pp. CXIX-CXX.

(2) Dans son article, J. Gavaille souligne les limites importantes des corrélations pour l'explication des niveaux de scolarisation et la supériorité de l'analyse factorielle (« Les types de scolarité », *op. cit.*, p. 930).

dont les données ont été recueillies auraient tendance à réduire la corrélation statistique des départements dans le temps » (p. 919). Nous n'en sommes pas sûr car la réforme de 1859 a vraisemblablement la même influence sur les populations de référence des nombres d'élèves relevés dans les départements proches par leurs conditions et leurs niveaux de scolarisation (on peut estimer par exemple — voir *supra* — que le recensement des inscrits pendant toute l'année et non pendant la seule période hivernale produit une augmentation semblable dans les départements qui enregistrent une natalité, une immigration et une scolarisation élevées). Dès lors, il est normal que la répartition des départements en 1863 ne soit pas aberrante par rapport à celle de 1850, avant la réforme du recensement.

Mais cette similitude constatée entre les distributions synchroniques d'indices qui se rapportent, pour chaque année concernée, à la même population de référence ne prouve pas la cohérence diachronique des séries séculaires d'effectifs d'élèves et de taux de scolarisation. Enfin, une corrélation, aussi « parlante » soit-elle, ne peut remédier aux erreurs commises dans la saisie des données ; or, avant 1876, aucune source ne fournit réellement les nombres des « présents » en été que nos collègues comparent aux inscriptions d'hiver depuis... 1829 (note 34).

Cent ans plus tard, les recommandations — complètes — de la Commission Levasseur nous semblent toujours valables. Comme toutes les autres sources, les statistiques scolaires doivent être critiquées ; et c'est à l'historien que revient le devoir de fournir les clés nécessaires à une vision critique de ces données et de l'usage qui en est fait. L'informatique et la statistique contribuent, sans aucun doute, à cette évaluation ; elles peuvent même l'améliorer si les tests de signification sont adaptés, mais elles paraissent incapables de s'y substituer.

R. Grew et P.J. Harrigan ont été séduits par les statistiques françaises, abondantes, diversifiées et faciles à exporter. Nous voulons saluer ici le traitement informatique de ces données et la démarche de l'historien qui étudie un pays étranger. Mais ces audaces ne justifient pas les erreurs méthodologiques commises.

Lorsqu'il présentait, en 1981, un précédent travail de P.J. Harrigan sur l'enquête organisée en 1864 dans les écoles secondaires, W. Frijhoff mettait en cause la méthode utilisée : « Un excès de sophistication nuit à la démonstration ou risque d'exagérer la fiabilité apparente des résultats dans un domaine où les données de base ont des contours souvent trop flous et hétérogènes, où les statistiques elles-mêmes sont difficiles à interpréter en raison d'un fréquent manque d'uniformité, et où les classifications sont trop

incertaines pour permettre un traitement quantitatif rigoureux » (1). Cinq ans plus tard, cette étude sur la scolarisation primaire inspire les mêmes réserves.

Querelles de chiffres : le certificat d'études primaires avant 1914, sanction de l'enseignement de masse ou consécration de l'élitisme républicain ?

On sait l'importance accordée au « certificat » par l'école de Jules Ferry (2). Pour l'administration, ce petit examen imposait une norme à l'enseignement élémentaire tout entier ; pour les instituteurs, il attestait des mérites de leur enseignement si leurs élèves y étaient reçus ; pour les familles, il représentait l'assurance d'études élémentaires réussies et, à ce titre, une valeur monnayable sur le marché du travail ; pour les Républicains, il était l'occasion d'une réunion à la fois austère et studieuse, fraternelle et chaleureuse, qui permettait à l'école publique de se donner en édifiant spectacle.

Le rôle du C.E.P., tant pédagogique que social et symbolique, devait conduire les historiens à se demander quel pourcentage d'élèves inscrits, ou d'enfants recensés, réussissait à l'examen : rien ne sert, en effet, d'édicter des normes si elles sont inaccessibles au plus grand nombre. On voit bien l'enjeu : plus le pourcentage sera élevé, plus efficace aura été le fonctionnement de l'école, non seulement après Jules Ferry, mais tout au long du siècle. Grâce à un traitement informatique poussé, R. Grew et P.J. Harrigan ont établi d'intéressantes corrélations, notamment entre le nombre de certificats délivrés de 1876 à 1906 et le degré d'alphabétisation atteint dès 1851, montrant ainsi, après d'autres, la solidarité entre les générations, la lenteur du cheminement vers une scolarisation

(1) W. Frijhoff : « Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux », *Histoire de l'éducation*, déc. 1981, p. 34.

(2) L'arrêté du 25 mars 1834 (art. 19) institue un certificat de fin d'études primaires qui porte l'appréciation (T.B., B., A.B., mal) donné à chacune des matières du dernier des examens bisannuels de la scolarité. La circulaire du 20 août 1866 réserve la délivrance du certificat aux élèves ayant obtenu B. ou A.B. à des épreuves portant sur la lecture, l'orthographe, le calcul et le système métrique : de la simple attestation, on est passé à un examen, mais la réglementation est encore départementale. C'est l'arrêté du 16 juin 1880 qui la rend nationale. La loi du 28 mars 1882 en consacre l'existence et fixe l'âge minimum (« dès 11 ans »), qui est précisé par l'arrêté du 31 juillet 1887 (« au moins 11 ans au moment de l'examen ») et par le Bulletin administratif de 1889 (« 11 ans révolus à la fin de l'année scolaire, c'est-à-dire le 30 septembre au plus tard »). L'âge minimum est porté à 12 ans révolus par la loi du 11 janvier 1910. Ces précisions confirment ce que l'on sait par ailleurs : les instituteurs, et même les inspecteurs avaient les plus grandes difficultés à classer correctement les élèves, les tableaux statistiques prêtent parfois à confusion, et l'historien, même averti, peut être amené à commettre des erreurs.

achevée et l'importance de l'œuvre réalisée avant Ferry (1). Il nous semble cependant qu'ils font fausse route quand ils font commencer leurs séries en 1876 et, surtout, quand ils proposent comme « pourcentage d'élèves de 13 ans qui se présentent et obtiennent le certificat » 20,5 et 14,3 % en 1881, 38,6 et 30,5 % en 1906. Nous n'avons pas l'intention de discuter des sources et des méthodes utilisées, puisqu'aussi bien elles ne sont pas explicitées, mais de prendre prétexte de cette publication pour revenir sur l'intéressante question des taux de réussite au C.E.P., donner l'état de notre réflexion, proposer quelques estimations et lancer un appel à la recherche au niveau départemental.

En premier lieu, il nous paraît vain de commencer une étude sérielle avant 1882, car une série n'a de valeur que si elle concerne le même objet. Ce n'est pas le cas du C.E.P. avant et après l'arrêté du 16 juin 1880 et la loi du 28 mars 1882. Avant, l'examen, institué depuis peu, n'est pas établi partout et il est régi par des règlements départementaux tant en ce qui concerne ses modalités que l'âge minimum requis pour s'y présenter. Les statistiques montrent une croissance vertigineuse des certificats délivrés (en chiffres ronds, de 5 000 en 1872 à 91 000 en 1882) qui révèle la jeunesse de l'institution et non les progrès de l'enseignement (2). Après le 28 mars 1882, la réglementation devient nationale et l'âge minimum est fixé à 11 ans révolus par le législateur. En toute rigueur, il faudrait commencer la nouvelle série en 1883, première année où les nouvelles dispositions ont pu avoir plein effet ; cependant, 1882 est un point de départ acceptable (le bond quantitatif s'est produit entre 1881 et 1882) et commode (le recensement quinquennal de 1881 est proche).

En second lieu, les pourcentages proposés ci-dessus nous paraissent beaucoup trop élevés et concerner tout autre chose que la classe d'âge des 13 ans. Ils se rapprochent de ceux que l'on obtient en divisant le nombre de certificats délivrés chaque année par le nombre d'enfants recensés formant une classe d'âge moyenne, elle-même obtenue en divisant par 7 l'effectif des 6-13 ans. Ainsi, en 1882, on a délivré quelque 91 000 diplômes, les enfants de 6-13 ans recensés sont au nombre de 5 millions environ, soit en moyenne 714 000 par classe, ce qui donne un pourcentage de reçus de 12,7 %. Pour 1907, les chiffres étant respectivement de 218 000, 4,5 millions

(1) R. Grew, P.J. Harrigan et J.B. Whitney, « La Scolarisation en France, 1829-1906 », *art. cit.*, pp. 116-157.

(2) Une étude factorielle établie pour le département du Doubs vers 1880, nous a montré qu'à la différence de tous les autres éléments de l'ensemble scolaire, les résultats du C.E.P. ne s'ordonnent pas correctement. L'étude est à poursuivre sur le plan national, mais cet exemple départemental permet de formuler des réserves sur la valeur du C.E.P. en 1882 comme test de la qualité de l'enseignement reçu (cf. notre article « Les types de scolarité... », *op. cit.*, pp. 923-945).

et 643 000, le pourcentage s'élève à 33,9 %. Nous préférons, pour notre part, une étude en longue période. En 25 ans, de 1883 à 1907, il a été délivré 4,46 millions de certificats, alors que 16,4 millions d'enfants ont été en âge de fréquenter l'école primaire : 27,2 % ont été reçus (1). En utilisant les mêmes procédés, on peut établir les pourcentages de reçus par rapport à l'effectif moyen des élèves (et non plus des enfants) de 6-13 ans : on obtient des chiffres un peu supérieurs puisque la scolarisation dans le primaire n'atteint pas tous les enfants : 14,8 % en 1882, 35 % en 1907 et 27,6 % pour l'ensemble de la période (2). Ce mode de calcul, qui est basé sur deux données facilement disponibles, est le plus commodément employé. Il l'était déjà dans la période que nous étudions : ainsi, le *Bulletin départemental du Doubs*, dans les années 1910, annonçait des chiffres flatteurs allant de 27 à 41 % selon les circonscriptions et jusqu'à 50 % pour un canton industriel (3).

Mais quelle est la signification de ces pourcentages ? Ils permettent de comparer, pour une durée déterminée (année ou quart de siècle) deux flux, celui des reçus et celui des élèves inscrits ou des enfants recensés. C'est une mesure commode du rendement global de l'enseignement primaire et, à ce titre, elle est du plus grand intérêt. Mais elle ne doit absolument pas être confondue avec le taux de réussite d'une classe d'âge : il serait inexact de dire, par exemple, qu'en 1907, un tiers des élèves de 13 ans ont obtenu le certificat. Si l'on raisonne en termes de classes d'âge, il ne faut pas utiliser le rapport nombre de reçus en une année / effectif moyen d'une classe des 6-13 ans, pour une raison évidente : les reçus appartiennent à plusieurs classes d'âge.

Il faut donc se poser la question de savoir s'il est possible d'établir des pourcentages de reçus pour une ou plusieurs classes d'âge. La *Statistique de l'Enseignement primaire* est malheureusement avare de renseignements sur cette question, comme il arrive souvent quand il n'y a pas lieu de pavoiser (4). Une seule fois, pour l'année 1881-1882, elle donne les chiffres suivants : 6,6 certificats d'études ont été délivrés « pour 100 élèves de 11 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles primaires » (5). Pourcentage faible qui s'explique

(1) D'après *S.E.P. 1829-1877*, p. CLI, *S.E.P. 1881-1882*, p. CXII, *S.E.P. 1886-1887*, p. CIV, *S.E.P. 1891-1892*, p. XCIX, *S.E.P. 1896-1897*, p. CLXVIII, *S.E.P. 1901-1902*, p. CLX, *S.E.P. 1906-1907*, p. CLXXX.

(2) On sait que les élèves inscrits dans les établissements secondaires passent très rarement le certificat ; ils représentent seulement, entre 1881 et 1906, 2 à 3 % des garçons et, en 1906, moins de 1 % des filles.

(3) *Bulletin départemental du Doubs*, rapport 1912, p. 40 et 1913, p. 51.

(4) Ainsi, la *Statistique* garde-t-elle un silence pudique sur la progression du nombre des absences après la loi d'obligation.

(5) *S.E.P. 1881-1882*, tabl. XLVIII, p. 249.

peut-être par le caractère récent de la réglementation et de la législation nationales, mais qui résulte surtout d'une démarche logique : d'une part, les statisticiens ont choisi, comme point de départ, 11 ans révolus, l'âge minimum légal, d'autre part, ils ont établi un rapport entre *tous* les reçus et *tous* les élèves en âge de se présenter. Rappel opportun d'une vérité première : numérateur et dénominateur doivent prendre en compte la même population.

Il est regrettable que la *Statistique* se contente de donner les résultats sans les chiffres utilisés pour les obtenir. Le numérateur de la fraction est directement accessible : c'est le nombre de reçus au C.E.P., 91 000. Le dénominateur doit au contraire être calculé : 1 313 000 élèves de 12 à 16 ans selon la S.E.P., entendons par là de 11 ans révolus à 16 ans révolus (1). Le pourcentage est donc de 6,9 % (2). La même opération peut être effectuée pour 1907 : 218 000 certificats, 1,6 million d'élèves et un pourcentage de reçus de 13,6 % (3). Nous avons là, pour deux dates, une sorte d'évaluation du rendement de l'école pour les élèves en âge de passer le certificat.

Dans l'intention d'en mesurer la portée sociale, nous pouvons être tenté d'inscrire au dénominateur non plus les élèves, mais les enfants des 5 classes concernées : 3 171 000 en 1882 et 3 281 000 en 1907, ce qui donne des pourcentages de 2,8 et de 6,6 %. Leur effondrement dépasse, et de loin, les effets de la baisse de la scolarisation après 12 ans, ce qui nous incite à penser que ce rapport est dénué de signification : parmi les 5 classes considérées, certains enfants ont obtenu leur certificat au cours des années précédentes, et d'autres, qui ont échoué cette année-là, seront reçus au cours des sessions suivantes.

(1) *La S.E.P. 1881-1882* (tabl. XLII, pp. 214-215) donne l'effectif des « 12 à 13 ans révolus » et des « 14 à 16 ans révolus », employant ainsi des expressions pour le moins ambiguës : « révolus » s'applique-t-il au second terme ou aux deux à la fois ? L'examen des chiffres indique que le premier groupe rassemble 2 classes d'âge et le second 3. Il faut donc comprendre 12e et 13e années et 14e, 15e et 16e années, ou encore 11 ans révolus à 13 ans révolus, 13 ans révolus à 16 ans révolus. Au total, 11 ans révolus à 16 ans révolus, soit 5 classes d'âge. Mais cette statistique n'est donnée que pour les écoles publiques : 1 071 900 élèves, qui représentent 24,6 % de l'effectif total (4 359 000). Si l'on affecte du même pourcentage l'effectif des écoles libres, 982 000 élèves, on obtient 241 000. Total écoles publiques et privées = 1 313 000 environ.

(2) Le pourcentage est de 0,4 % supérieur à celui de la S.E.P. qui a peut-être tenu compte des plus de 16 ans, ou disposé d'un chiffre plus sûr que le nôtre pour les 11-16 ans des écoles libres.

(3) *La S.E.P. 1906-1907* (p. 223) donne 348 000 élèves de « 14 à 16 ans révolus » donc de 13 ans révolus à 16 ans révolus. Pour les 2 classes de 11-13 ans, nous avons pris les 2/7 de l'effectif des 6-13 ans, opération licite à cette date car ces classes sont désormais totalement scolarisées (4 408 000) soit 1 259 000 élèves. Au total, 1 600 000 environ.

Même si l'on ne retient que la population scolaire, les pourcentages de reçus sont faibles par rapport à ceux qui mesurent les flux globaux. Aussi est-on en droit de se demander si le dénominateur n'est pas trop lourd, si l'on n'a pas tort de prendre en compte 5 classes d'âge. Il faudrait donc connaître l'âge des lauréats et la *Statistique* ne nous le donne pas. Nous avons pu l'établir pour l'année 1879 dans le département du Doubs, grâce à une liste de reçus qui, précisément, comportait cette précieuse indication ; 22 % avaient 12 ans, l'âge réglementaire dans ce département, 33 % 13 ans, 24 % 14 ans, 11 % 15 ans, 4 % 16 ans et 4 % avaient plus de 16 ans, dont cinq 19 ans (1). Pour 3 classes, nous pouvons connaître le taux de réussite : 4,4 % à 12 ans, 7,9 % à 13 ans, 8,3 % à 14 ans (2). Le certificat exige, semble-t-il une certaine maturité.

Bien entendu, ce sondage ne permet aucune extrapolation, car il porte sur une période antérieure à la réglementation nationale, sur une seule année et sur un seul département. Cependant, il fournit une indication intéressante (les 12-15 ans fournissant 90 % des reçus, on peut inscrire aussi bien 4 que 5 classes au dénominateur), mais surtout il discrédite tout calcul qui rapporte l'ensemble des reçus à une seule classe... même si, par un heureux hasard, le résultat obtenu n'est pas trop éloigné de la réalité. Prenons l'exemple des 13 ans. Comme dans le cas du Doubs, ils ne représentent qu'un tiers des lauréats, placer tous les reçus au nominateur c'est donner à celui-ci une valeur 3 fois trop forte ; mais comme le nombre d'élèves de 13 ans est 2-3 fois inférieur à l'effectif moyen d'une classe de 6-13 ans, inscrire celui-ci au dénominateur, c'est le multiplier indûment par 2-3, si bien qu'une erreur tend à en annuler une autre.

Pour conclure :

— Les pourcentages importants de reçus, de l'ordre d'un quart ou un tiers, concernent les grands flux et non chacune des classes d'âge qui peuvent se présenter à l'examen, pour lesquelles le taux de réussite est à peu près 2 fois moins élevé. On comprend mieux la difficulté que l'on éprouve à formuler un jugement : si l'on considère les réussites annuelles pour une seule classe d'âge, le C.E.P. semble encore réservé à une élite ; si l'on prend en compte l'ensemble des reçus pour une période plus longue, on peut raisonnablement espérer que le petit examen constituera bientôt, pour la majorité des élèves, la sanction d'études primaires réussies.

(1) *Bulletin départemental du Doubs*, 1879, pp. 96 et suivantes.

(2) Les calculs ont été faits à partir de la *S.E.P. 1876-1877* (tabl. XXXIII, pp. 126-129), la seule à fournir la statistique des recensés et des inscrits pour chaque année d'âge.

— Les statistiques dont nous disposons ne permettent pas d'obtenir des chiffres précis, ne serait-ce qu'en raison de la mauvaise compréhension de l'expression 12 ans ou 13 ans « révolus » par les instituteurs et les inspecteurs du XIXe siècle. On hésite à employer des décimales dans les pourcentages. À plus forte raison peut-on rester dubitatif devant certains coefficients de corrélation raffinés.

— En revanche, les progrès accomplis dans la préparation du Certificat ne peuvent pas être contestés : le taux de réussite est à peu près multiplié par 2 de 1882 à 1907, quelle que soit la méthode employée.

— La nécessité s'impose d'une recherche portant sur l'âge des reçus au C.E.P. : il faudrait que dans 10 ou 20 départements soient découvertes et dépouillées des listes de candidats et de reçus comportant leur âge, pour 3 années consécutives si possible, et pour 2 périodes dans les années 1880 et 1900. Une telle recherche pourrait être rapide si elle était collective. Ces lignes ont valeur d'appel.

Jacques GAVOILLE
Université de Besançon

Jean-Noël LUC
École normale supérieure
de Saint-Cloud

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

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

La ville de Parme évoquera pour beaucoup son jambon, son fromage et, dans un autre registre, sa Chartreuse. Elle comptait aussi, depuis 1601, un des plus prestigieux collèges de jeunes nobles, qui fut transformé en 1831, par l'archiduchesse Marie-Louise (l'épouse de Napoléon Ier et la mère du roi de Rome), en collège d'enseignement général. C'est dans les superbes bâtiments de ce collège, sous l'œil hautain ou goguenard des dizaines d'élèves dont les portraits armoriés ornent les longs couloirs, qu'eut lieu du 3 au 6 septembre 1986 le huitième colloque de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (AIHE). Organisé sur le thème « Compulsory education : statistics, methodology, reforms and new tendencies » (L'école obligatoire : statistiques, méthodologie, réformes et tendances nouvelles), ce colloque prolongeait en quelque sorte la réflexion amorcée au troisième colloque de l'AIHE à Sèvres en 1981 (1). Grâce à la collaboration du Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE), l'organisateur, le professeur Giovanni Genovesi, a pu reproduire les quelque 80 communications au colloque dans quatre volumes hors-série du *Bollettino CIRSE*. Les conclusions des groupes de travail seront publiées ultérieurement dans ce même bulletin italien.

Les communications avaient été réparties sur six groupes de travail : le débat sur l'introduction, l'évolution et l'extension de l'école obligatoire (29) ; les effets de l'introduction de l'école obligatoire sur la population scolaire et les maîtres (7) ; les bâtiments scolaires, les programmes et les méthodes après l'introduction de l'obligation scolaire (9) ; l'école obligatoire et la vie socio-économique (18) ; statistiques et méthodologie de la

(1) Voir le compte rendu de ce colloque dans *Histoire de l'éducation*, avril 1982, pp. 63-68.

recherche sur l'obligation scolaire (5); réformes et tendances nouvelles dans l'obligation scolaire (13). En outre, trois grandes conférences ont été présentées par M. De Vroede (sur la question de l'origine pédagogique ou socio-économique de l'obligation scolaire), R. Fornaca (l'école obligatoire dans l'histoire de l'Italie) et G. Genovesi (l'instruction obligatoire et la démocratie). Ces deux dernières ont été imprimées à part, la première paraîtra ultérieurement.

L'on voit que la majorité des participants s'en est tenue à une histoire politique et pédagogique au sens strict de l'introduction de l'obligation scolaire. Ses conséquences socio-culturelles n'ont recueilli, somme toute, qu'un nombre réduit de communications, de même que les effets d'une scolarité généralisée et de plus en plus prolongée sur l'ordre économique et social. Si l'orientation traditionnelle a donc prévalu, il n'en demeure pas moins que certaines interventions tranchaient par la fraîcheur de leur perspective ou leurs interrogations toniques, surtout dans les groupes sur les bâtiments et les statistiques scolaires. Soulignons cependant que la discussion s'est trouvée gênée par une répartition trop rigide des communications dans les groupes de travail: celle-ci avait été opérée au préalable en suivant les choix des participants eux-mêmes ou l'intitulé de leur projet de communication. Or, cela n'a pas seulement conduit à une flagrante disproportion entre les groupes (de 8 à 40 membres) mais aussi à une forte hétérogénéité du contenu, les participants ne rendant pas toujours ce qu'ils promettent. À notre avis, les organisateurs devront, à l'avenir se permettre plus de liberté dans l'organisation scientifique, quitte, bien sûr, à mécontenter tel ou tel participant. Mais sans une certaine discipline commune, on risque de glisser vers la rencontre vacancière ou la réunion mondaine.

Le colloque fut précédé, les 2-3 septembre, par la première réunion du nouveau groupe de travail permanent « Éducation et Lumières », sous la présidence du professeur Fritz-Peter Hager (1), qui a réuni dans un petit volume les treize communications présentées. Du point de vue de l'historien des Lumières, il faut bien reconnaître que tous ces textes ne correspondent pas au haut niveau que l'état de la recherche en ce domaine, dont on connaît l'ampleur, permettrait d'en espérer. Plusieurs d'entre eux semblent ignorer jusqu'à la plus élémentaire bibliographie sur ce sujet; ils portent les stigmates de la hâte ou s'en tiennent à un niveau criant de généra-

(1) Schwendenhaustrasse 2, CH-8702 Zollikon, Suisse. Pauline Van Vliet, Université de Groningue, A-weg 30, NL-9715 CW Groningen, Pays-Bas, vient d'être élue secrétaire pour l'Europe de ce groupe de travail permanent.

lité. Plus curieusement, les actes mêmes du sixième colloque de l'AIHE (Wolfenbüttel 1984), qui portait précisément sur l'éducation et les Lumières, semblent largement ignorés. Est-ce parce que ce groupe comptait visiblement trop peu d'historiens de métier, au fait des débats actuels autour des aspects socio-culturels de ce phénomène ? Soulignons, en tout cas, que l'on ne fait pas de bonne histoire avec de bons sentiments. Un minimum de structure autour d'un thème précis paraît absolument nécessaire pour éviter les communications de circonstance, voire de complaisance. À cet égard, « Éducation et Lumières » aura intérêt à suivre la voie de l'autre groupe de travail permanent, sur l'Éducation pré-scolaire dont les débuts étaient bien plus prometteurs et qui a tenu ces promesses, ayant à son actif trois colloques et bientôt deux publications de haut niveau international (1). Les deux groupes de travail permanents se réuniront l'an prochain, avant le colloque international, à Pécs (Hongrie), les 27-31 août.

Dans sa réunion annuelle, le Comité exécutif de l'AIHE a fait le point d'un certain nombre de problèmes qui revenaient ces dernières années avec une fréquence obsédante. Il a été décidé de présenter l'an prochain à l'assemblée générale une version entièrement nouvelle des statuts de l'AIHE : quelques anomalies dans sa structure disparaîtront, l'internationalisation se poursuivra en dehors de l'Europe (en signe de cette évolution, le professeur américain J. Herbst, jusqu'alors membre coopté du Comité, vient d'en être élu membre ordinaire), un conseil de l'association sera créé qui affermira l'assise de l'AIHE dans les différents pays tout en élargissant son audience. Ce conseil sera composé des correspondants nationaux du Bulletin de l'AIHE, l'*International Newsletter*, dont le caractère officiel sera souligné dans les nouveaux statuts. Par un travail d'information et de promotion dans le champ de l'histoire de l'éducation, ces correspondants seront les intermédiaires actifs entre l'AIHE et les groupes ou associations à l'échelle régionale ou nationale. Cette formule permettra également d'accroître les liens avec les pays qui, pour des raisons financières ou autres, ont du mal à envoyer des représentants aux colloques annuels. Ainsi, peu à peu, fort particulier sera fait pour augmenter le nombre de correspondants international sera construit. Un effort sur les trois continents où l'AIHE n'a jusqu'ici que peu d'audience : l'Asie, l'Amérique latine, l'Afrique surtout (cf. le tableau page 68).

(1) Enzo Catarsi, éd., *Twentieth century pre-school education: times, ideas, portraits* (Milan: Franco Angeli Libri, 1985), 256 p.; et la publication périodique *Historia infantiae* (Budapest), dont le deuxième volume est sous presse.

PARTICIPATION AUX COLLOQUES DE L'A.I.H.E., PAR PAYS, 1979-1986

68

Pays d'origine	Louvain 1979	Jablonna 1980	Sèvres 1981	Budapest 1982	Oxford 1983	Wolfenbüttel 1984	Salamanca 1985	Parma 1986	Total inscrits
<i>En Europe</i>									
Autriche	—	—	—	1	—	—	1	—	2
Belgique	4*	4	8	4	4	1	5	4	34*
Danemark	—	—	2	3	—	1	—	3	9
Espagne	4	5	15	16	13	6	72*	20	151*
Finlande	—	—	—	5	2	3	5	3	18
France	6	2	45*	6	6	8	6	4	83*
Gr. Bretagne	9	13	10	9	21*	7	10	8	87*
Grèce	—	—	2	—	—	—	—	—	2
Hongrie	2	1	1	20*	5	3	4	7	43*
Irlande	—	—	1	—	1	—	1	1	4
Italie	4	7	11	5	6	2	9	28*	72*
Luxembourg	—	—	1	—	—	—	—	—	1
Norvège	3	1	2	2	3	—	1	4	16
Pays-Bas	3	1	2	3	4	5	5	6	29
Pologne	5	11*	5	5	4	12	6	8	56*
Portugal	—	1	—	1	2	3	3	2	12
R.D.A.	—	1	1	7	—	2	1	6	18
R.F.A.	8	5	5	6	8	21*	6	11	70*
Roumanie	—	—	—	1	1	—	—	—	2
Suède	3	4	1	8	1	—	—	2	19
Suisse	—	—	1	2	1	2	2	3	11
Tchécoslov.	—	2	1	4	3	2	1	1	14
U.R.S.S.	—	1	1	4	—	—	—	—	6
Yougoslavie	—	—	1	—	—	—	—	—	1

<i>Hors d'Europe</i>	—	—	1	—	—	—	—	—	1
Algérie	—	—	—	—	—	—	1	—	1
Argentine	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Australie	—	1	1	2	1	—	2	1	8
Brésil	—	—	1	—	—	—	—	—	1
Canada	1	2	3	1	2	1	4	2	16
Colombie	—	—	—	—	—	—	1	—	1
E.U. d'Amér.	2	—	4	2	4	8	9	13	42
Inde	—	2	1	3	4	1	—	—	11
Israël	—	—	—	—	1	—	1	1	3
Japon	—	1	3	4	2	2	2	1	15
Mexique	—	—	—	—	—	1	3	1	5
<i>Unesco</i>	—	—	2	—	—	—	—	—	2
Total	54	65	132	124	99	91	161	140	866
Europe									
Ouest %	81,5	66,2	81,5	57,3	72,8	64,8	78,3	70,7	71,8
Europe Est %	13,0	24,6	7,7	33,1	13,1	20,9	7,4	15,7	16,2
Hors d'Europe %	5,5	9,2	10,8	9,7	14,1	14,3	14,3	13,6	12,0
Nombre de pays	13	19	28	25	23	20	25	24	36

* Pays d'accueil.

Le comité exécutif a, d'autre part, formulé un certain nombre de directives pour les organisateurs de colloques de l'AIHE. Le texte en sera disponible sous peu auprès du soussigné, en tant que secrétaire du Comité (1). De telles directives s'avèrent, en effet, indispensables si l'AIHE souhaite conserver la haute tenue scientifique de ses colloques, sans pour autant sombrer dans le tourisme savant ou devenir un objet de prestige pour universités ou organismes atteints de colloquite. Il faut reconnaître que le problème du niveau des colloques ne sera pas facile à résoudre. N'est-ce pas la vocation propre de l'AIHE de former un point de rencontre pour les sciences de l'éducation, d'une part, et les sciences historiques et sociales, d'autre part ? C'est assurément une chance pour l'interdisciplinarité, mais aussi un défi continuel pour les organisateurs. Chacun des deux secteurs n'a-t-il pas ses domaines de recherche, ses méthodes, ses traditions spécifiques ? Pour permettre une vraie discussion, le thème d'un colloque doit donc être large, étalé dans le temps et d'un intérêt multinational, tout en ouvrant à de multiples interrogations méthodologiques. Une approche vraiment comparée ou interdisciplinaire exige, en outre, une longue préparation et un minimum de discipline auprès des participants pour se plier aux contraintes de la recherche sur un programme collectif.

De telles exigences risquent évidemment de provoquer, auprès des participants les moins motivés, un mouvement centrifuge. Les derniers colloques de l'AIHE en portaient déjà les germes. Si l'AIHE veut rester fidèle à ses objectifs, elle doit, semble-t-il, surveiller de beaucoup plus près, et longtemps en avance, la définition du thème d'un colloque, tout en requérant une liste de thèmes plus précis et plus restreints pour des groupes de travail qui devraient montrer plus de cohérence que par le passé. Cela demande évidemment des organisateurs qu'ils sachent trancher avec autorité dans l'intérêt de tous, sans se soucier excessivement des susceptibilités individuelles. Il n'est, bien sûr, nullement question d'exclure des participants, mais simplement d'estimer leurs apports à leur juste valeur scientifique afin de construire un colloque structuré qui ne laissera pas seulement un bon souvenir mais constituera aussi un point de repère pour la recherche future. La collaboration active d'une instance neutre comme le Comité exécutif de l'AIHE, jouissant de la confiance de toute l'association, pourra grandement faciliter cette tâche des organisateurs.

Ce qui est également — mais pas uniquement — en cause ici, c'est, on le comprend, la coutume, chaque année plus tentante en raison des progrès des techniques de reproduction, de multiplier

(1) Jan van Ghestellaan 25, NL-3054 CE Rotterdam, Pays-Bas.

toutes les communications dans une espèce de pré-publication intégrale des actes qui, par son existence même, dissuadera tout éditeur commercial de qualité d'envisager une vraie publication sous la forme d'un nombre plus restreint de textes de haut niveau regroupés autour d'un dénominateur vraiment commun. La masse même des communications, d'un niveau parfois insignifiant, en interdit d'ailleurs toute lecture sérieuse. Je pense qu'il ne faudrait multiplier, avant le colloque, que les seuls résumés pour tous, ainsi que les communications d'un groupe de travail pour les seuls participants à ce groupe. Par la suite, l'organisateur du colloque pourra, assisté de quelques membres du Comité exécutif, faire une sélection parmi les communications présentées, tout en demandant éventuellement une version plus élaborée de quelques-unes d'entre elles, pour constituer un ouvrage vraiment cohérent et dont le haut niveau méritera la caution de l'AIHE. On pourrait même imaginer la publication autorisée des actes choisis de toutes les manifestations sous les auspices de l'AIHE dans une série internationale sous la rédaction ou la direction du Comité exécutif, assisté du conseil de correspondants en guise de conseil scientifique.

Futurs colloques.

Le prochain colloque périodique de l'AIHE aura lieu à Pécs en Hongrie — ville d'origine romaine où la première université hongroise fut fondée en 1367 — du 31 août au 3 septembre 1987, sur le thème : Histoire des relations internationales en éducation (1). Ce thème passablement large sera précisé sous peu, par la proposition de quelques groupes de travail sur des thèmes plus restreints.

Le dixième colloque sera tenu à une date légèrement différente, à savoir les 25-28 juillet 1988, dans la petite ville universitaire de Joensuu en Carélie, Finlande, sur le thème : Rôle social et évolution de la profession enseignante. Comme la Finlande se veut traditionnellement un point de rencontre entre Est et Ouest, une assez forte participation des pays de l'Est peut être prévue (2).

À l'occasion du 250^e anniversaire de l'introduction de l'obligation scolaire en Norvège, le gouvernement norvégien a demandé à l'AIHE d'organiser son colloque de 1989 dans ce pays. Ce colloque aura sans doute lieu à Oslo-Blindern, peu avant le 22 août (si l'on veut pouvoir disposer de logements universitaires à bon marché,

(1) Renseignements auprès du professeur Sandór Komlósi, Janus Pannonius University, Institute of Educational Sciences, Ifjuság utja 6, H-7604 Pécs, Hongrie.

(2) Renseignements auprès de l'organisateur du colloque, prof. Simo Seppo, University of Joensuu, P.O. Box 111, SF-80101 Joensuu, Finlande.

l'on est actuellement obligé d'avancer les dates des colloques de plus en plus vers la seconde moitié d'août au plus tard). Le thème retenu provisoirement concerne la pédagogie de l'enseignement élémentaire, vue de l'intérieur de l'école: non pas les idées des grands pédagogues, mais la pratique culturelle scolaire. Le thème définitif sera fixé sous peu, en accord avec le ministère norvégien de l'Église et de l'Éducation, qui organise la commémoration.

Le colloque de 1990 sera vraisemblablement organisé en Tchécoslovaquie, préluant au quatrième centenaire de la naissance de Comenius (1592). Le thème proposé qui doit encore être agréé par les autorités de ce pays, concerne les réformes éducatives entre la Réforme protestante et les Lumières.

Willem Frijhoff

RECHERCHES INTERNATIONALES SUR L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

L'histoire de l'éducation de la petite enfance est en train de devenir adulte. L'organisation qu'elle se donne au plan international plaide, en tous cas, pour sa maturité. Nous en donnerons ici deux témoignages, qui constituent un bref et provisoire bilan de quelques actions de recherche en cours.

1. *Le Groupe de travail pour l'histoire de la petite enfance.*

Les lecteurs d'*Histoire de l'éducation* connaissent déjà les activités de ce Groupe, qui est le plus actif des groupes spécialisés de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation. Fondé à Budapest en 1982 à l'initiative de Otto Vag, il s'est doté d'un Conseil international en 1983 (1) et a publié, en 1984 et 1986, les premiers numéros d'une revue spécialisée: *Historia Infantiae* (2).

(1) Les statuts et la liste des membres de ce conseil ont été publiés dans l'organe de l'AIHE, l'*International newsletter for the history of education*, n° 4, mars 1983, pp. 4-5. Voici la composition du bureau: John T. Bradshaw (Angleterre), Enzo Catarsi (Italie), Günther Erming (République fédérale d'Allemagne), Fritz-Peter Hager (Suisse), Eva-Maria Köhler (Suède), Michel Manson (France), Vera Misurcova (Tchécoslovaquie).

(2) Compte rendu du premier numéro par Jean-Noël Luc, dans *Histoire de l'éducation*, janvier 1986, p. 139. La correspondance concernant le Groupe de travail

Depuis 1984, il a également tenu des colloques annuels à Bamberg, Empoli et Paris (1).

Globalement, les trois principaux axes de recherche du Groupe sont :

— L'histoire institutionnelle comparée de l'éducation préscolaire : salles d'asile, écoles maternelles, *Kindergarten*, *Infant schools*, etc.

— L'histoire de la pédagogie et des pédagogues, axée sur l'étude des textes et des discours normatifs (Comenius, Fröbel, etc.).

— L'histoire sociale de l'enfant, étudiée dans le contexte familial et social tout entier, dans la lignée des travaux de Philippe Ariès et de ses successeurs ou critiques.

Ce dernier axe, le plus riche et le plus neuf dans le domaine des recherches en histoire de l'éducation, est plutôt exploité par les historiens français et anglo-saxons et fournit souvent les communications les plus intéressantes sur le plan méthodologique, par la recherche des sources et l'analyse de leurs possibilités en ce qui concerne la petite enfance, circonscrite à l'âge des 3-7 ans.

Ainsi, lors du colloque de Bamberg, John Bradshaw a livré les premiers résultats d'une passionnante enquête d'histoire orale qu'il mène sur l'enfance de la classe ouvrière au début du XIX^e siècle. Dans un même ordre d'idées, Neil Sutherland s'est interrogé sur les problèmes méthodologiques que pose à l'historien l'utilisation des « histoires de vie » : quelle confiance peut-on accorder à la mémoire des adultes racontant leur enfance, quelles déformations s'y introduisent ? Comme en écho, Hans Vejleskov livrait quelques remarques sur l'utilisation des matériaux autobiographiques pour l'histoire de l'éducation. Les lecteurs d'*Histoire de l'éducation* savent bien, grâce aux articles de Philippe Lejeune, l'intérêt et la richesse de cette direction de recherche pour l'histoire de l'éducation (2), mais le recentrage effectué, à Bamberg, sur la petite enfance, pose de nouveaux problèmes scientifiques : rôle de la mémoire, mythisation, etc. (3).

et la revue *Historia Infantiae* est à adresser à Michel Manson, 3 route de Vaucelas 91580 Étrechy, qui diffuse la revue (Prix : 90 F chaque numéro).

(1) *First Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education*, édité par Luis Erler et Günter Erning, Bamberg, Université de Bamberg, 1984, 2^e éd., 345 p. (1^{ère} éd., 292 p.). Cf. le compte rendu de J.N. Luc, *Histoire de l'éducation*, janvier 1986, pp. 138-139. *Twentieth century Pre-school Education. Times, ideas and portraits*, édité par Enzo Catarsi, Milan, Franco Angeli, 1985, 256 p.

(2) Philippe Lejeune, « Les instituteurs du XIX^e siècle racontent leur vie » et « Répertoire des autobiographies écrites en France au XIX^e siècle : vies d'instituteurs », *Histoire de l'éducation*, janvier 1985, pp. 53-82 et 83-104.

(3) Signalons également, dans un ordre de préoccupation voisin, l'intérêt du

Pour les années à venir, le Groupe de travail a élaboré un projet de recherche dont les grandes lignes ont été approuvées en mars 1986 lors du colloque de Paris. En voici le plan provisoire :

Titre : Une histoire comparative de l'éducation de la petite enfance.

Introduction : Sources, problèmes méthodologiques et périodisation.

1. L'histoire de l'éducation de la petite enfance, en général.
 - 1.1. Histoire de l'éducation du petit enfant en famille.
 - 1.2. Les changements historiques dans le travail des petits enfants (dans le ménage, l'agriculture et l'industrie).
 - 1.3. L'histoire des jouets et des jeux du petit enfant.
 - 1.4. Apprendre et enseigner aux enfants, dans la petite enfance, hors institutions (maîtres à domicile, littérature enfantine, etc.).
2. Institutionnalisation de l'éducation de la petite enfance.
 - 2.1. Le développement d'institutions pré-scolaires dans les différents pays.
 - 2.2. Les tendances générales de l'histoire institutionnelle de l'éducation pré-scolaire.
 - 2.3. L'histoire de la formation des maîtres dans l'éducation pré-scolaire.
3. Grandes tendances et directions futures de l'éducation de la petite enfance.
 - 3.1. Théories et méthodes de l'éducation de la petite enfance.
 - 3.2. Sociétés et mouvements pour l'éducation de la petite enfance.

Annexe : Chronologie comparative de l'histoire de l'éducation de la petite enfance.

Un certain nombre de responsables-coordonnateurs ont déjà été choisis pour certaines parties, et il a été décidé que les thèmes des colloques annuels du Groupe seraient dorénavant choisis en fonction du plan de recherche. Ainsi, celui de Paris correspond à la partie 1.3., et nous avons été chargés de la continuation des recherches en ce domaine. Un bilan des progrès accomplis dans chaque secteur pourra donc être présenté au colloque annuel par le responsable de ce secteur. Le colloque qui se tiendra du 27 au 29

colloque organisé les 16 et 17 janvier 1987 par le Centre de sémiotique culturelle de l'Université de Paris X-Nanterre sur le thème « Le Récit d'enfance en question ». L'objet de ce colloque était de porter un regard critique sur un genre littéraire qui participe à la fois des mythologies individuelle et collective.

août à Pécs (cf. *supra*, p. 71) aura pour thème l'histoire de la formation des maîtres de l'éducation pré-scolaire, ce qui correspond à la partie 2.3. du programme (1).

Il est évident que le Groupe ne demande qu'à s'élargir et que tous les chercheurs intéressés par les thèmes que nous venons d'évoquer peuvent participer aux colloques ou envoyer des articles pour la revue *Historia Infantiae*.

2. Un projet de l'O.M.E.P.

L'Organisation mondiale de l'éducation pré-scolaire (O.M.E.P.) a mis au point un projet de recherche concernant les jeux traditionnels des enfants. Ce projet est coordonné au niveau international par le comité yougoslave de l'O.M.E.P. et l'Institut de psychologie de l'université de Belgrade..

Il s'agit de préserver le patrimoine des jeux d'enfants pour sa valeur culturelle et éducative comme cela a été fait pour les contes, les chants ou d'autres formes d'expression de groupes ethniques ou nationaux. Cela permettra également une réutilisation des jeux dans l'éducation, et dans la préservation de l'identité des populations migrantes. Grâce à sa dimension internationale, le projet devrait permettre une analyse comparative des jeux des différentes cultures. L'un des objectifs sera de collecter des jeux d'enfants, en insistant sur ceux qui mettent en place des mécanismes de transmission et de diffusion. Ainsi, seront exclus les purs jeux symboliques, par exemple, ainsi que les jeux d'adultes et les sports modernes. Le domaine ainsi défini est donc celui des jeux traditionnels, comme une partie de la culture populaire non institutionnalisée et organisée à travers les formes modernes d'amusement et de loisir. Le problème de la classification n'est pas posé au départ, mais interviendra pour mettre en œuvre les matériaux collectés.

(1) L'histoire de la petite enfance intéresse également les enseignantes en exercice. Le 59^e congrès de l'Association générale des institutrices d'écoles maternelles (A.G.I.E.M.) qui a réuni plus de 3 000 participants s'est tenu à Bordeaux, les 25-28 juin 1986 sur le thème « Cette école où les enfants jouent ». Ce colloque s'est trouvé prolonger dans le temps présent celui du Groupe de travail de mars, à Paris. Sur le plan historique, trois communications peuvent être citées ici. Sous le titre *La place du jeu et du jouet dans l'école maternelle française, 1826-1986*, Michel Manson a présenté la *Problématique et état de la question*, alors qu'Yves Guittard, dans un travail original, étudiait la *Place du jeu et du jouet dans l'architecture des salles d'asile et des écoles maternelles, 1850-1986* et qu'Éric Plaisance abordait, de façon plus sociologique *Le jeu à l'école maternelle et l'évolution des modèles éducatifs entre 1945 et 1980*. On peut se procurer le texte des conférences en s'adressant à Christiane Giet, École maternelle, 88190 Golbey (Prix : 70 F.).

Ce travail doit donc aboutir à la constitution d'une anthologie des jeux traditionnels des enfants, en utilisant toutes les formes possibles de recollection, de conservation et de reviviscence (vidéogrammes, fabrications de jouets, diffusion des règles). Des publications intermédiaires sont envisagées de façon à illustrer l'avancement de la recherche dans chaque pays et à développer la réflexion méthodologique.

Le projet français.

Le Comité français pour l'éducation préscolaire (C.F.E.P.) a confié au Laboratoire de recherche sur le jeu et le jouet de l'Université Paris-Nord, le soin d'assurer la responsabilité scientifique de la participation française au projet de l'O.M.E.P. Un comité de coordination, composé de membres du Laboratoire, du C.F.E.P. et de la S.F.H.S. (Société française d'histoire du sport) (1), a été constitué au printemps de 1986 (2).

En France, les sources et travaux sur les jeux traditionnels foisonnent, mais on constate dans la recherche en ce domaine, l'absence de contacts et de coordinations. L'équipe constituée entend faire à la fois l'inventaire de ce qui est ou a été fait et lancer de nouvelles recherches. L'importance des problèmes méthodologiques, théoriques et pratiques que soulève une telle entreprise invite à commencer par une phase exploratoire dont les principaux objectifs sont de contacter les multiples chercheurs ou praticiens œuvrant dans le domaine du jeu traditionnel de façon à pouvoir faire l'inventaire des travaux en cours ou récemment achevés, en conséquence non publiés, et à analyser les problèmes méthodologiques liés à la diversité des disciplines qui contribuent à cette recherche.

Le Laboratoire réalisera des « pré-publications » dactylographiées pour faire circuler travaux et informations vers tous ceux qui

(1) La Société française d'histoire du sport a tenu son assemblée constitutive le 10 décembre 1985, dans la Salle des actes de la Sorbonne. Plusieurs commissions ont été mises en place, dont une commission d'histoire du jeu, dirigée par Michel Manson.

(2) Voici la composition du comité de coordination : Guy Bonhomme, École normale du Bourget (E.P.S.) et Commission d'histoire du jeu de la S.F.H.S. ; Gilles Brougère, Laboratoire de recherche sur le jeu et le jouet ; Madame Gilibert, I.D.E.N.C.F.E.P. ; Jacques Le Garlantezec, C.P.A.I.D.E.N., E.P.S., Commission d'histoire du jeu de la S.F.H.S. ; Michel Manson, Laboratoire de recherche sur le jeu et le jouet, Commission d'histoire du jeu.

Pour tout renseignement sur le projet O.M.E.P. « Jeux traditionnels » et sur le séminaire d'avril 1987, écrire à Gilles Brougère, Laboratoire de recherche sur le jeu et le jouet, U.F.R. Lettres et sciences humaines, Université Paris-Nord, avenue Jean-Baptiste Clément - 93430 Villetaneuse.

contribueront à cette enquête et propose d'organiser en avril 1987 un séminaire de réflexion réunissant les chercheurs concernés, permettant de faire le point sur la recherche en ce domaine et d'engager la réflexion sur les problèmes méthodologiques. Il s'agira notamment de commencer la mise en œuvre d'une bibliographie informatisée concernant aussi bien les sources disponibles que les écrits théoriques, de procéder à des analyses critiques de certaines sources (les recueils de jeux en particulier) et de rééditer, par les « prépublications » déjà évoquées, certains textes anciens.

D'autres éléments du projet ne concernent pas l'histoire de l'éducation, mais il convient de faire remarquer que la collecte bibliographique est une véritable recherche historique et ethnologique concernant la vie de l'enfant dans les sociétés traditionnelles et la culture populaire. Parmi les jeux traditionnels encore vivants aujourd'hui, certains apparaissent déjà dans la liste des 217 jeux de Gargantua (Rabelais, I. 22), et les sources de l'Ancien Régime, comme celles du XIXe siècle et, en particulier, les nombreuses enquêtes des folkloristes, doivent être inventoriées avec soin et sans a priori, ce qui permettra de donner de véritables racines historiques à ce patrimoine culturel des jeux d'enfants. Par la même occasion, les créations récentes de jeux qui deviennent traditionnels parce qu'ils se transmettent, apparaîtront dans tout leur éclat : nous pourrons mieux percevoir les processus de cette création des jeux dans une culture (réactualisation de jeux anciens, exploitation d'une structure ludique ancienne, mais utilisation de matériaux et/ou de thèmes nouveaux, etc.).

Ainsi, la partie historique et ethnologique du projet de l'O.M.E.P. rejoint la partie 1.3. du programme de recherche du Groupe de travail international sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance, et cela contribue à donner une orientation nouvelle à l'histoire de l'éducation, qui trop longtemps a été confinée dans l'histoire institutionnelle et dans celle des écrits des pédagogues. On oubliait un peu trop que l'éducation est, au sens large, un vaste processus de socialisation dans lequel la famille, les parents et voisins, la rue et le quartier, les jouets et les jeux, les livres et les images jouent un rôle au moins aussi important que l'école. Les recherches internationales sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance semblent, depuis cinq ans, intégrer ces nouveaux objectifs dans leurs programmes et projets de recherche, ce qui nous semble constituer, répétons-le, une preuve de maturité.

Michel Manson

LE DÉPART DE GUY CAPLAT

Neuf ans après son implantation dans l'INRP, le Service d'histoire de l'éducation est, aujourd'hui, une institution connue et reconnue, en France et à l'étranger. Son programme d'action, présenté dans le premier numéro d'*Histoire de l'éducation*, a été très largement respecté : la publication désormais régulière d'instruments de recherche et d'une revue, les collaborations multiples nouées avec les milieux de l'enseignement et de la recherche, sont quelques-unes des manifestations les plus visibles de son activité.

À la longue, ce qui existe finit par paraître aller de soi. Et sans doute, l'existence du SHE repose-t-elle sur quelques raisons de fond : telle la vocation de l'Institut auquel il appartient, dont les missions ont inclus, dès sa création en 1879, une dimension historique ; tel encore, le développement de l'intérêt pour l'histoire de l'éducation, dans les milieux aussi bien scientifiques qu'enseignants, depuis les années 1960.

Mais invoquer ces raisons ne suffit pas, car elles vaudraient, identiques ou voisines, pour bien des pays étrangers, dont aucun ne possède, pourtant, un laboratoire semblable au SHE. Il faut prendre en compte, à ce niveau, le rôle déterminant joué par un homme — Guy Caplat — qui portait un intérêt personnel à la recherche historique, et qui entreprit de mettre au service de cette passion les compétences qu'il avait exercées pendant plus de vingt ans aux plus hauts niveaux de responsabilité du ministère de l'Éducation nationale (1).

Lui-même a relaté la préhistoire du SHE, depuis sa création au sein du Ministère, en 1970, jusqu'à son implantation dans l'INRP, en 1977 (2). Nous voulons simplement souligner ici que, dans les années qui ont suivi, le SHE n'a pu s'organiser, former ou recruter ses personnels, se doter d'un programme de recherches, surmonter le scepticisme ambiant et les difficultés de toutes sortes que grâce à sa compétence, à sa ténacité, à sa rigoureuse honnêteté et à la haute idée qu'il avait de la recherche et de ceux qui la font.

(1) Ancien élève de l'École nationale d'administration, G. Caplat a d'abord servi, de 1955 à 1964, comme administrateur civil et chef de bureau dans différentes directions du ministère de l'Éducation nationale. Sous-directeur à l'administration centrale (1964), il a élaboré la première carte scolaire prévisionnelle des établissements d'enseignement du second degré qui définit un programme de constructions scolaires et d'équipement permettant de faire face à la vague démographique de l'« explosion scolaire ». Depuis 1972, il était inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale.

(2) G. Caplat : « Le Service d'histoire de l'éducation. Historique et missions ». *Histoire de l'éducation*, n° 1, décembre 1978, pp. 3-11.

Pendant neuf ans, G. Caplat a été responsable du Département puis de la Direction de programme dont le SHE a d'abord dépendu, avant de s'y identifier complètement (1). Pendant le même temps, il dirigea personnellement un ensemble de recherches portant sur l'histoire de l'administration centrale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale. Une première publication en est issue (2); d'autres paraîtront dans les années à venir.

Sans attendre ces échéances, qu'il continue à préparer activement, G. Caplat a demandé à faire valoir ses droits à la retraite, à compter du 1er avril 1986 (3). En la circonstance, ce n'est pas trop que de rappeler aux lecteurs d'*Histoire de l'éducation* et, par-delà, à l'ensemble de la communauté scientifique, ce qu'ils doivent à un homme qui, par sa formation, n'était pas des leurs, mais qui a servi, plus que bien d'autres, et en profondeur, la recherche historique tout entière.

Pierre Caspard

LA RÉVOLUTION RACONTÉE AUX ENFANTS

Alors qu'on s'apprête à fêter officiellement ici et là le bicentenaire de la Révolution française, le Musée national de l'Éducation consacre sa nouvelle exposition à cet événement fondateur de la France contemporaine (4). Comment, depuis plus d'un siècle d'enseignement de l'histoire à l'école primaire (enseignement obligatoire depuis V. Duruy, en 1867), a-t-on raconté la Révolution française aux élèves? Comment même, au-delà des manuels et de l'imagerie scolaire (planches didactiques, protège-cahiers, bons-

(1) De 1977 à 1980, G. Caplat a également contribué, d'une façon décisive, à la création de l'actuel Musée national de l'Éducation, service déconcentré de l'I.N.R.P., à Rouen.

(2) G. Caplat (Dir.): *Les Inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique, 1802-1914*. Par I. Havelange, F. Huguet, B. Lebedeff. Paris, INRP et CNRS, 1986, 702 p.

(3) P. Caspard lui a succédé à la tête de la Direction de programme.

(4) 185, rue Eau-de-Robec - 76000 Rouen.

points, etc.), les « producteurs d'images » l'ont-ils mise en scène à destination du public enfantin par la gravure, la sculpture, la peinture (sur faïence ou sur toile), les cartons de loto ou les tableaux de jeux de l'oie ? Le rassemblement d'objets hétérogènes — issus des collections du M.N.E. ou d'autres musées prêteurs — renforce à l'envi le caractère dramatique — et néanmoins « consensuel » — de l'événement, en dépit des fractures originelles et des polémiques, toujours actuelles, qu'il a suscitées. La Révolution, pierre d'achoppement de l'histoire de France ? ou haut-lieu de la mémoire mythologique des Français ? Comme dans ses précédentes expositions, le M.N.E. entend d'abord donner à voir et à comprendre à ses visiteurs de tous âges et de toutes traditions culturelles.

Serge Chassagne

NOTES CRITIQUES

ALEXANDRE-BIDON (Danièle), CLOSSON (Monique). — *L'Enfant à l'ombre des cathédrales*. — Lyon : Presses universitaires de Lyon ; Paris : Éditions du CNRS, 1985. — 276 p. : ill.

Les auteurs présentent elles-mêmes leur livre comme « un petit manuel de puériculture médiévale ». Entendons par là qu'elles y ont essentiellement rassemblé des informations relatives aux conditions pratiques et matérielles de la grossesse, de l'accouchement, des soins et de l'éducation des petits enfants aux derniers siècles du Moyen Âge. L'archéologie n'étant pas ici d'un grand secours, car les objets de la petite enfance sont généralement très périssables, la pièce maîtresse de leur documentation est constituée par les miniatures qu'elles ont repérées dans un ensemble de 198 manuscrits latins et français, presque tous de la Bibliothèque nationale et généralement des XIV^e et XV^e siècles ; comme il s'agit ici le plus souvent de manuscrits religieux, les représentations de la Nativité et de la Sainte Famille occupent évidemment une place considérable dans leur corpus iconographique mais elles estiment que ces représentations sont suffisamment « réalistes » pour pouvoir être utilisées dans la perspective qui est la leur. En plus de ces images, elles s'appuient sur certains textes, textes purement littéraires ou œuvres didactiques (parmi lesquels les plus sollicités sont la traduction française du *Livre des propriétés des choses* de Barthélémy l'Anglais, le *Régime du corps* d'Aldebrandin et la *Doctrine d'enfant* de Raymond Lulle).

Disons tout de suite, pour ne pas y revenir, que ce livre présente, dans le détail, certaines imperfections un peu irritantes. Le style, parfois familier, parfois prétentieux, ne brille pas toujours par la précision et l'élégance. Les notes et la bibliographie sont franchement sommaires. Le plan manque de rigueur, s'égare parfois en digressions ou tourne court sur des points importants. Enfin, bien qu'en définitive il s'agisse ici, pour l'essentiel, de la France des XIV^e et XV^e siècles, les auteurs ont trop tendance à parler de « l'enfant au Moyen Âge » en général, sans marquer suffisamment l'ancrage chronologique, géographique et social de leur documentation. L'absence de toute donnée quantitative aggrave évidemment cette impression d'échantillonnage parfois arbitraire.

Ces réserves faites, qui sont plus de forme que de fond et tiennent, pour une part, au caractère pionnier de ce travail, on apprendra beaucoup en lisant Danièle Alexandre-Bidon et Monique Closson. Leur premier chapitre (pp. 13-78), après quelques rappels rapides et peut-être inutiles (sur l'évolution du mariage chrétien aux XIIe et XIIIe siècles ; sur la position de l'Église face aux problèmes des relations sexuelles, de la conception, de la continence et de l'avortement), traite de « l'enfant avant la naissance », c'est-à-dire de la grossesse et de ses soins et des conditions de l'accouchement.

Le deuxième chapitre (pp. 79-186), intitulé « l'enfant et sa civilisation matérielle », est le plus riche. Les auteurs y présentent en détail ce que l'on peut savoir des soins donnés aux bébés, de leur habillement et de leur alimentation, des berceaux et des jouets (ce dernier point étant peut-être traité un peu rapidement). De ce chapitre, retenons que les tout-petits étaient « au Moyen Âge » (pour parler comme les auteurs), spécialement de la part de la mère, l'objet de soins extrêmement attentifs allant bien au-delà du « mignotage » cher à Philippe Ariès mais aussi que ces soins et les gestes qui les accompagnaient, ne peuvent s'interpréter convenablement que si, renonçant aux anachronismes faciles sur un tel sujet, on les replace dans l'ensemble des croyances religieuses, des pratiques sociales et des idées médicales qui organisaient les mentalités de ce temps (ajoutons qu'évidemment, le caractère stéréotypé de la documentation iconographique durcit cet aspect ritualisé de la « puériculture médiévale »).

Le chapitre trois (pp. 187-232) sur « l'environnement affectif de l'enfant », est plus décevant car, trop rapide, il ne fait qu'effleurer des thèmes essentiels (l'apprentissage du langage, les rapports affectifs entre parents et enfants, les attitudes devant la maladie et la mort de l'enfant) qui, à l'évidence, exigeraient, pour être traités sérieusement, une documentation beaucoup plus vaste et diverse que celle qui est ici mise en œuvre.

Malgré ces imperfections et dans les limites documentaires et thématiques qui sont les siennes (ce livre ne veut traiter, de toute façon, que de la petite enfance, jusque vers trois-quatre ans), le travail de D. Alexandre-Bidon et M. Closson est, au total, de lecture plaisante, aidée par une illustration abondante et significative (18 photographies en couleurs, nombreuses illustrations et dessins en noir et blanc). Dans un domaine — l'histoire de l'enfant au Moyen Âge — moins étudié qu'on ne le croit parfois, il pose, à partir d'un aspect important du sujet et avec une saine problématique, de très utiles jalons.

Jacques VERGER



BRAIVE (Gaston). — *Histoire des Facultés universitaires Saint-Louis. Des origines à 1918.* — Bruxelles : Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, 1985. — 385 p. multigr., ill.

Pour le 125^e anniversaire de la création des Facultés universitaires Saint-Louis et du transfert de l'Institut du même nom à Bruxelles, voici, sous une forme peu attrayante sans doute, mais écrite avec minutie et une abondante documentation, une « œuvre de circonstance ». Elle apporte beaucoup cependant, à travers l'histoire de cette institution importante dans le catholicisme belge, et vient éclairer la formation des élites au XIX^e siècle, comme la vie religieuse et universitaire en Belgique. L'Institut Saint-Louis a assuré « une présence catholique dans la capitale » et a formé, dans la période considérée, soit de 1858 à la Première Guerre mondiale, 2 000 étudiants. Deux premiers ministres y ont fait leurs études. Après le récit compliqué des origines, vient une description de la croissance, suivie d'une analyse des cours et des programmes, de l'organisation des examens qui pose la question de la collation des grades : occasion de passer en revue les fluctuations de la législation universitaire, rendue nécessaire par la fondation en 1834 de deux universités libres, Louvain et Bruxelles. La première loi universitaire belge (1835) est suivie de beaucoup d'autres, qui essaient d'ajuster les notions de liberté universitaire et de droit de l'État dans l'octroi des diplômes. À partir de 1891, Saint-Louis, qui n'est un établissement universitaire que par sa section de philosophie, obtient des jurys mixtes : la section a dû se plier auparavant à une réglementation uniforme de la candidature en philosophie et lettres. Il faut désormais pour y parvenir deux années d'études au minimum : celles-ci sont réorganisées et élargies par la division en plusieurs filières, juridique, philosophique, historique et philologique.

L'un des mérites du livre réside dans un « débroussaillage nouveau » de la période des origines, particulièrement révélatrice de la situation religieuse en Belgique au milieu du XIX^e siècle. Tout est parti d'une encyclique de Pie IX adressée le 15 septembre 1856 aux évêques belges, qui leur demandait de créer des écoles de philosophie catholique. L'intention était « toute apologétique » : dans certaines universités, les professeurs propageaient en effet de « mauvaises doctrines ». Il existait, d'autre part, une « espèce de guerre ouverte » entre les jésuites qui enseignaient aussi la philosophie dans leur collège de Namur et l'Université catholique de Louvain dont le traditionnalisme était jugé par eux hétérodoxe. Mais la Compagnie, qui espérait créer un enseignement de philosophie dans son collège de Bruxelles, s'était heurtée au cardinal Sterckx, archevêque de Malines, d'où une série d'intrigues romaines. Le

cardinal était convaincu du caractère néfaste pour la foi de l'enseignement donné à l'université libre de Bruxelles, mais il estimait inapproprié le remède proposé : les étudiants inscrits à l'ULB ne viendraient pas suivre les cours projetés, appartenant tous à des familles ultra-libérales ; quant aux autres, ils se dirigeaient de toute façon vers d'autres institutions catholiques d'enseignement. Il craignait la concurrence qui serait ainsi faite à Louvain, surtout si c'étaient les jésuites qui se chargeaient des cours. Pour des raisons politiques, une extension de Louvain à Bruxelles n'était pas non plus imaginable : l'archevêque voulait ménager le gouvernement, à la différence de son collègue de Gand, seul à vouloir en découdre.

La pression de Rome l'amena à prendre l'initiative d'un transfert : celui de l'Institut Saint-Louis de Malines à Bruxelles. C'était ajouter une annexe philosophique à ce qui était alors une école de commerce. Le pape fut longtemps mécontent de cette demi-mesure. Le cardinal projetait cependant une construction et envoyait, en mars et avril 1857, 163 lettres de demande d'appui financier aux « personnes riches de la capitale », en fait surtout la noblesse, en tête de laquelle se distingua le duc d'Arenberg, ainsi que son fils le prince Antoine. L'appel aux congrégations religieuses donna moins de résultats ; on puisa pour les achats de terrains dans les ressources des fondations. La rentrée se fit en octobre 1858 dans des bâtiments inachevés, avec dix étudiants.

L'opération était donc très déficitaire, puisque un tel nombre ne pouvait suffire à rémunérer les enseignants, choisis avec beaucoup de soin, notamment l'abbé Nuyts, jeune théologien rappelé tout exprès de Rome. La situation financière s'améliora vite : en 1862-1863, avec une vingtaine d'inscrits, la section trouvait son équilibre. Les études furent seulement littéraires : le programme de 1858 prévoyait deux années préparatoires, l'une pour l'examen de candidature en philosophie et lettres, préparatoire au droit, l'autre pour l'examen de candidature en sciences naturelles, préparatoire aux études de médecine. Ce dernier projet ne vit jamais le jour. Plus curieusement, l'ensemble des matières religieuses, très détaillées dans le programme initial, fut réuni dans une heure de cours-année. On commença avec quatre professeurs (philosophie, grammaire et littérature latines, littérature française, histoire). L'auteur consacre d'assez longs développements aux vicissitudes du corps enseignant : départs, remplacements, crises, apparition fugitive d'un doyen, alors que le titre et la fonction de secrétaire figurent régulièrement dans les archives. La philosophie apparaît fort traditionnelle : le cours de l'abbé Vosters durant l'année 1895-1896, qui prône « l'égalité de proportion », critique l'instruction obligatoire, refuse le suffrage universel, est un monument du genre. Le cours d'initiation au droit romain fut repris de celui qui était professé à Louvain. Après

1874, l'approche de la littérature se fit plus rigoureuse. L'histoire, enfin, ne fut confiée à un spécialiste qu'en 1910.

Les étudiants étaient étroitement encadrés : à partir de 1872, ils furent soumis, par groupes de six, à des examens hebdomadaires. Les parents étaient tenus au courant après les examens de Noël et de Pâques, mais de façon en quelque sorte abstraite, par des exhortations à un travail assidu ou une constatation de « sérieux ». Le développement de la section fut, au reste, assez lent : de 21 en 1882, le nombre des élèves passa à 88 en 1896 ; un creux suivit, puis la croissance reprit et s'accéléra à partir de 1906. Les fluctuations de la clientèle apparaissent beaucoup plus importantes que dans une université complète : tous les étudiants ne passent pas l'examen : si les « amateurs », plus tard élèves libres, se raréfient, il faut distinguer entre les aspirants à l'examen de candidature et les « spécialistes » qui veulent entrer à l'École militaire ou aux écoles spéciales d'ingénieurs dans les universités : le cours destiné à ces derniers devint une section distincte de l'Institut Saint-Louis en 1878. Dans les trente premières années, l'internat connut une certaine faveur qu'il perdit ensuite : la surveillance semble avoir été pesante.

L'Institut avait été créé, en effet, pour conserver les étudiants catholiques dans le droit chemin. Aussi, les associations qui devaient créer un lien entre eux après la sortie de l'Institut se multiplièrent-elles. D'autant que les anciens élèves n'allaient pas à Louvain, mais à l'ULB. En 1901, le directeur répondait aux reproches de Louvain que les élèves qui s'orientaient ainsi avaient été formés par les jésuites. L'influence de Saint-Louis s'exerçait donc plus efficacement grâce aux « activités para-universitaires » que constituaient les associations, les œuvres et le Cercle académique, fondé en 1863, qui fut le lieu de débats sur des questions d'actualité et réunissait une trentaine d'assidus hebdomadaires. Le Cercle fut réellement un foyer de vie intellectuelle, d'autant qu'il diffusait ses débats, dont certains, sur des points de droit public ou d'économie sociale, étaient passionnés.

C'est l'un des principaux intérêts du livre que de donner un grand nombre de renseignements prosopographiques sur les participants, futurs ministres, futurs académiciens ou juristes, dont la figure la plus marquante est sans doute Henry Carton de Wiart, qui avait fondé *L'Avenir social* avec d'autres étudiants de Saint-Louis. Le premier secrétaire du Cercle, Joseph De Volder, devenu ministre dans le gouvernement Beernaert, fit voter la loi de 1890 sur la collation des grades. À la fin du siècle, après la publication de l'Encyclique *Rerum Novarum*, les sujets sociaux l'emportent sur les « thèmes défensifs » de la pensée traditionaliste. Mais si le Cercle a servi d'école à l'*intelligentsia* catholique, il n'a pas attiré durablement les étudiants : au début du XXe siècle, le constat de désaffection ne s'accompagne d'aucun redressement.

Il n'en fut pas de même de l'Association des anciens élèves, elle-même issue, en 1874, du Cercle. Le succès, immédiat, ne se démentit pas. Le Bulletin parut à partir de 1900 : il prit pendant la guerre le titre de *Revue de Saint-Louis*, publiée encore aujourd'hui par l'Institut. Étendue à tous les élèves de l'Institut Saint-Louis, l'Association était dominée par les « philosophes ». À la fin du siècle, elle avait fondé une vingtaine de bourses et coordonnait toutes les œuvres de l'Institut, notamment les Conférences de Saint-Vincent de Paul. Là encore peut s'observer la participation prépondérante de la section de philosophie, comme dans la Congrégation des anciens élèves fondée en 1885, comme dans les Cercles spécialisés, qui prolifèrent entre 1900 et 1914. Ainsi, le Cercle d'études apologétiques et sociales qui, en 1913, voulait « créer des catholiques sociaux » et affirmait la primauté du religieux, mais disparut à la guerre.

La lecture « transigeante » d'un projet de croisade qui visait à une contre-société avait donc rendu cette dernière impossible. Le cours de philosophie, les Cercles développés autour de la faculté, les œuvres ont fourni cependant les « moyens de grouper les jeunes gens catholiques au sortir du collège ». Tel est le titre du rapport présenté à l'assemblée des catholiques réunie à Malines en 1891, par un ancien élève de Saint-Louis, Armand Brifaut : ces moyens sont ceux de Saint-Louis, auxquels il faut ajouter l'esprit particulier de la maison, esprit de tolérance et même esprit libéral, incarné, entre autres, par le « grand directeur » que fut le chanoine Van Aertselaer, de 1880 à 1898. Cette « faculté incomplète », née d'un compromis, présente ainsi une image assez fidèle de « l'hypothèse belge » au tournant du siècle.

Françoise MAYEUR



Jules Ferry fondateur de la République. (Actes du colloque organisé par l'École des hautes études en sciences sociales). / Présentés par François Furet. — Paris : Éditions de l'EHESS, 1985. — 256 p. (Civilisations et sociétés ; 72).

Qu'un des nombreux colloques qui marquèrent le centenaire de l'école laïque ait été entièrement consacré à Jules Ferry, rien de plus normal. Voici que sont publiées, « dans leur état définitif », les communications qui y furent présentées. De ces communications se dégage un portrait, non pas certes nouveau, mais plus fouillé et plus équitable. On sait les excès auxquels donna lieu la mémoire de Ferry, ce fossé qui a séparé les condamnations sans appel dont il

avait été l'objet de son vivant même — « Ferry famine », « Ferry Tonkin », voire « Ferry le Prussien » — et l'imagerie pieuse des manuels d'histoire destinés aux petits Français de la « communale ». L'historiographie a opéré depuis longtemps un tri plus équitable. Il me semble que des nuances précieuses viennent d'être apportées au portrait. Effort de sympathie commandé par la conjoncture, oui, sans doute, pour une part. Mais aussi, distance nouvelle prise par les historiens d'aujourd'hui à l'égard des problèmes de son temps et des solutions qu'il contribua à y apporter. Un collaborateur fait justement observer que le Ferry de 1882 était beaucoup plus proche de la Révolution que nous ne le sommes à présent de lui et de son temps. Les siècles n'ont pas tous la même épaisseur dans les mémoires.

Est loué, en premier lieu, l'homme privé. La tâche revenait naturellement à sa petite-nièce, Fresnette Pisani-Ferry, qui s'en acquitte à merveille. Elle exalte la réussite d'une vie qui représentait l'idéal d'une conception très bourgeoise du couple et de la famille, un idéal qui n'est sans doute plus que celui d'une minorité, même dans la bourgeoisie d'aujourd'hui.

De l'homme politique, tout le monde s'accorde à reconnaître qu'il fut un *homme de gouvernement*. L'espèce serait-elle devenue rare ? Certains qualificatifs reviennent dans la plupart des contributions : empirique, pragmatique, réaliste — « opportuniste », bien sûr et surtout, l'épithète est libérée de toute connotation péjorative. Il a manifesté en d'innombrables occasions « son goût pour le compromis parlementaire » (p. 137), par exemple lors du Congrès réuni à Versailles, en août 1884, pour réviser la Constitution. Ses relations avec le Saint-Siège, à cet égard, tiennent du prodige ; je recommande la lecture des pages de P. Chevallier. Lui qui, au fond, n'était pas partisan du Concordat, s'est donné, pour le maintenir, une peine incroyable, témoignant ainsi du respect qu'il avait pour la croyance de la majorité des Français. Il ne doutait pas que la séparation de l'Église et de l'État interviendrait à son heure ; c'était une question à laisser mûrir. La République à laquelle il avait donné sa foi, ce ne pouvait être, pour l'instant, que la République du possible, celle qui sauvegarderait « l'harmonie indispensable entre les formes du système politique... et les structures d'un système social » (R. Girardet, p. 247). Sa règle d'action fut de faire tout ce qu'il fallait faire, au moment où on pouvait le faire et où il fallait donc le faire.

Ce n'est pas dire que Ferry n'avait pas ses idées ou son système. Gagné dès sa jeunesse au positivisme de Comte, il lui est resté jusqu'au bout fidèle. Mais la force, justement, de son positivisme, qui nourrissait sa patience dans l'action quotidienne, c'est qu'il l'assurait du triomphe inéluctable de sa cause. Son action, il n'en

doutait plus, collait à l'Histoire, à une vision historique du positivisme qu'il avait faite sienne, et que R. Girardet résume fort bien ainsi : « une immense vision historique où les sociétés humaines, par étapes successives prévues et décrites par la Science, se trouvent entraînées dans une marche irrésistible vers le Progrès » (p. 246). Ce sont les douteurs qui sont impatients et refusent les concessions pour l'heure nécessaires, les radicaux, par exemple, qui s'irritaient d'une politique, à l'égard du Saint-Siège, qui manquait « autant de logique que de grandeur » — Ferry le reconnaissait dans une lettre à Lefebvre de Béhaine, citée p. 175.

L'opportunisme au service de la foi républicaine n'explique pas tout. Le plus bel éloge de Ferry, de son humanité, il se trouve, selon moi, dans la communication de Ch.-R. Ageron. Il est tentant et facile, quand s'achève la décolonisation, d'accabler Ferry initiateur du colonialisme français. Ch.-R. Ageron préfère montrer : 1. que Ferry n'était pas l'agent des milieux d'affaires ; 2. que sa politique tunisienne et tonkinoise allait dans le sens de la seule fierté patriotique alors permise à la France ; 3. qu'elle répondait à la conviction inébranlable des positivistes que l'occidentalisation était la loi de l'histoire des hommes et des sociétés ; 4. et, surtout, que Ferry n'était pas disposé à sacrifier les indigènes aux colons, qu'il s'inquiétait, pour en avoir été témoin lors d'un voyage en Algérie, du sort « de ces tribus lamentables que la colonisation refoule, que le séquestre écrase, que le régime forestier pourchasse et appauvrit » (cité p. 202), qu'il rêvait d'établir une gestion plus autonome (un *indirect rule* à l'anglaise) et qu'il n'entendait pas, au contraire de ce que les Allemands entreprenaient en Alsace, « détruire la langue arabe en Algérie ».

Assez curieusement, l'école n'a que la moindre part dans ce recueil : deux articles — de J.-M. Mayeur et d'A. Prost — et partie de ceux de M. Ozouf et d'E. Weber. Une discrétion qui peut s'expliquer par la crise actuelle de l'école ? Ou, au contraire, certitude que l'entreprise d'unification morale du pays menée par le moyen de l'école peut rester implicite puisque tout le reste lui était subordonné ? Je me demande — et E. Weber me le confirmerait — si, avec l'instauration de l'école nationale, on ne touche pas aux limites du génie politique de Jules Ferry. D'autres que Ferry, après lui, ont évoqué la « France profonde », sans mieux la saisir dans sa diversité, une diversité qu'il refusait décidément. Sa république devait être une confédération de communes sans intermédiaires — ni la région, ni la province ne l'intéressait, le département se réduisait à un échelon administratif — une juxtaposition de cellules homogènes, sans force véritable au regard du pouvoir, même si celui-ci devait réaliser sa décentralisation. Les alliés que Ferry trouva dans les plus petits villages, furent, comme le souligne E.

Weber, « des paysans demi-bourgeois... indépendants par situation et qui, depuis 1870, ont réfléchi et commencent à lire » (Ferry, cité p. 229). Mais tous les autres, les métayers et les journaliers des champs, les ouvriers des villes et des nouveaux centres industriels — et les instituteurs eux-mêmes ? Son école, oui, mettrait la France — *une* France ? — dans les cœurs des Français, elle ne l'en ferait pas sourdre.

Maurice CRUBELLIER

●

LAPRÉVOTE (Gilles). — *Les Écoles normales primaires en France 1879-1979 : splendeurs et misères de la formation des maîtres.* — Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1984. — 256 p.

Le titre sous lequel Gilles Laprévote publie la thèse qu'il a soutenue à Lyon II en 1981, *Les Écoles normales primaires en France 1879-1979*, laisse attendre l'étude qui viendrait enfin compléter le travail resté classique de Maurice Gontard. Ce dernier, dans *La Question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à nos jours* (Toulouse, 1960 puis 1976) avait souhaité restreindre son propos au débat politique suscité par le choix de ce mode de formation des enseignants de l'école élémentaire. Et l'on connaît toujours mal la vie de ces établissements, leur recrutement, leur place exacte dans la préparation des maîtres à leur métier, les contenus de leur enseignement et la pédagogie qui y était à l'œuvre. En outre, il reste difficile d'apprécier jusqu'à quel point l'unicité des textes officiels les régissant a pu ou non homogénéiser les disparités locales.

Dès les premières pages de l'ouvrage de G. Laprévote, il apparaît que ce vide ne sera pas encore comblé. En effet, l'auteur a choisi — et on ne saurait le lui reprocher — de faire œuvre doctrinale plutôt qu'historienne. La question qu'il pose (comment doit s'institutionnaliser la formation professionnelle des maîtres ?) paraît avoir un intérêt tout particulier dans le champ des sciences de l'éducation. Il y consacre toute sa réflexion, moins soucieux de documenter une problématique que d'exemplifier, par le recours à l'histoire, les principes qu'il expose.

De ces derniers, il ne nous appartient de juger ni la validité ni la fécondité. Nous nous contenterons donc d'en donner un rapide résumé. G. Laprévote soutient qu'une formation professionnelle ne saurait être « cohérente et efficiente » qu'à la condition expresse de disposer d'un « modèle pédagogique » c'est-à-dire d'une représentation explicite de la profession à laquelle elle prétend former. Cette

représentation peut prendre des formes diverses. Elle peut accéder au statut d'idée régulatrice et s'exprimer alors dans le cadre d'une véritable philosophie. À un moindre degré, elle peut emprunter la discursivité spécifique de cette « science de l'éducation » qui, dès la fin du XIXe siècle, se propose de déduire les actes pédagogiques licites de l'énoncé des lois de la nature humaine. Elle peut aussi se donner à voir dans des comportements normés — des *habitus* — qui dessinent la figure devenue mythique de l'« instituteur » tant dans sa vie quotidienne que dans ses gestes professionnels.

Et l'on retrouve là les dispositifs qui, au dire de G. Laprèvote, caractérisent les écoles normales de la IIIe République. Des cours de pédagogie qui assoient la formation théorique sur une double référence à une morale de l'obligation d'une part et à une psychologie empiriste de l'habitude de l'autre. Une méthode officielle, active et expositive, qui s'apprend auprès des professeurs (ils en usent dans leurs cours) comme dans les écoles primaires annexes où l'on s'entraîne à respecter les canons qui font de toute leçon une leçon modèle. Un internat, enfin, où se forgent les bonnes habitudes et ce maintien à la fois ferme et réservé qui, mieux que l'uniforme, désigne l'élève-maître. Un internat sur lequel veille la figure tutélaire du directeur, modèle parmi les modèles.

C'est de cette cohérence entre une certaine représentation de l'école et des modalités de la formation qu'est née, pour G. Laprèvote, l'efficacité des écoles normales de la Belle Époque. C'est, au contraire, de l'absence d'adéquation entre les modalités nouvelles de formation que l'on propose à ces mêmes établissements après 1969 et les modèles pédagogiques éclatés qui prévalent alors, qu'est née cette espèce d'« anomie », dans laquelle les écoles normales paraissent avoir définitivement sombré à la fin des années 1970.

Cette double affirmation constitue le corps du livre et implique la référence à l'histoire. Mais, à l'évidence, le propos de G. Laprèvote se situe dans la perspective de cette inquiétude qui étirent les professeurs d'école normale en 1979, alors que leur ministère de tutelle déplace nombre d'entre eux, que le syndicat des instituteurs dénonce dans ses journaux leur irresponsabilité et que le lobby puissant des inspecteurs primaires met en place une réforme praticiste de la formation qui ne laisse plus guère de place à l'expression de cette fonction critique dont les professeurs, particulièrement ceux de psycho-pédagogie, s'étaient fait une spécialité.

C'est bien un avertissement que G. Laprèvote adresse à ses collègues. « Il faut admettre que les écoles normales ont définitivement vécu, sans possibilité de restauration, et ce en raison même de la solidarité intime qui les unissait au modèle pédagogique sacré sur lequel elles étaient construites et qui, désormais, a sombré » (p. 193). « Théoriciens » et « hommes de terrain » qui se disputent alors

le pouvoir sont renvoyés dos à dos : ils se battent pour une institution déjà obsolète.

Les professeurs d'école normale n'ont pourtant pas perdu de temps. Enseignants du secondaire promus brutalement professeurs de pédagogie en 1969, ils ont largement accéléré le processus de secondarisation du premier degré, ajoutant aux innovations structurales (l'articulation obligée de l'école sur le collège) des contenus disciplinaires (linguistique, mathématique, éveil scientifique) qui ont fait de l'école une propédeutique du collège, sinon du lycée. Mais la greffe n'a pas pris. Modèle trop « savant », la pédagogie « heuristique » des années soixante-dix inventée par les écoles normales aidées par l'I.N.R.P., les I.R.E.M. et quelques U.E.R. de linguistique, n'a pu trouver le consensus qui lui aurait permis de se substituer au modèle « sacré » de la III^e République. D'autant que les hommes de terrain (inspecteurs, conseillers pédagogiques, instituteurs) ont su établir un puissant contre-feu soit en maintenant la tradition, soit en aménageant le discours rénovateur de manière à le rendre compatible avec cette même tradition. L'éclatement des modèles, né de cette âpre lutte pour la conquête (ou la reconquête) du marché de la formation des maîtres n'a été en définitive possible, fait remarquer G. Laprévotte, que parce que le corps social tout entier n'a plus éprouvé le besoin de se reconnaître dans une représentation consensuelle de son école. La conclusion est pessimiste. Est-elle pour autant fondée ?

L'hypothèse d'une irrémédiable désagrégation du système ne se soutient que par l'affirmation inverse de la cohérence forte du projet de formation des maîtres conçu par la III^e République. Or c'est dans les pages qu'il consacre aux écoles normales de la Belle Époque que G. Laprévotte est le moins convaincant. Il y perd beaucoup de son sens critique et se laisse prendre au piège des poncifs d'un légendaire soigneusement entretenu. Il est vrai qu'il n'est guère facile d'analyser les documents conservés *in situ* (fonds anciens des bibliothèques, archives encore rangées dans les bureaux des directeurs, textes d'auto-célébration, etc.) tant ils ont été depuis longtemps et à plusieurs reprises sélectionnés et mis en scène.

D'autres sources (récits de vie d'instituteurs, archives de gestion des établissements aussi nombreuses dans les séries T des archives départementales qu'en F 17 aux Archives nationales) permettent pourtant une approche plus réaliste. Jacques Gavaille (1) ou

(1) Gavaille (Jacques) : *L'École publique dans le département du Doubs (1870-1914)*. Paris : Les Belles Lettres, 1981. (Annales littéraires de l'université de Besançon).

Daniel Dayen (1) ont su en tirer parti dans leurs monographies départementales lorsqu'ils abordent le chapitre de la formation des maîtres. Leur exploitation systématique donnerait certainement une image des écoles normales de la Belle Époque bien différente de celle qu'évoque G. Laprévotte.

En attendant que le travail soit fait, signalons au moins les points sur lesquels l'insuffisance de la documentation ou de sa critique semble mettre à mal les interprétations proposées.

Tout d'abord, un préalable qui n'est pratiquement pas abordé. Quelle place occupaient les écoles normales dans le dispositif de formation des maîtres ? Toutes les monographies montrent qu'à la fin du XIXe siècle, beaucoup d'instituteurs (la moitié ?) n'ont jamais connu la formation normale. Les conférences pédagogiques étaient-elles une véritable formation ? Allaient-elles dans le même sens ?

La « philosophie » de la formation est-elle lisible dans la quotienneté des cours professés dans l'établissement ? G. Laprévotte pense pouvoir trouver la « théorie normale » dans un certain nombre de cours publiés avant 1914. De la dizaine de textes cités en bibliographie, dont quatre seulement sont de vrais manuels de pédagogie, aucun, par exemple, n'est au programme des lectures obligatoires des élèves de 3e année de l'école normale d'Auteuil en 1909-1910. C'est de l'analyse serrée de trois d'entre eux (Compayré, Marion et Chauvin) que G. Laprévotte tire l'essentiel de ses conclusions. Les deux premiers, bien qu'universitaires, ont enseigné dans les écoles normales supérieures de Saint-Cloud et Fontenay. Mais, en 1914, à peine un directeur d'école normale sur deux est ancien élève de Saint-Cloud, et ce n'est pas le cas des grandes figures comme Lenient ou Devinat. Quant à Chauvin, décidément incontournable, il a commencé sa carrière à l'école normale du Puy bien avant les lois Ferry, au moment où l'on attendait des directeurs qu'ils donnent des gages de leur soumission à l'ordre moral ; et ses écrits sont bien plus imprégnés de l'esprit « religieux » qui régnait alors dans les écoles normales que du modèle « sacré » bien trop durkheimien que G. Laprévotte veut y trouver.

Les professeurs d'école normale constituent-ils ce corps homogène et spécifique qui énonce d'une même voix à ses jeunes élèves les principes qui en feront ces hussards noirs de la République ? Rien n'est moins sûr. L'effort que fait le ministère pour renouveler le corps de professeurs d'école normale ne conduit, jusqu'en 1914,

(1) Dayen (Daniel) : *L'Enseignement primaire dans la Creuse 1833-1914*. Clermont-Ferrand, Institut d'études du Massif Central, 1984. (Publications de l'Institut d'études du Massif Central, fascicule XXVI).

qu'à multiplier les différents types d'enseignants. On trouve les anciens instituteurs ayant gravi tous les échelons du primaire sans autre formation que celle qu'ils se sont donnée par leur expérience pédagogique et leurs lectures d'autodidactes. On trouve aussi ces jeunes ambitieux à peine sortis des écoles normales supérieures de Saint-Cloud et Fontenay, qui s'ennuient déjà loin des centres universitaires et tentent par tous les moyens d'échapper à leur condition en faisant de vraies études universitaires (ou en s'adonnant aux plaisirs de la littérature). On trouve encore les professeurs du lycée voisin qui prêtent main forte dans les disciplines un peu techniques et qui assurent une circulation importante des contenus d'enseignement secondaire. Et il ne faudrait pas oublier les militaires à la retraite, les jardiniers ou les artisans...

Autre point important de la démonstration de G. Laprévotte, le rôle de l'internat dans l'inculcation de l'habitus « normal ». Quel rôle spécifique peut-on faire jouer à ce dispositif lorsqu'on sait que l'internat reste encore la règle au collège comme au lycée et même à l'école primaire supérieure des gros bourgs d'où viennent souvent les normaliens ? Les récits de vie concordent sur ce point : l'internat des écoles normales est d'une libéralité sans commune mesure avec celui des autres types d'établissement et la participation des élèves à la gestion de la discipline est rarement perçue comme perverse, bien au contraire.

La formation pédagogique, enfin. De nombreux indices permettent de faire l'hypothèse qu'elle est le maillon faible de la scolarité normale. Les écoles annexes sont plus fréquemment des lieux où l'élève-maître est livré à lui-même et apprend le métier sur le tas que des temples de la pédagogie rénovée où il trouve des modèles à imiter.

Bref, une histoire de la formation professionnelle des maîtres dans les écoles normales suppose un abord critique des sources imprimées immédiatement disponibles et une investigation large des sources manuscrites. Elle ne saurait non plus se dispenser de multiples enquêtes auprès des informateurs encore vivants, dans l'esprit de celle qui avait permis à Jacques Ozouf d'écrire *Nous les maîtres d'école*. Et ce travail n'est toujours pas fait...

Jean HÉBRARD



SUEUR-HÉBERT (Gabrielle). — *Un siècle de vie de pensionnaires : de la communale à l'école normale*. — Luneray (Seine-Maritime) : Imprimerie Bertout, 1983. — 236 p. : ill.

LAUNAY (Albert). — *Élève-maitre 1898-1901*. Précédé de : *Comment est-on devenu instituteur ?* par Émile Foëx. — Beauvais : École normale de l'Oise, s.d. [1985]. — 132 p. : facs, ill.

Gabrielle Sueur-Hébert a 13 ans en 1930 lorsqu'elle quitte pour la première fois la petite exploitation agricole de ses parents pour entrer en qualité d'interne au cours complémentaire de Neufchâtel-en-Bray. On n'y mange pas tous les jours à sa faim et la directrice n'est guère avare de gifles. Mais en guise de récompense, elle n'hésite pas à conduire les deux meilleures élèves de son établissement (en taxi !) entendre les concerts Colonne à Rouen. Trois ans plus tard, c'est le succès espéré à l'école normale d'institutrices de Seine-Maritime. Nouvel internat, nouvelles brimades ; mais aussi, toute une sociabilité complexe à l'intérieur d'un monde exclusivement féminin, faite d'alliances subtiles, de ruses, d'audace et de courage parfois. Un monde qui, contrairement à sa légende, n'est pas entièrement refermé sur lui-même : en 1936, le fichu quitte les épaules pour se nouer « à la Russe » sous le menton, et des tracts circulent sous les tables.

À l'occasion du centenaire de l'école normale d'institutrices de Rouen, G. Sueur-Hébert a eu envie de dire son adolescence, tout en retraçant quelques pages de l'histoire de son « école ». Elle a retrouvé dans le *Bulletin de l'association des anciennes élèves* (1887-1982) des témoignages, des documents... Elle a surtout pensé à contacter d'autres anciennes élèves pour leur demander de joindre leur plume à la sienne ou de lui faire parvenir de vieilles photographies.

Cela donne un livre curieux, fait de pièces et de morceaux, un peu désuet, souvent naïf, mais toujours tendre et finalement intéressant. Ajoutons qu'il est illustré d'une très belle collection de clichés photographiques. Autour des figures successives des directrices qui ordonnent curieusement la chronologie (mais n'ont-elles pas toujours été l'âme de la maison ?), se dessine sinon une histoire du moins un enchaînement de tableaux dont certains ne sont ni sans intérêt ni sans grandeur. Dans la répétition des mêmes étonnements, des mêmes émotions, des mêmes banalités du quotidien se lisent, en définitive, beaucoup de choses. Par exemple, cette curieuse place qu'occupe sur plus d'un siècle le souci du vêtement, de l'étoffe même dans lequel il est fait ; on sent moins là la manifestation de je ne sais quel éternel féminin que celle d'une fonction signifiante majeure dans l'internat : signe tangible de la soumission à la règle, l'uniforme est aussi et du même coup le premier objet sur lequel porte la transgression.

L'un des textes les plus attachant est certainement celui qu'écrit Georgette Lahut-Avisse de la promotion 1938-1941. Elle raconte

sans la moindre effusion, dans le style mi-sérieux, mi-ironique des anciens comptes rendus des excursions pédagogiques, cet extraordinaire exode qui lâche, sur les routes bombardées, de jeunes adolescentes jusque-là étroitement surveillées (une parole échangée avec un « homme » sur le chemin de l'école était lourdement sanctionnée !). En juin 1940, par groupes de deux ou trois, elles quittent Rouen occupé, pour des écoles normales plus méridionales (Coutances, La Rochelle, Bordeaux enfin) souvent désertées par ceux qui en avaient la responsabilité. Mais dès septembre, les convocations aux examens arrivent et il faut refaire le même chemin, à l'envers cette fois, pour retrouver une administration apeurée qui remet le système en marche vaille que vaille. Les restrictions, les longues marches pour rejoindre un lieu de stage éloigné dans la campagne, les alertes fréquentes qui rassemblent dans les caves de l'école normale de garçons normaliens et normaliennes n'ont laissé en définitive que le souvenir du goût délicieux de la liberté.

Bref, un livre qui ne concerne pas seulement les anciennes élèves de l'école normale de Rouen !

Le texte d'Albert Launay est d'une tout autre facture. Récit de vie minutieux des trois années passées par son auteur à l'école normale de Beauvais entre 1898 et 1901, il a été écrit pendant la dernière guerre, dans l'émotion suscitée par la suppression des écoles normales. C'est un remarquable document pour quiconque souhaite travailler sur la formation des enseignants telle que Jules Ferry la mit en place en 1879 et 1881. Comme Gabrielle Hébert, Albert Launay vient d'un cours complémentaire. Il note dans les mêmes termes la distance qui le sépare de ceux de ses camarades qui ont fréquenté une E.P.S. et semblent mieux préparés à la pédagogie, somme toute de type secondaire (des enseignants spécialisés plutôt qu'un seul maître à tout faire) dispensée dans les écoles normales. Il trace de celle de Beauvais un portrait qui contraste sérieusement avec les discours attendus sur ces séminaires austères de la république laïque.

Et d'abord l'internat, « méticuleusement réglé » mais dont le « mécanisme repose en grande partie sur les élèves eux-mêmes ». Dès lors, il devient à la fois le lieu d'une éducation explicite à la responsabilité collective et celui d'un apprentissage quotidien des tactiques de la liberté. Largement ouvert sur la vie urbaine, il permet à de petits paysans de faire connaissance avec le café bien sûr, mais aussi avec la bibliothèque municipale ou la librairie. Du coup, les tentatives farfelues du directeur pour « dégrossir ces boueux » (il les invite à tour de rôle aux soirées qu'il donne dans son appartement !) paraissent à chacun parfaitement ridicules.

C'est qu'à côté d'un personnel hérité de la période pré-républicaine dont le directeur est un parfait exemple, enseignant

aussi dans ces établissements de jeunes et brillants professeurs venus des classes primaires supérieures parisiennes et de l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Deux mondes qu'oppose durement A. Launay.

D'un côté, ce directeur ou ses collègues, anciens instituteurs, qui dictent d'ennuyeux résumés « — Vous écrirez touchours (il venait de l'est) le plan sur la page de gauche. Comptez quatorze petits carrés à partir du haut, douze petits carrés à partir de la gauche. Au point d'intersection, écrivez... ».

De l'autre, de tout jeunes érudits, passionnés de littérature ou de mathématiques, qui ont appris à Saint-Cloud que le professorat des écoles normales n'est que le point de départ de leurs ambitions (ils restent peu de temps à l'école normale de Beauvais), mais qui font aimer une culture véritable à leurs élèves : « Un soir pendant la lecture personnelle, Cornuel réunit les trois promotions à l'amphithéâtre et nous lut les premiers actes de *Ruy Blas*. Il fallait voir ensuite les élèves de deuxième et de troisième se précipiter chez nous pour emprunter le drame de Victor Hugo que nous possédions presque tous puisqu'il figurait sur notre programme ». En composition française, ce professeur lutte contre les clichés traditionnels de l'école primaire et se reconnaît volontiers dans l'écriture d'un Jules Renard dont le *Poil de carotte* vient de paraître. La bibliothèque est bien fournie et largement utilisée. Les bonnes revues y sont reçues (les *Annales*, la *Revue bleue*, la *Revue rose*). A. Launay ajoute malicieusement « la *Revue pédagogique*, verte celle-ci... est moins lue ».

Et ce n'est pas le moindre des paradoxes de ce récit. Ce qui semble, dans cet établissement, avoir le moins de faveur des élèves, c'est la pédagogie ! La formation professionnelle passe loin derrière la formation académique dans l'intérêt que chacun porte au bon déroulement des études. Certes, il y a bien l'école annexe où l'on va régulièrement faire la classe, mais son organisation apparaît surtout être propice à une formation sur le tas tout à fait semblable à celle que connaissent les maîtres adjoints (on ne dit plus les sous-maîtres) qui ont appris leur métier dans la proximité distante de leurs collègues. « Le directeur de l'école annexe tenait ses assises au bureau de la 1ère classe, d'où il faisait parfois une leçon. Par une porte vitrée, il pouvait se rendre compte de ce qui se passait dans l'autre salle où il se rendait au reste de temps en temps. » D'ailleurs, les stages à l'école annexe ne sont guère prisés des élèves-maîtres qui en retiennent surtout l'obligation qui leur sera faite de recopier la semaine suivante tous les cours qu'ils auront manqués pendant ce temps.

Toutes les notations d'A. Launay mériteraient un commentaire. Une histoire des écoles normales de la Belle Époque devrait certai-

nement tenir compte d'un document de ce type et chercher à le compléter par d'autres semblables.

Regrettons seulement que l'édition en fac-similé de ce cahier de souvenirs ait été faite par l'école normale de Beauvais de manière bien négligée. Aucune présentation biographique sérieuse, aucun renseignement sur l'origine du texte, ni notes, ni index et, en guise d'introduction, d'insipides propos de circonstance. N'y a-t-il donc dans cet établissement aucun professeur d'histoire qui ait jugé opportun de prendre un peu de temps pour rédiger les annexes nécessaires à ce très beau texte ?

Jean HÉBRARD



BACONNIER (Gérard), MINET (André), SOLER (Louis). — *La Plume au fusil: les poilus du Midi à travers leur correspondance*. — Toulouse: Privat, 1985. — 379 p.: ill., facs.

Après avoir rassemblé patiemment plus de six mille lettres de combattants de la guerre de 1914-1918 originaires du Midi de la France, et un certain nombre d'autres documents analogues, Gérard Baconnier, André Minet et Louis Soler nous donnent une « vie quotidienne » de la Grande Guerre, sous la forme d'extraits de correspondances, présentés, introduits et commentés. Réalisé avec beaucoup de soin, de sensibilité et d'intelligence, l'ouvrage se lit avec un intérêt qui ne faiblit jamais, et qui tient en grande partie à l'impression, que l'on sent croître au fil des pages, de pénétrer, en observateur quelquefois indiscret, dans une interminable conversation entre le front et l'arrière, et de saisir sur le vif des propos tenus il y a quelque soixante-dix ans par ces soldats, et aussi par les femmes, car il y a quelques lettres de l'arrière.

Derrière cette tranche de vie est ici mis en évidence un phénomène culturel qui ne saurait être indifférent aux historiens de l'enseignement, et dont l'importance considérable n'a pas non plus échappé aux trois auteurs. « En 1914, les Français prennent la plume » (p. 29), comme ils prendront la parole un peu plus d'un demi-siècle plus tard. Avec les quelque dix milliards de lettres (estimation des auteurs, p. 29) échangées au cours de ces cinq ans (car la démobilisation attendra 1919 pour la majorité des soldats), la France profonde entre, activement, dans la civilisation de l'écriture. Excellente occasion pour tenter de dresser un bilan de l'école républicaine, trente ans après les lois Ferry.

Les linguistes avaient déjà utilisé des corpus de lettres de soldats de 1914 comme documents de base pour l'étude de la langue fami-

lière et de la langue populaire. Après l'allemand Prein (1921) et le hollandais Van der Molen (1923), c'est sur des lettres de prisonniers qu'Henri Frei avait bâti, en 1928, sa *Grammaire des fautes*. Une bonne centaine de pages sont ici consacrées non pas à une étude proprement linguistique, mais à des considérations, souvent fort justes, sur les relations que cette production écrite entretient avec la formation scolaire reçue cinq, dix ou vingt ans plus tôt. Entre la culture traditionnelle, d'une part, fondée sur l'occitan (ou le catalan) que tous, jusqu'au général, comprennent et parlent et, d'autre part, l'école laïque (ou congréganiste) qui leur a apporté la lecture, l'écriture, la langue française (?), l'orthographe, la rédaction, à quel stade de l'intégration nationale saisissons-nous ces méridionaux de 1914? Dans ces zones rurales du Midi qui furent à la fois le plus tardivement gagnées à la scolarisation, et parmi les grandes pourvoyeuses de chair à canon de la Grande Guerre, quel a été, depuis 1880, l'impact réel de l'école laïque?

À défaut de « conclusions », qui n'étaient pas de mise dans ce genre d'ouvrage, plusieurs impressions s'imposent, et un tableau nuancé se dessine. Ce qui frappe, d'abord, c'est la maîtrise massive du français chez ces hommes du Midi. Certes, le patois est toujours sensible dans l'arrière-plan (et quelques lettres, rares, sont même écrites en occitan). Mais quarante ans plus tôt, dans une bonne partie de ces régions, les enfants qui arrivaient à l'école ne parlaient pas un mot de français : en témoignent clairement les rapports de l'inspection générale du primaire de 1870-1880 recueillis aux Archives nationales. Ajoutons que, quarante ans plus tôt, les instituteurs du Midi, et plusieurs inspecteurs généraux (avec de notables exceptions, comme Félix Pécaut) ne se souciaient que de l'orthographe et du calcul, à l'exclusion de la lecture des textes, de la récitation et de la rédaction. Une chose est sûre : entre 1880 et 1914, l'enseignement du français évolue suffisamment pour permettre à tous les méridionaux de rédiger dans la langue nationale.

Mise au programme de l'école en 1882 et du certificat d'études dès 1880, la rédaction développe rapidement des pratiques rhétoriques propres à l'enseignement primaire. Ont-elles profondément influencé les Français? Nos auteurs sont formels : la réponse est positive (p. 71). Les clichés des corrigés de devoirs (les « blancs manteaux », les « blancs linceuls » pour décrire la campagne enneigée) pullulent dans les lettres de soldats : « notre correspondance en est saturée », affirment-ils, en soulignant la prégnance du « modèle scolaire » (p. 72).

À l'inverse, la connaissance du français, de l'orthographe, du sens des mots et de la syntaxe est bien loin de correspondre à l'image souvent complaisamment entretenue d'une culture élémentaire largement répandue dans les masses populaires par cette même école

républicaine. Plutôt sceptique face à cette « légende bien établie », les auteurs montrent le caractère sommaire de cette acculturation.

Une interrogation subsiste cependant, à laquelle ces lettres ne permettent pas de répondre : où, et comment, ces hommes (et ces femmes) ont-ils réellement appris la langue française ? Est-ce l'école qui leur a appris à *s'exprimer* en français ou, au contraire, l'enseignement scolaire n'a-t-il pu produire ses effets que sur des enfants déjà suffisamment initiés à la langue ? Enfin, dans quelle mesure, et dans quel sens, joue le paramètre de l'âge, dont Norton Cru a montré (*Du témoignage*, 1930), qu'il avait eu un rôle essentiel dans ce flux épistolaire, les poilus de 1914 ayant une moyenne d'âge fort élevée ?

On ne saurait trop recommander la lecture de ce livre attrayant, émouvant et solide qui rend pleinement justice à la fonction de l'école, remplaçant, par exemple, les voyages (« aux frais de la princesse ») de ces soldats en France, mais aussi en Allemagne ou dans les Balkans, sous le signe du *Tour de la France par deux enfants*, qui a été le livre de lecture de leur jeunesse.

André CHERVEL



PELTIER-LALOI (Madeleine-Liliane). — *L'Image de la littérature d'expression française dans les instructions officielles depuis J. Ferry*. — Lille : Atelier national de reproduction des thèses (Université de Lille III), 1986. — 438 + 80 p. : facs.

PELTIER-LALOI (Madeleine-Liliane). — *La Pédagogie du français : Instructions et textes officiels sous le gouvernement de Vichy de 1940 à 1944*. — Lille : Atelier national de reproduction des thèses (Université de Lille III), 1986. — VIII + 149 p. : tabl.

L'atelier de reproduction des thèses de Lille vient de publier à un petit nombre d'exemplaires les deux volumes de la thèse de Liliane Peltier-Laloi, thèse soutenue en 1983 pour l'obtention du Doctorat de troisième cycle devant l'Université de Besançon. Pour la consultation de cet ouvrage, il est donc indispensable d'avoir recours aux microfiches envoyées simultanément par l'éditeur aux différentes bibliothèques universitaires.

La thèse se compose de deux parties bien distinctes. Dans le premier volume, l'auteur s'est proposé, à la suite de Falcucci, de retracer, en suivant de très près l'évolution des instructions officielles, la doctrine pédagogique officielle en matière d'enseignement littéraire, de Jules Ferry à nos jours ; et ce, tant dans le

primaire et les écoles normales que dans le secondaire, classique ou moderne (pp. 1-328). L'abondante bibliographie (pp. 329-429) est centrée à la fois sur la littérature et sur l'enseignement. Dans l'annexe qui suit, on trouvera surtout, insérées (et non paginées) entre les pages 59 et 60, trente et une pages photocopées du cahier de textes tenu en 1913-1914 par l'élève Pierre Jourda (classe de seconde au lycée Condorcet) et, plus particulièrement, les sujets de dissertation française.

Le second volume, après une brève préface, reproduit sans commentaires les textes officiels consacrés par le gouvernement de Vichy à l'enseignement du français (et des langues anciennes). C'est un recueil bien précieux que nous offre là L. Peltier-Laloi, car les documents qu'elle a regroupés avec une grande précision sont ordinairement d'un accès difficile. Aux soixante-dix textes officiels proprement dits, lois, décrets, arrêtés, circulaires (relevés dans le *Journal officiel*, puis dans le *Journal officiel de l'État français*), succèdent une vingtaine de textes d'orientation ou de propagande, allocutions ou messages du Maréchal, discours de Jérôme Carcopino ou d'Abel Bonnard, publiés à l'époque dans l'*Information universitaire*.

Plusieurs impressions se dégagent de ce recueil. D'abord, l'importance du travail réglementaire fourni par Carcopino et Bonnard. Ce sont toutes les études primaires, primaires supérieures et secondaires qui ont été, en deux ou trois ans, repensées et partiellement reformulées. Mais c'est surtout l'orientation réelle de ces réformes qui donne matière à réflexion.

Certes, l'esprit de la Révolution nationale est partout présent dans les circulaires et les instructions, avec sa morale « rétro », sa prétendue haine des « mensonges qui nous ont fait tant de mal », son retour à la terre, à la province et aux valeurs traditionnelles, et son mythe sociologique d'une société française immuable où chacun doit occuper la place que le destin lui a fixée. Il faudra donc désormais « restituer à la mémoire ses droits trop souvent méconnus », lire en classe des « récits de la vie héroïque ou sainte des grands hommes » et, la lecture terminée, « fermer le livre (en silence) pour laisser rayonner l'émotion morale » (instructions du 5 mars 1942 pour les écoles primaires) et, en règle générale, « réhabiliter le rudiment », suivant une formule qu'affectionne Abel Bonnard, qui dénonce, par exemple, « l'insolent mépris de l'orthographe » qui s'étale chez certains élèves des classes supérieures (instructions du 10 mars 1944 sur le baccalauréat).

Mais tout n'est pas retour en arrière pur et simple dans les réformes de Vichy, d'autres l'ont déjà montré. Ainsi, Jacques Chevalier, qui prépare la revanche du latin dans le secondaire et la suppression des classes modernes, sera-t-il remplacé par Jérôme

Carcopino, qui s'insurge contre cette « chimère » (discours du 3 septembre 1941). Quant aux programmes de français eux-mêmes, à part quelques additions de « folklore local », d'œuvres régionalistes (dans le primaire supérieur), et de poèmes sur la famille et la patrie, qui s'inscrivent effectivement dans l'esprit de Vichy, il est significatif que la plupart des modifications apportées par Carcopino, dans le choix des auteurs du programme par exemple, ne sont pas marquées politiquement. La meilleure preuve en est que le libellé des nouvelles listes d'auteurs sera à peu près intégralement reconduit à la Libération (arrêté du 21 septembre 1944) et qu'une partie des innovations sera ensuite entérinée pour de longues années par l'arrêté du 18 avril 1947.

C'est, entre autres, de 1941 que date l'étude du *Cid* en quatrième, l'inscription des contes et des lettres de Voltaire en première, et la suppression, dans la même classe, de la *Lettre à l'Académie* de Fénelon (qui était au programme depuis 1841 !), ou de *La Bruyère* en troisième. C'est également à Carcopino qu'on doit l'étude en classe de seconde du *Tartuffe* de Molière, dont l'introduction dans les programmes de rhétorique avait suscité, à droite, un beau tollé en 1880 ; et l'étude, dans la même classe, des romanciers et des poètes du XXe siècle : mais, sur ce point, l'arrêté de 1947 se montrera plus conservateur et n'accordera aux élèves de seconde que le XIXe siècle ! Tout se passe ici comme si, en 1941, l'éducation nationale poursuivait une activité séculaire de mise à jour de ses programmes, sans trop tenir compte de la conjoncture politique.

Sans doute, l'enquête sur les changements de programme et sur leur signification ne saurait se réduire à ces quelques observations. Mais d'ores et déjà, il faut savoir gré à L. Peltier-Laloi d'avoir exhumé ces textes importants et mal connus, bien que récents, dont une partie, exploitée à partir de son manuscrit, a été réutilisée dans le recueil *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, recueil auquel Liliane Peltier-Laloi a, par ailleurs, étroitement collaboré.

André CHERVEL



GENOUVRIER (Émile). — *Naître en français*. — Paris : Larousse, 1986. — 226 p.

C'est aux relations de l'école et de la langue qu'Émile Genouvrier (qui enseigne la linguistique française à l'Université de Tours) consacre l'essentiel des réflexions qu'il nous livre dans ce petit ouvrage aimable, souvent sympathique, parfois rapide, voire super-

ficiel, à mi-chemin entre l'essai et la vulgarisation. Défendre contre ses actuels détracteurs l'école française, cette « cible médiatique », voilà qui ne va pas manquer de surprendre, dans un milieu d'universitaires d'où sont sortis récemment tant d'invectives et de procès contre les enseignements primaire et secondaire. Fort de ses recherches sur la norme et sur le sentiment de la norme chez les usagers, É. Genouvrier s'interroge sur la réalité de la prétendue « crise du français » et, après avoir pesé le pour et le contre, conclut clairement : « Le positif nous semble largement l'emporter » (p. 172). Car c'est à l'école qu'il faut attribuer cette « plus grande homogénéité du français, qui n'avait jamais été encore autant parlé et aussi lu par autant de Français scolarisés et cultivés » (pp. 172-173). Quant à notre orthographe, dont il trouve le « prix de revient » (scolaire, en particulier) trop élevé, et qu'il veut renvoyer devant la Cour des comptes (p. 88), on permettra à l'auteur de cette note critique de saluer cette proposition originale.

Hostile à certaines tendances laxistes qu'engendre parfois le thème de la « démocratisation de l'enseignement », l'auteur met à juste titre l'accent sur l'importance prioritaire de l'écriture dans l'accession à la culture (p. 79), cette écriture qu'il considère, avec Jack Goody (*La Raison graphique*, 1979), comme le « lieu d'une nouvelle raison » (p. 103). L'école est d'ailleurs, rappelle-t-il, fille de l'écriture (avec les Sumériens) ; cette étroite parenté ne s'est pas estompée avec les siècles, et quelques pages très actuelles (pp. 193-195) tendent à remettre à sa juste place l'image dont certains ont voulu faire récemment l'un des objets fondamentaux de l'instruction primaire. Quant à l'enseignement de l'oral, s'il est en gros exact que « la parole s'arrête à la porte de la classe » (p. 132), il serait par contre injuste d'accuser la rénovation pédagogique de 1880 d'avoir « écarté pour longtemps de la classe la parole enfantine » (p. 29), alors que son rôle, modeste sur ce point, a été précisément inverse.

Erreur analogue, un peu plus loin, également due à une sous-estimation de la révolution culturelle de 1880 : lorsque É. Genouvrier, après avoir emprunté à Daniel Mornet une bonne description de l'univers rhétorique dans lequel vivaient les lycéens du XIXe siècle, affirme que la dissertation d'aujourd'hui s'inscrit dans « la même tradition » (pp. 137-138). Entre le « discours » français et la « dissertation », la rupture est nette au contraire, et bien exposée par Petit de Julleville (*Le Discours français et la dissertation française*, 1868, p. 24) : dans le premier, on fait parler un personnage (ce qui suffit largement à justifier l'emploi des figures, des clichés, des emprunts et des centons) ; dans l'autre, l'élève « parle en son propre nom » et, au plan de l'invention, l'accent est mis dès lors non plus sur l'imitation et le calque, mais sur le jugement personnel. Au

total, quelques erreurs mineures qui ne sauraient rien retirer au mérite principal, un mérite rare, de cet ouvrage : il donne une représentation relativement exacte de la fonction historique réelle de l'école.

Reste à dire l'étonnement qu'on éprouve à lire la signature d'Émile Genouvrier au bas de ces 200 pages. Car enfin, lorsque la linguistique triomphante des années 1970 eut officiellement pénétré dans la formation des maîtres, c'est le fameux « Peytard et Genouvrier », *Linguistique et enseignement du français* (1970) qui s'imposa rapidement aux écoles normales et dans les recyclages, au point que, selon l'enquête de Jean Hébrard (*Études de linguistique appliquée*, juillet-décembre 1980), 60 % des professeurs d'école normale le recommandaient encore en 1978. En 1970, la « communication » était, pour ses deux auteurs, « la fonction première de la langue » (sic, p. 13) et il n'était question que de message, de code, d'encodage et de décodage, de marques, d'émetteur et de récepteur. Tout a changé, en 1986. On dénonce maintenant l'« illusion communicationnelle » (p. 216), le « code écrit » n'est plus évoqué qu'avec des pincettes (les guillemets, p. 219), et l'on reconnaît (p. 18) que notre langue maternelle ne se réduit pas à un instrument de communication. Ce serait même une « contre-vérité », si l'on en croit le Genouvrier d'aujourd'hui, lui qui a, plus que d'autres sans doute, contribué à l'accréditer. Tout le monde a le droit de changer d'avis. On attendait seulement une mise au point. Mais c'est en vain que le lecteur la chercherait dans les deux notes (pp. 212 et 222) où l'ouvrage de 1970 est brièvement (le nom du coauteur n'est pas cité) signalé et vanté pour les services qu'il a rendus « à son heure »...

André CHERVEL



Les Ingénieurs. — *Culture technique* (Neuilly-sur-Seine), n° 11, mars 1984. — 355 p.

Ce numéro spécial de *Culture technique* présente les résultats d'un séminaire regroupant à la fois des ingénieurs et des chercheurs appartenant à différentes disciplines (histoire des sciences, histoire des techniques, histoire économique, sociologie du travail, ethnologie industrielle, didactique des disciplines), séminaire qui s'est réuni durant un an au Centre de recherches sur la culture technique, sous la direction d'André Grelon. Les contributions sont réparties en six sections : les représentations publiques des ingénieurs, les fonctions des ingénieurs, le travail des ingénieurs, les ingénieurs et

l'innovation, les modes de raisonnement des ingénieurs, les modes d'organisation et les systèmes idéologiques, le développement de la formation des ingénieurs et les problèmes actuels. C'est cette dernière partie qui retiendra plus particulièrement l'attention de l'historien de l'éducation.

Trois articles illustrent les différentes solutions apportées, dans trois pays européens différents, la France, l'Angleterre et l'Allemagne, au problème de la formation des ingénieurs. C.R. Day (« Des ouvriers aux ingénieurs : le développement des écoles d'arts et métiers et le rôle des anciens élèves », pp. 282-291) rappelle les grandes lignes de l'évolution des écoles d'arts et métiers. Destinées, à leur création, à la formation des ouvriers qualifiés, elles en viennent assez rapidement à former des ingénieurs. C'est tout d'abord par promotion sur le lieu de travail que les anciens élèves des écoles d'arts et métiers en arrivent à exercer les fonctions d'ingénieurs mécaniciens ou de directeurs de production. Le diplôme d'ingénieur des écoles d'arts et métiers n'est institué qu'en 1907, soit plus de cent ans après la création de la première école d'arts et métiers. Jusqu'en 1945, toutefois, les écoles d'arts et métiers sont moins perçues comme des établissements d'enseignement supérieur que comme le prolongement des écoles nationales professionnelles où, d'ailleurs, elles recrutent leurs élèves. C.R. Day souligne en particulier le rôle joué dans l'évolution des écoles, et pour la défense du diplôme, par l'association des anciens élèves, fondée dès 1847.

L'article d'Anna Guagnigni (« La formation des ingénieurs en Grande-Bretagne à la fin du XIXe siècle. Deux exemples à Manchester », pp. 295-303) présente les premiers résultats d'un programme de recherches mis en place par l'université de Lancaster, sur les rapports entre l'enseignement, la recherche scientifique et les résultats de l'industrie en Europe depuis 1850. Les exemples choisis, deux établissements de Manchester, Owens college, ouvert en 1850 pour « instruire et perfectionner les jeunes gens du sexe masculin dans les branches du savoir et des sciences » et la Manchester technical school, destinée à la formation d'ingénieurs intermédiaires, illustrent bien l'évolution des structures internes des établissements d'enseignement technique en Angleterre, comme le développement de leurs relations avec la communauté locale. Un renforcement constant du niveau des cours, analogue à celui qu'on peut constater en France dans les écoles d'arts et métiers, aboutit à une identité partielle entre les cursus des élèves issus de ces deux écoles pourtant créées sur des bases différentes.

Peter Lundgreen (« De l'école spéciale à l'université technique. Étude sur l'histoire de l'école supérieure technique en Allemagne avant 1870 et regards sur son développement ultérieur », pp. 305-311) souligne, pour l'Allemagne, que les écoles polytechniques, en

valorisant la recherche et en obtenant le droit de délivrer des doctorats, se constituent en véritables universités techniques, sans équivalent en Europe au XIXe siècle.

En dehors de ces articles qui portent de façon spécifique sur l'histoire de l'enseignement technique, l'importance de la formation et, singulièrement, de l'« école », qui crée l'appartenance à un corps et donne à ce corps sa légitimité, est mise en relief dans plusieurs communications. André Thépot (« Les ingénieurs du corps des mines. Évolution des fonctions des ingénieurs d'un corps d'État au XIXe siècle », pp. 55-61) montre le rôle du corps des mines dans la mise en place d'un enseignement assurant « une sorte d'unification des conceptions et des pratiques industrielles », avec la création de l'école des mineurs de Saint-Étienne et des écoles des maîtres ouvriers mineurs d'Alais et de Douai. Georges Ribeill (« Entreprendre hier et aujourd'hui: la contribution des ingénieurs », pp. 77-90) s'intéresse plus particulièrement aux profils de carrière et au rôle économique des ingénieurs issus de quatre écoles différentes: l'École polytechnique, l'École centrale, l'École municipale de physique et de chimie industrielle de Paris et les écoles d'arts et métiers. B. Jacomy (« À la recherche de sa mission: la Société des ingénieurs civils », pp. 209-215) met en lumière le poids des Centraux dans la création et le développement de la Société des ingénieurs civils de France. Signalons, enfin, la bibliographie présentée à la fin du volume par Annick Ternier, qui fait une large place aux problèmes de formation.

Il ressort de l'ensemble des études ici réunies que, ni au XIXe siècle, ni au XXe siècle, les ingénieurs ne constituent un groupe social homogène. Un des facteurs de différenciation réside bien, semble-t-il, dans la formation initiale, qui influe sur le déroulement d'une carrière et dans la conception même que l'ingénieur se fait de sa place dans l'économie et la société.

Thérèse CHARMASSON



AUBERT (Véronique), BERGOUGNOUX (Alain), MARTIN (Jean-Paul), MOURIAUX (René). — *La Forteresse enseignante: la Fédération de l'Éducation nationale.* / Préface de Mona et Jacques Ozouf. — Paris: Fayard; Fondation Saint-Simon, 1985. — 364 p.: tabl., cartes, graph.

S'il n'est pas tout à fait juste d'écrire, comme le font Mona et Jacques Ozouf dans leur préface, que la FEN « est depuis plus de vingt ans une planète désertée par les chercheurs des sciences

sociales » (il n'est que d'évoquer le séminaire animé conjointement par la FEN et le Centre de Recherches sur l'Histoire des Mouvements Sociaux et du Syndicalisme de l'Université de Paris I pour s'en convaincre), il n'en reste pas moins vrai que l'ouvrage proposé ici a l'ambition de faire œuvre de synthèse et doit, à ce titre, retenir l'attention. Ses auteurs ont voulu décrire ce qu'est la Fédération de l'Éducation nationale — cette *forteresse enseignante*, appellation quelque peu abusive qui renvoie à un essai publié naguère par le journaliste Jacques Frémontier et consacré à la Régie Renault sous le titre *La Forteresse ouvrière* (Paris, Fayard, 1971) — dans son implantation et dans son fonctionnement actuels. Ils se fondent, pour ce faire, sur des documents immédiatement contemporains (1984-1985), qu'il s'agisse des syndicats nationaux regroupés au sein de la FEN, des élections aux commissions administratives paritaires (1984), mais aussi sur des documents permettant de suivre l'évolution de la Fédération depuis ses origines. De sorte qu'il y a ici une volonté de mise en perspective historique d'une institution qui aura bientôt quarante années d'existence — et cela suffit amplement pour en tracer l'évolution — d'autant qu'on a voulu aussi en rappeler les prémices dans l'évocation des organisations syndicales telles qu'elles apparaissaient sous la III^e République.

La première partie de l'ouvrage est donc historique, qui s'attache à dégager d'abord ce qui caractérise « tradition républicaine et corps enseignant » en décrivant le débat dont — de Condorcet à Ferry — la fonction enseignante fut l'objet. Ce chapitre — dû à la plume de Jean-Paul Martin — aurait gagné à être mieux structuré autour d'une chronologie plus rigoureuse, ce à quoi s'est efforcé Alain Bergougnoux confrontant « la fonction publique, le syndicalisme et les idéologies du service public » (chapitre 2), le dernier chapitre (de René Mouriaux et Véronique Aubert) présentant « le syndicalisme des enseignants » tel qu'il s'est mis en place, progressivement, et structuré depuis le début de ce XX^e siècle. Les auteurs veulent montrer dans cette partie initiale ce qui fait l'originalité du syndicalisme enseignant, organisation professionnelle « à la fois unitaire et catégorielle, autonome et dépendante des évolutions de l'État, tournée vers la classe ouvrière et centrée sur la profession » (p. 57).

Après avoir brossé à grands traits ce que fut « La FEN avant la FEN », autrement dit les origines de ce qui allait devenir la Fédération de l'Éducation nationale, l'ouvrage décrit ce qu'est aujourd'hui, selon ses auteurs, « le système FEN ». A. Bergougnoux reprend la plume pour analyser ce qui caractérise au premier chef la Fédération, à savoir *l'autonomie* syndicale, choix circonstanciel résultant de données historiques bien connues : la scission syndicale de 1947 ; auparavant, la Fédération générale de l'enseignement

« tant le fruit qu'un instrument de l'œuvre scolaire de la IIIe République », conservant ses structures par syndicats, s'était ouverte aux catégories non enseignantes de l'Éducation, devenant ainsi (mars 1946) « Fédération de l'Éducation nationale ». Le choix de l'autonomie n'apparaît pas d'abord de principe car chaque congrès de la FEN affirme vouloir œuvrer pour la réunification syndicale. Il n'empêche, avec le temps, l'autonomie s'affirme comme un caractère fondamental de la Fédération, ce qui lui a permis de jouer un rôle non négligeable parmi les forces syndicales en présence en France. « Médiatrice », la FEN l'a été tout au long de la IVe République et encore largement durant les deux premières décennies de la Ve et A. Bergougnoux décrit finement les relations qui se sont établies entre la FEN, la CGT et FO, les rapports avec la CFTC étant quasi nuls jusqu'à la laïcisation de cette confédération accueillie avec circonspection ; l'auteur montre la position-charnière que s'est acquise la FEN parmi les grandes centrales jusqu'au moment où le jeu syndical s'est trouvé sensiblement modifié du fait de l'arrivée de la Gauche au gouvernement, ce dont la FEN, organisation la plus proche du pouvoir, a pâti en même temps que sa volonté unitaire était atteinte (p. 81). En outre la période récente a été marquée par l'irruption de syndicats enseignants en dehors de l'orbite de la FEN — s'ajoutant à ceux de la CFTC-CFDT (SGEN) anciennement implantés en milieu enseignant — tout particulièrement ceux promus par FO alors que se profile — selon l'auteur — la menace de voir naître des organisations inspirées par la CGT. Avenir lourd d'incertitudes dès lors que les perspectives unitaires se brouillent, pouvant déclencher une véritable crise d'identité au sein de la FEN si d'aventure celle-ci, répondant aux initiatives d'autres centrales sur son propre terrain, s'avisait d'élargir son champ de syndicalisation à d'autres catégories de fonctionnaires (services publics, police, impôts, administration territoriale) grave question ici posée qui mettrait en jeu l'originalité même de la FEN, mais qui ne paraît être qu'hypothèse de travail.

Pour mesurer toute l'importance de la FEN, il convient — c'est bien le moins — de connaître l'organisation même de la Fédération, dans ses « structures et fonctions » (V. Aubert et R. Mouriaux, chapitre 2 de la IIe partie). Les domaines sur lesquels rayonne la FEN et à quoi elle entend bien se limiter sont l'enseignement, la recherche et la culture qui ne constituent pas un ensemble — tant s'en faut — homogène. La FEN est donc, de ce fait, un « regroupement composite » : 450 000 membres, 51 syndicats autonomes de catégories, 100 sections départementales, telle est la Fédération en 1985, dont la représentativité est loin d'être négligeable : elle est la première organisation syndicale au sein de l'Éducation nationale, la première aussi des fédérations de fonctionnaires ; elle est la qua-

trième des grandes centrales syndicales — derrière la CGT, la CGT-FO et la CFDT, devant la CGC et la CFTC — ; mais parce qu'elle ne répond pas aux exigences de la vocation interprofessionnelle de l'organisation syndicale, puisqu'elle regroupe des syndicats d'enseignants et de fonctionnaires de l'Éducation nationale, le Conseil d'État lui dénie « la qualité d'organisation représentative requise pour désigner des représentants aux conseils d'administration des organismes de Sécurité sociale » (p. 95). Néanmoins, en tant que telle elle a participé aux négociations de Grenelle en 1968 et sa représentativité a été reconnue *de facto* par le pouvoir politique dès 1976. Les auteurs insistent, d'autre part, sur le fait que, si le nombre des syndicats qu'elle regroupe est passé de 30 en 1949 à 51 en 1985 — ce qui traduit « la multiplication des personnels, la diversification des fonctions, la prolifération des catégories dans le domaine socio-éducatif » — en revanche, celui des adhérents a, proportionnellement, décliné : regroupant 77 % des agents de l'Éducation nationale en 1952, elle n'en rassemble plus que 48 % en 1985. Sa composition démographique s'est aussi transformée et les auteurs notent que la FEN aujourd'hui « composée majoritairement de femmes » est « encadrée majoritairement par des hommes ». Ils décrivent brièvement ce que sont les « tendances statutairement reconnues et comment elles s'expriment, mais sur ce point, ils sont rapides et cette histoire reste à faire, à partir d'une étude systématique des congrès annuels ; de même les rivalités catégorielles sont-elles indiquées, alors que s'affirme l'autonomie du pouvoir fédéral ; ils montrent, enfin, comment s'exercent les « pratiques cogestionnaires » entre la FEN et ses partenaires ministériels mais, là encore, de façon trop cursive.

Troisième volet de cette étude : « La galaxie FEN » que scrute J.-P. Martin ; et d'abord, ce que fut « la genèse d'un réseau périsyndical » en évoquant la création, dès la fin du Second Empire, de nombreuses institutions : sociétés de secours mutuels des instituteurs, bibliothèques scolaires, caisses des écoles, cours d'adultes et, parmi elles, celle de la Ligue de l'enseignement. Il indique précisément leur place dans la défense de la laïcité sous la III^e République, la laïcité étant « la référence essentielle » et « l'école, le cadre institutionnel ». La période 1920-1975 se caractérise, de ce point de vue, par l'élargissement du champ d'application des associations et institutions scolaires ou péri-scolaires et par leur polyvalence ; même s'il « n'est pas toujours allé de soi », il n'en reste pas moins que le syndicalisme a pris en compte « son environnement mutualiste ou associatif » (p. 140), comme en témoigne la création de la MAAIF ou de la CASDEN dont les débuts ont été délicats. Le « réseau » a joué son rôle dans l'évolution syndicale comme il est justement souligné : « la présence de la MGEN a été, en 1948, un des

éléments de l'option en faveur de l'autonomie » (p. 141), ce qui mériterait d'être nuancé du reste. Les organisations de « la mouvance laïque de l'école et du syndicalisme » sont aujourd'hui regroupées au sein du Comité de coordination des œuvres mutualistes et coopératives de l'Éducation nationale (CCOMCEN) : 17 mutuelles, 22 coopératives ou organismes coopératifs, 26 associations ou regroupements d'associations parmi lesquels la Ligue de l'Enseignement « véritable holding socio-culturel » (p. 144), le réseau qui s'étend autour de la FEN ne laisse pas d'impressionner : l'auteur en décrit les caractères et les idéaux, soulignant au passage que la FEN « coiffe ces organisations plus qu'elle ne les organise » : parler d'un « empire » de la FEN paraît donc impropre, même si leurs dirigeants sont presque tous issus des appareils syndicaux et qu'ils sont ainsi « soudés par un (même) esprit de famille » : une « communauté d'idéaux et de valeurs » les unit mais celle-ci ressortit de l'économie sociale et, par là, on s'éloigne de l'esprit du syndicalisme, même si les hommes qui la partagent en proviennent. Les valeurs qu'ils défendent sont propres aux enseignants — volonté de servir d'exemple à l'extérieur en même temps que d'être éducateurs de leurs propres collègues, négation de tout corporatisme (qui marque profondément, de fait, le syndicalisme enseignant à base multiple), universalisme socialiste, attachement à la notion de service public — toutes notions évidemment reprises et défendues par la FEN mais qui ne lui sont pas propres. Au reste, il est significatif que dans le chapitre consacré à l'économie sociale enseignante (le troisième de la III^e partie) le sigle FEN n'apparaisse pratiquement pas. Ce chapitre décrit avec soin ce que sont et comment fonctionnent — les cinq piliers de cette économie, à savoir la MGEN, la MAIF, la CAMIF, la MRIFEN et la CASDEN (pp. 154-184) pour aboutir à cette conclusion que la croissance des œuvres sociales contraste avec la crise du syndicalisme. Le réseau des œuvres sociales enseignantes tend donc à se transformer, lui, en empire mais, comme le souligne l'auteur « il ne s'agit probablement plus, au sens strict, de l'empire de la FEN : cet empire est devenu une copropriété collective ». Pour notre part, nous poserons simplement cette question : y a-t-il jamais eu « empire de la FEN » et les « cinq piliers de l'économie sociale enseignante » ont-ils jamais été autre chose que la « copropriété collective » de leurs adhérents qui en sont naturellement les gestionnaires ?

La quatrième et dernière partie présente « La FEN face aux défis contemporains ». Le premier chapitre (R. Mouriaux et V. Aubert), sous un titre trompeur (« Défendre les maîtres sans repenser l'école ? ») dresse le catalogue des réformes ébauchées, amorcées ou réalisées — puis parfois abandonnées — par les gouvernements successifs des débuts de la IV^e République jusqu'à nos jours et

présente sommairement les réactions des trois principaux syndicats de la FEN (SNI, SNES, SNESup) face à celles-ci, avec plus de précision toutefois pour la période récente. On regrettera que la politique de la FEN n'ait pas été à ce propos — central — exposée avec plus de détails ; cela aurait permis de saisir mieux les problèmes auxquels elle se trouve présentement confrontée dans le domaine de la rénovation pédagogique, de la formation des maîtres, par exemple, face aux demandes diversifiées des élèves — et de leurs parents —. Le chapitre suivant (dû à J.-P. Martin), intitulé « Quelle scolaire et laïcité », dit clairement, en revanche, et de façon détaillée et précise, les thèses en présence et, notamment, de manière très critique — sous le sous-titre lapidaire « L'échec de la FEN (1981-1984) » — les positions et le combat de la FEN sous le gouvernement de la Gauche. Enfin, le dernier chapitre, rédigé par A. Bergougnoux, montre la FEN dans ses rapports avec la Gauche et, au sein de celle-ci, avec les organisations politiques de gauche. Les relations politiques entre la FEN — dont « l'ancrage à gauche » est évident — et les partis communiste et socialiste (naguère SFIO) sont exposées au travers des prises de position des tendances qui se partagent la Fédération, notamment U et A (Unité et Action) animée par des communistes (mais 40 % des adhérents et militants de cette tendance déclarent voter communiste alors que 49 % déclarent voter socialiste...) et surtout UID (Unité, Indépendance et Démocratie) — majoritaire — liée souvent personnellement au parti socialiste. Les liens étroits entre la FEN et le parti socialiste sont parfaitement montrés — mais c'est là un fait connu — jusqu'à la période récente où les espoirs déçus, dans les faits, de la FEN sont finement analysés.

Ouvrage utile, sans doute, on l'aura noté, quoique fort imparfait. De nombreux aspects de la politique syndicale sont évoqués trop allusivement mais, par là même, le champ de recherches ultérieures se trouve balisé. Cette synthèse était donc nécessaire ; regrettons qu'elle soit incomplète. Une seconde édition s'impose, revue (1) et augmentée...

Philippe GUT



(1) Revue pour éliminer les trop nombreuses coquilles, notamment pour ce qui concerne l'orthographe de quelques noms propres. Signalons que les notes 40 et 41 du chapitre 1 de la IV^e partie manquent : cf. p. 350. Regrettons, aussi, l'absence d'index.

BOLLÈME (Geneviève). — *Le Peuple par écrit*. / Préface de Jacques Le Goff. — Paris : Le Seuil, 1986. — 281 p.

Le livre de Geneviève Bollème, livre riche et difficile, m'enchanté et me passionne ; il m'embarrasse aussi grandement. Il me passionne parce qu'il pose un problème essentiel de l'histoire culturelle. Il le pose avec toute la compétence que donne à l'auteur sa longue pratique d'une littérature populaire, celle des almanachs et de la « Bibliothèque bleue ». On peut même s'étonner qu'elle fasse ici si peu d'allusions à cette littérature. Il m'embarrasse parce que j'éprouve quelque peine à suivre sa façon de poser le problème — problème capital, je le répète.

Ce problème, c'est celui du *pouvoir culturel*, plus précisément du *pouvoir politique conféré par la culture écrite*. À cet égard, *Le peuple par écrit* s'inscrit dans une perspective que les travaux de Roland Barthes et Michel Foucault ont rendu assez familière. G. Bollème parle, dans son introduction, des « mécanismes de pouvoir et d'autorité partout dénoncés » (p. 14). « Penser le populaire » (c'est le titre de cette introduction), c'est marquer la distance entre une culture dominante, forte de sa maîtrise du langage écrit, fixé, et une culture dominée, inapte à se penser parce que dépourvue d'une telle maîtrise. C'est aussi, selon notre auteur, marquer l'actuel point d'arrivée des sciences humaines, leur découverte « d'un autre discours possible qui, si nous voulons le reconnaître, nous désengagerait du choix que nous avons fait » (p. 19). G. Bollème va jusqu'à parler d'« une recherche plus importante que ne l'était autrefois celle de la vérité » (p. 69) ! On en aurait ainsi fini avec la bonne conscience de l'élite. Une sorte d'anti-intellectualisme prendrait désormais la relève de l'anticléricalisme d'hier, animé par une semblable volonté profonde de libération ou d'authenticité.

Pour justifiée qu'elle soit dans son fond, la thèse appelle des réserves. Jacques Le Goff, dans sa préface, refuse, non sans raison, en tant que médiéviste (je ferais de même en tant que contemporanéiste), « d'adhérer sans réserves aux conceptions qui ne veulent voir dans le 'populaire' qu'une construction de la culture dominante et ne lui reconnaissent une existence que comme relation, comme ensemble, comme 'reste' » (p. 11), même si le fait de la domination, « la structure de subordination » (Le Goff), n'est pas niable.

L'écart me gêne entre le caractère radical de la thèse, de certaines de ses expressions surtout (par exemple : « populariser un savoir, quel qu'il soit, fait de celui qui le prodigue un potentiel dictateur... » p. 45) et la complexité des situations et des œuvres qu'elle invoque à l'appui de sa thèse, voire les contradictions qui peuvent exister entre elles. Ainsi, dans sa seconde partie, « L'énonciateur en question », le

rapprochement établi entre Michelet, Luxun (Lou-Sin) et Simone Weil me paraît sujet à caution. L'inspiration géniale de Michelet, dont l'influence a été, semble-t-il, décisive sur G. Bollème, de Michelet qui aspirait à révéler (prophétiquement) *l'Histoire* et son acteur, *le Peuple*, défie toute analyse scientifique. Luxun a déserté la pure littérature pour « un poste de combat » (p. 107). Quant à Simone Weil, a-t-elle vraiment réduit la misère ouvrière (qui ne se confond pas avec la misère populaire) à sa seule impuissance à se dire ? Ne la liait-elle pas au moins autant à la déshumanisation par les tâches répétitives et le travail aux pièces ? (cf. *La condition ouvrière*).

La troisième partie nous mène du caractère révolutionnaire de « la prise de langage » (on peut *prendre* un langage comme les Parisiens *ont pris* la Bastille en 1789) à « la théâtralité de la langue », c'est-à-dire à l'intérêt des formes fluides de l'expression orale (tel le théâtre de Molière, comme l'entendait Molière, toujours ouvert au génie inventif des acteurs face à leur public), à la perméabilité de ces formes — G. Bollème dit aussi à leur « prise en direct sur la vie » (p. 205) — enfin à l'opposition entre un langage officiel ou traditionnel, fixé, figé, contraignant, et un langage ordinaire, illicite, G. Bollème dit encore un langage *naïf* qui s'oppose à « la colonisation savante et raisonnable qui passe par l'écrit » (pp. 206-207).

Le livre aboutit à « un projet ou un programme » : retrouver *le peuple* (n'y en aurait-il donc qu'un seul ?), lui redonner « voix et vie en le libérant » du pouvoir culturel qui l'opprime (p. 256). C'est un plaidoyer pour ces sciences « relativement nouvelles », l'ethnologie et l'anthropologie notamment, contre la culture normative, qui est un héritage asservissant, et en faveur d'une culture expérimentale, « comme attachement ou rattachement immédiat à la vie, en tant que lutte, réponse à une situation donnée » (p. 265), la conversion à une « histoire se faisant » à l'encontre de l'histoire donnée toute faite. Le débat est profondément réel. Il est exact qu'il y a eu « compénétration entre la politique et la littérature en France, comme nulle part ailleurs » (p. 174). L'histoire des institutions culturelles, y compris celle de l'école républicaine, en fournirait mainte preuve. Mais je crains qu'il n'y ait de gros risques à vouloir trancher ce débat dans un seul sens, même si l'on trouve un profit à ce changement de perspective. J'incline, personnellement, à toujours prendre en considération cette sorte de dialectique du pouvoir et du service : tout service procure un pouvoir, mais tout pouvoir doit trouver sa justification dans un service effectivement rendu, un service culturel ici.

Je recommande volontiers *Le Peuple par écrit* à la méditation, la méditation qui devra prolonger une lecture difficile, la méditation surtout de l'enseignant qui s'est découvert complice d'une domina-

tion culturelle, mais une méditation qui ne devrait ni le culpabiliser outre-mesure, ni le précipiter dans une recherche fiévreuse et stérilisante, au contraire.

Maurice CRUBELLIER



BRAUNER (Alfred et Françoise). — *L'Enfant déréel: histoire des autismes depuis les contes de fées. Fictions littéraires et réalités cliniques*. — Toulouse: Privat, 1986. — 266 p.: ill. — (Sciences de l'homme).

Ni livre de psychiatrie, ni livre d'histoire, c'est dans la rubrique « Enfance » qu'Alfred et Françoise Brauner rangent leur ouvrage. Cette précision donnée en quatrième de couverture souligne d'emblée la colonne vertébrale de ce livre, le lien en apparence ténu entre les chapitres qui mènent, en 250 pages, des contes de fées aux théories de Bruno Bettelheim, en passant par l'identification scientifique de l'autisme par Léo Kanner en 1943.

Lutteurs acharnés dans leur centre de traitement réservé à ces enfants dits déréels car incapables de s'accrocher au réel, les auteurs ont mené de front une double recherche: ils ont voulu prouver l'existence de l'autisme depuis toujours, et entreprendre l'histoire du combat des hommes pour en souligner et l'ampleur tardive et les insuffisances malgré de louables velléités. Le projet, ambitieux, perd de la profondeur à vouloir mêler fictions littéraires et réalités cliniques. Ce sont là, peut-être, propos d'historien déçu: mis en appétit par la fort belle analyse des contes de fées peuplés de « fadas » — ces enfants de fées substitués à ceux des humains — le lecteur est ensuite contraint de se promener dans les siècles à grandes enjambées. Alfred et Françoise Brauner procèdent par éclairages successifs et brefs. Ils braquent les projecteurs de la connaissance sur les figures de proue de la psychiatrie infantile naissante et de la pédagogie qui l'accompagne. Aux côtés d'Henry Maudsley et John Haslam apparaissent les silhouettes de Jean-Marc Itard et d'Édouard Seguin. Mais le lecteur ne découvrira dans ces lignes rien de nouveau sur le médecin du Sauvage de l'Aveyron ni sur le créateur de la première école pour enfants arriérés. Ces pages manquent de consistance, souffrent de ne pas être mises un instant en rapport avec le contexte de l'époque.

Il est, dès lors, des reproches voilés qui perdent toute valeur: comment imaginer que l'autiste puisse acquérir une identité à une époque où l'enfant est encore perdu dans le monde des adultes? Les auteurs ont négligé de mettre en parallèle la montée du sentiment de

l'enfance et celle de l'intérêt pour les petits déréels. Comment concevoir l'existence d'une psychiatrie infantile quand l'aliénisme est encore balbutiant et que la folie vient à peine de tomber dans le champ thérapeutique ? Pourquoi s'étonner que Seguin propose un traitement moral de l'idiotie quand l'ensemble de la thérapie de la première moitié du XIXe siècle est totalement dominée par ce principe esquirolien ? Des bases historiques solides font défaut à cet ouvrage qui confond même le geste symbolique de Pinel libérant les fous sous les yeux de Couthon et la loi asilaire de 1838 ! Il s'ensuit qu'en dépit des multiples renseignements apportés cette première partie est peu pertinente et tient davantage du catalogue que de l'analyse.

Beaucoup plus attachant est le second temps du livre, celui des « chercheurs, des chagrins et de l'espoir ». Ancré dans le quotidien du médecin, des parents et de ces enfants inaccessibles, il suscite à chaque instant bien des questions sur l'origine et la nature de l'autisme, balaie des idées reçues sur la responsabilité des parents, remet les pendules à l'heure en n'affirmant qu'une seule certitude : nous ne savons rien, ou si peu, sur l'autisme.

Cependant, malgré les coups de griffes pour écorcher la renommée de Bruno Bettelheim, le livre encourage les combattants et les parents, cherche dans un infime progrès la lueur de l'espoir. Une seule conclusion s'impose : la psychiatrie se doit d'être modeste, l'aide aux autistes relève davantage d'une pédagogie née du cœur.

Yannick RIPA

COMPTES RENDUS

DESGRAVES (Louis). — *Répertoire des programmes des pièces de théâtre jouées dans les collèges en France (1601-1700)*. — Genève : Droz, 1986. — 197 p. (Publications de l'École pratique des Hautes Études, IV^e section : sciences historiques et philologiques : VI : Histoire et civilisation du livre, 17).

La publication d'instruments de travail est trop rare en France pour qu'on ne les salue pas avec grande satisfaction : les programmes de théâtre scolaire sont recensés dans ce répertoire de façon exhaustive (avec la cote) établissement par établissement ; voici un livre qui donne au vieux Boysse (*Le Théâtre des jésuites*, Paris, 1880 ; reprint Slatkine en 1970), recours le plus fréquent jusqu'ici en la matière, un complément indispensable et qui rend inutiles les rassemblements laborieux à partir des monographies dispersées.

Malheureusement, ce genre d'ouvrage prête le flanc à une critique facile. On pardonnera au spécialiste des collèges de relever quelques erreurs sur l'identité de ceux-ci : par exemple, le collège jésuite de Rouen confondu avec son rival, le collège des Bons-Enfants ; les deux collèges jésuites de Lyon assimilés l'un à l'autre, Noyon mis pour Noyers-sur-Serein.

Mais le répertoire est justiciable de deux critiques à mon avis plus sérieuses : pourquoi, d'abord, l'avoir limité au XVII^e siècle ? Certes, on comprend les raisons pratiques d'une telle restriction : sous-produit d'une immense recherche sur la production imprimée de ce siècle, il ne pouvait que reproduire les documents de la matrice. Mais du même coup, il empêche les analyses sur le long terme. En second lieu, je regrette la conception — informatisée ? — de la table des matières qui peut multiplier les renvois à un même personnage ; par exemple, l'empereur Constantin est à rechercher à *Constantin* (2 item), *Constantin XV* (?) (2 item), *Constantinus* (3 item).

Marie-Madeleine Compère

SPERANDINI (Giovanni Maria). — *Scuole e maestri nel circondario di Castelfranco fino all'Unità d'Italia (1636-1861)*. — Castelfranco Emilia, 1985. — 175 p.

Cet ouvrage s'insère dans une vaste recherche, promue par l'administration régionale de l'Emilie-Romagne en collaboration avec l'Université de Bologne, destinée à reconstituer l'histoire de l'école et de l'alphabétisation dans cette région au cours du XVIII^e siècle. Mais le livre de G.M. Sperandini dépasse ces limites chronologiques, afin de rendre compte des matériaux retrouvés dans les archives de la région de Castelfranco Emilia.

L'étude de ces sources, d'abord fragmentaires pour les XVII^e et XVIII^e siècles, ensuite de plus en plus abondantes au cours du XIX^e siècle, permet à l'auteur de retracer l'histoire des écoles publiques et privées dans cette commune des anciens États de l'Église. On apprend ainsi que l'« obscurantisme », dont les libéraux italiens accusèrent impitoyablement le clergé romain, n'était pas délibérément cultivé dans le territoire des *Legazioni pontificie*, où les écoles publiques et privées étaient au centre des préoccupations des administrations locales. Il est vrai, néanmoins, que les véritables bases de l'école publique furent jetées par la loi du 4 septembre 1802, et que ce fut surtout pendant la domination napoléonienne que l'on vit l'institution scolaire prospérer et l'alphabétisation s'accroître ; par la suite, on se bornera à conserver ce qui avait été alors acquis. En 1824, la bulle papale *Quod Divina Sapiencia* mit les écoles publiques et privées aux mains des évêques ; ceux-ci devinrent les arbitres de l'instruction scolaire et placèrent au premier plan la doctrine religieuse et les pratiques pieuses. La situation des écoles et la formation des maîtres ne devaient plus connaître de renouveau avant l'annexion au Royaume d'Italie.

L'histoire de l'école dans la région de Castelfranco Emilia est surtout reconstituée à partir des étapes de la carrière des maîtres publics et privés qui y enseignèrent : modalités de recrutement, qualifications, rémunérations et salaires, conditions de travail et servitudes, licenciements ou démissions sont inlassablement présentés par l'auteur au fur et à mesure des données retrouvées dans les archives, tandis que l'histoire sociale, économique et culturelle reste dans l'ombre.

On regrette que G.M. Sperandini n'ait jamais su aller au-delà de la recension minutieuse de ses sources pour atteindre une véritable synthèse historique qui dépasse l'analyse de documents isolés. Les thèmes indéfiniment répétés et le style monotone de l'œuvre ont de quoi rebuter le lecteur le mieux disposé.

Enseignement et diffusion des sciences en France au dix-huitième siècle. / Sous la direction de René Taton. — Paris : Hermann, 1986 (2e éd.). — 778 p.

On ne peut que se réjouir de voir réimprimé cet ouvrage désormais classique qui était paru en 1964 et était devenu introuvable sur le marché. À l'époque de sa publication, il avait constitué, sans conteste, un événement, apportant une brassée d'informations inédites et s'efforçant de couvrir l'ensemble des institutions et des disciplines scientifiques, des collèges et universités aux écoles militaires, du Collège royal et du Jardin du Roi aux grandes écoles techniques et aux cabinets scientifiques de physique, de chimie et d'histoire naturelle. Plus de vingt ans après, c'est encore un livre de référence indispensable, signe de sa valeur, mais aussi du retard pris dans notre pays par l'histoire des sciences et l'histoire des disciplines scolaires scientifiques.

Il était sans doute impossible d'imaginer une refonte globale de l'ouvrage, certains des auteurs de ce recueil collectif étant morts depuis sa parution (ainsi François de Dainville, Pierre Huard ou Arthur Birembaut). Pourtant, il eût été souhaitable qu'une postface indique rapidement les secteurs qui, depuis la première édition, ont fait l'objet de recherches apportant des éléments nouveaux. Le texte sur l'enseignement de la philosophie à l'université sera très prochainement rendu caduc quand seront publiés les travaux de Laurence R. Brockliss. L'article sur l'enseignement médico-chirurgical de P. Huard paraît bien vieilli depuis les travaux de Toby Gelfand, Jean-Pierre Goubert, François Lebrun, Jacques Léonard, Jean-Pierre Peter, pour ne citer que quelques noms. La contribution d'Arthur Birembaut sur l'école gratuite de boulangerie devrait être remise en perspective avec les études fondamentales de Steve Kaplan sur la politique des grains à la fin de l'Ancien Régime. Celle de René Taton lui-même sur l'École royale du Génie de Mézières pourrait être mise à jour à partir de l'article de Roger Chartier sur le recrutement de l'école (1973) et de la thèse d'Anne Blanchard sur les *Ingénieurs du Roy de Louis XIV à Louis XVI* (1979). Les exemples pourraient être d'autant plus multipliés que la recherche anglo-saxonne (Roger Hahn, Charles C. Gillispie notamment) s'est considérablement développée au cours de ces vingt dernières années.

Il eût été en outre utile de corriger les quelques erreurs factuelles de l'ouvrage. Mais la technique de la réimpression anastatique exclut la correction. Ne boudons donc pas cette remise sur le marché d'un livre essentiel, qui nous l'espérons, suscitera de nouvelles recherches.

Dominique Julia

FILLON (A.). — *Louis Simon, étaminier 1741-1820 dans son village du Haut-Maine au Siècle des Lumières*, 2 vol. ronéotés, s.d. [1984]. — 655 p. (en vente au Centre de formation permanente, Université du Maine, BP 535 72017 Le Mans Cedex).

Dans cette version remaniée et illustrée d'une thèse de troisième cycle, soutenue à l'Université du Maine en 1982, l'historien de l'éducation grapillera maintes informations inédites, authentifiées par le « récit de vie » autographe de ce paysan-artisan, premier maire de la petite commune de La Fontaine-Saint-Martin, qui en forme la base. D'abord, sur l'apprentissage (tardif) de la lecture et de l'écriture par le milieu familial en l'absence de toute école paroissiale, 15 ans pour le père de Louis Simon (né en 1721), 14 pour son oncle (né en 1725), 10-11 ans pour le narrateur ; sur les (rares) lectures d'ouvrages de dévotion, d'histoire sainte et de morale, empruntés à la bibliothèque d'un curé « éclairé » ; sur le rôle du chant (et, plus précisément, du plainchant) dans cette instruction élémentaire domestique, qui permet à un enfant de 11 ans de tenir le premier rôle à l'office dominical et, plus tard, d'exercer les fonctions (héréditaires) de sacriste et de fabricant. Ensuite, sur le rôle de l'écriture (et donc de la procédure) dans la société de ce village fléchois : lettré à la plume facile, mais à l'orthographe incertaine, Louis Simon remplit successivement les fonctions de sacriste, de receveur des aides sur les huiles, de syndic, puis de maire, enfin de secrétaire de mairie. Habitué professionnellement à écrire, il rédige (à 68 ans) le récit de sa vie et, principalement, de ses amours. Par là, l'auteur peut approcher les rites de fréquentation des jeunes gens et même esquisser une histoire de mentalités du pays de Cérans.

Serge Chassagne

Les États-généraux de la poupée. (Actes du colloque du Musée de l'Homme, 30 novembre - 2 décembre 1983). — Paris : Études et documents du C.E.R.P., n° 2, 1985. — 171 p. : ill.

Michel Manson, président animateur du C.E.R.P. (Centre d'études et de recherches sur la poupée), a regroupé en un volume la plupart des communications présentées au colloque organisé au Musée de l'Homme à la suite de l'exposition « Poupée-jouet, poupée-reflet ». Elles s'articulent autour de trois axes : les poupées d'ailleurs (c'est-à-dire hors de l'hexagone), la poupée d'autrefois (dans l'histoire ou dans le musée) ; la poupée d'aujourd'hui (dans la presse, dans les ludothèques et dans les pratiques ludiques). L'historien de l'éducation retiendra qu'avec les articles de Florence Poisson sur la fabrication des poupées du XVIIe au XIXe siècle, ou

de Michel Manson sur le mythe (littéraire) de la poupée, de Pygmalion à V. Hugo, la poupée entre définitivement dans le champ de l'histoire sérielle.

Serge Chassagne

VENTRE-DENIS (Madeleine). — *Les Sciences sociales et la Faculté de droit de Paris sous la Restauration. Un texte précurseur : l'ordonnance du 24 mars 1819.* / Avant-propos de Jean Imbert. Préface d'André Tuillier. — Paris : Aux amateurs de livres, 1985. — 131 p. : facs. — (Mélanges de la Bibliothèque de la Sorbonne, 5).

Dès avant la Révolution de 1789, des voix s'étaient levées plaçant l'élargissement de l'enseignement universitaire du droit, réputé sclérosé, en y joignant le droit naturel et le droit des gens. Pourtant, la réorganisation des écoles de droit sous l'Empire avait accentué un repli sur le bel édifice nouveau que constituaient les codes napoléoniens, en privilégiant une fois de plus le droit privé et la méthode exégétique. Conscients des risques de ce repli, Royer-Collard, président de la Commission d'instruction publique, et Cuvier, fort de l'expérience de ses voyages d'inspection des universités étrangères, surent imposer, le 24 mars 1819, dans la période créatrice de la Restauration, une ordonnance réformant l'enseignement du droit à l'École de Paris par la création de quatre cours nouveaux concernant : 1. le droit naturel, le droit des gens et le droit public général ; 2. le droit public positif et le droit administratif français ; 3. l'histoire philosophique du droit romain et français ; 4. l'économie politique. Ce dernier cours surtout constituait une nouveauté européenne, car si l'économie politique était enseignée dans plusieurs instituts (ainsi, dès 1815, par J.-B. Say, à l'Athénée de Paris), aucune université ne l'avait jusqu'alors admise comme discipline à part entière. L'ordonnance manifesta un esprit doublement nouveau, non seulement par l'accent mis sur le droit public mais, surtout, par l'insertion du droit dans l'édifice social et son évolution. L'histoire du droit, en particulier, n'était plus rétrécie aux antécédents législatifs du code, mais était avant tout considérée comme une véritable recherche historique du contexte politique, constitutionnel et « social », permettant d'interpréter la genèse de la façon de dire le droit. On comprend dès lors que l'auteur puisse replacer cette ordonnance dans l'évolution des sciences sociales — même si, aux yeux du lecteur actuel, ces sciences apparaissent encore comme bien embryonnaires et que le fil avec le droit semble encore bien ténu.

Le récit de l'auteur suit fidèlement les péripéties de l'ordonnance et de sa mise à exécution jusqu'au retour en arrière qui, sous la pression de Corbière, ministre de l'Intérieur dans le gouvernement de Villèle, conduira, le 6 septembre 1822, à sa révocation. La Faculté de Paris redevient alors école pratique, axée sur l'explication du code civil, du code de commerce, de la procédure civile et criminelle. Pour Corbière et Frayssinous, en effet, la seule science vraiment sociale était la théologie : les autres sciences spéculatives n'avaient rien à faire à l'université. Attentive au poids des traditions, au rôle des personnalités politiques et scientifiques et à l'image progressiste que ces quatre cours nouveaux s'étaient créés dans l'opinion, l'auteur voit l'ordonnance de 1819 comme un texte-référence, qui résonne tout au long du XIX^e siècle avant de trouver sa réalisation dans l'inclusion définitive de l'histoire du droit dans les programmes, en 1880. Mais en attendant, l'ENA de 1848 et l'École libre de sciences politiques de 1872 avaient raflé d'importantes parties du programme de 1819, en les aliénant durablement du domaine universitaire.

Cet ouvrage solide mais sans surprise, qui n'est en fait qu'un article démesuré, se paie le luxe de deux préfaciers qui ne tarissent pas d'éloges à son sujet et qui, par deux fois, enlèvent au lecteur l'envie de continuer en résumant l'essentiel. Mais à bon vin point d'enseigne, comme le disaient nos ancêtres. Le lecteur hardi se trouvera malgré tout récompensé par les textes reproduits en fac-similé à la fin de l'ouvrage.

Willem Frijhoff

Victor Hugo et l'école. — (Actes du colloque de Caen, 18 mai 1985). / Présentation de J. Seebacher. — Paris : INRP ; Caen : Université, Centre de recherche sur la modernité, 1986. — 132 p.

Les actes du colloque organisé par l'INRP, l'université de Caen et l'Association française des enseignants de français, sur le thème « Victor Hugo et l'école » viennent de paraître. Les deux visions de l'école selon Hugo (antithèse de l'école émancipatrice qui diffuse les lumières et de l'école castatrice qui bride la nature ; éloge de l'école laïque et de l'école buissonnière) sont bien mises en valeur, dans les contributions de Marie-Christine Bellosta (« Hugo militant de l'école républicaine », pp. 13-36), de Bernard Veck (« À propos de quelques conceptions scolaires de Victor Hugo », pp. 37-59) et de Pierre Laforgue (« Pédagogie, démagogie : l'école de Gavroche », pp. 91-110). Une enquête (peu statistique) sur Victor Hugo au lycée en 1986 pourra rendre quelques services aux historiens de l'avenir : ils y apprendront (sans doute avec stupeur) qu'environ un tiers des

professeurs interrogés ne visent aucun enseignement (ni moral, ni historique, ni littéraire) en expliquant Victor Hugo (Françoise Puts : « Victor Hugo canonisé ? », pp. 65-73). On préférera ne rien dire de la conclusion idéologique, militante et absconse de Pierre Barberis : « de Hegel à Hugo » (pp. 111-132).

Pierre Albertini

BRICARD (Isabelle). — *Saintes ou pouliches : l'éducation des jeunes filles au XIXe siècle*. — Paris : Albin Michel, 1985. — 351 p.

George Sand n'a-t-elle eu que des mots heureux ? L'expression que lui emprunte l'ouvrage en guise de titre — choix d'éditeur sans doute — conduit à en douter. L'accroche semble d'autant plus malheureuse que, dans un bref avant-propos, l'auteur prétend « rendre justice à ces jeunes filles qui n'avaient le droit ni de parler ni de faire parler d'elles ». Ne pas les étiqueter aussi cavalièrement aurait pu y contribuer. Le sous-titre, pour sa part, souffre d'imprécision : « l'éducation des jeunes filles au XIXe siècle » se réduit en fait comme peau de chagrin à celle des demoiselles de la bonne société, urbaine, essentiellement parisienne, pour ne pas dire coincée entre faubourgs Saint-Germain, Saint-Honoré et Chaussée d'Antin. Le choix est respectable mais gâcherait à être annoncé.

L'auteur suit cette micro-société de l'école au lit conjugal, observant l'élève d'abord puis la débutante dont la carrière s'achève par de justes noces. À propos de l'élève sont évoquées les formations dispensées dans les familles, au couvent et dans les pensionnats laïques. La place prépondérante de la morale et de la religion dans les contenus et méthodes d'enseignement est mise en évidence, mais les loisirs ne sont pas oubliés pour autant. Les soins du corps, la mode, le bal, l'amour et, enfin, le mariage, jalonnent la vie de la débutante. Ainsi conçu et facile à lire, le livre séduira aisément un vaste public, mais les spécialistes regretteront que les sources et la méthode pèchent parfois par approximation et généralisation abusive.

Les incursions en amont de la période étudiée dénoncent une certaine méconnaissance de ce qui s'y passe : le XIXe siècle n'a inventé ni la tendresse dans les familles, ni l'éducation des filles, ni la littérature enfantine. L'auteur privilégie des sources littéraires éducatives, autobiographiques ou de fiction. L'emploi de ces genres nécessite une certaine prudence et une approche complémentaire plus concrète. À quelle réalité sociale renverrait aujourd'hui une étude des fiançailles fondée sur des traités de savoir-vivre ? Les trop rares archives sollicitées — comptes rendus d'inspections des pensionnats laïques de la capitale — auraient sans doute pu être plus

complètement exploitées. Trop attentive aux normes, mais pas assez aux chiffres, l'auteur prend le risque de faire se refléter l'éducation des jeunes filles du XIXe siècle dans des miroirs déformants.

Martine Sonnet

MORLOT (Jean). — *Les Aubeois et l'éducation populaire (1866-1940)*. — Troyes (3, rue du Beauséjour, 10000) chez l'auteur, 1986. — 374 p.

Ce livre est le fruit d'un patient et fructueux travail de recherche poursuivi par l'auteur dans les archives départementales et municipales de l'Aube, les registres des bibliothèques municipales et des bibliothèques populaires, dans des archives privées ; il a également recueilli quelques témoignages oraux. On peut penser qu'il a dépisté à peu près toutes les initiatives, tous les mouvements, toutes les associations qui s'efforcèrent, entre 1866 et 1940, de diffuser de la culture aux habitants de son département, aux jeunes surtout, à ceux que l'école laissait incomplètement formés. Il a choisi, pour les présenter, un fil conducteur : l'action de la Ligue de l'enseignement, épaulant et prolongeant celle de l'école par toutes ses créations. Sa chronologie est, par suite, délibérément nationale (mais pouvait-il en trouver une qui fût locale ?) : le temps des fondations, 1866-1894 ; l'élargissement, 1894-1914 ; l'avènement de la civilisation des loisirs, 1918-1940.

Son louable désir d'exhaustivité (l'auteur a voulu fournir un relevé aussi complet et détaillé que possible des entreprises) ne va pas sans inconvénients. Le livre, avec ses longues énumérations de sociétés de toutes natures, avec les *encadrés* (présidents, secrétaires, administrateurs, etc.) offre souvent un matériau quasi-brut plutôt qu'un texte suffisamment élaboré. Le chercheur complice peut y trouver son compte ; le simple lecteur risque fort de se lasser. Pourquoi pas davantage d'appendices, quitte à réduire l'exposé ? Pour ce qui est du « message » de cette éducation populaire, Jean Morlot s'en tient au message explicite des « Lumières », auquel tant de citations font écho et dont il ne s'écarte guère : le savoir diffusé devait dissiper les ténèbres de l'esprit, apporter au plus grand nombre, sinon à tous, liberté, bonheur, etc.

Cela peut expliquer en partie la maigre part faite aux initiatives de l'Église. Mais il est vrai que l'Aube a été un département tôt et largement déchristianisé. Plus fâcheux me paraît le silence à peu près total sur le nouveau message des nouveaux *media*. Même quand il évoque ceux-ci, J. Morlot ne précise pas que leur message n'était plus celui de l'école (l'expression de « culture sauvage » est simplement mentionnée au passage), qu'il en a été, à beaucoup

d'égards, la contre-partie, même si les entreprises auboises étudiées dans son livre ont pu, sans le vouloir, avec l'école et après l'école, en favoriser l'avènement.

Un utile outil de travail, en somme, plutôt que *le livre* qu'on aurait souhaité qu'il fût en même temps.

Maurice Crubellier

FOUCAMBERT (Jean). — *L'École de Jules Ferry*. — Paris: Retz, 1986. — 141 p.

L'histoire militante est à l'histoire ce que la musique militaire est à la musique. L'usage de la grosse caisse l'emporte sur l'art du contrepoint, et tout est bon à écrire, qui puisse stimuler les ardeurs. Par exemple, que l'école publique a été inventée par la Bourgeoisie industrielle au lendemain de la Commune, pour dominer les ouvriers ; que jusqu'alors, ces ouvriers s'étaient alphabétisés par eux-mêmes, grâce à la pédagogie qu'ils prônaient : « l'apprentissage mutuel » ; que, pour asseoir sa domination, la Bourgeoisie inventa une pédagogie parfaitement diabolique, puisqu'elle agençait des apprentissages allant toujours « du simple au complexe » ; et qu'aujourd'hui encore — « contrat rempli ! » — l'idéologie de l'école ferryste « imprègne 80 % de chaque citoyen de ce pays », cette idéologie se caractérisant, entre autres, par « la médiocrité, le racisme, la futilité, la versatilité, la soumission aux médias et à la publicité ». Sans chipoter sur le reste, l'historien aurait aimé savoir — car tel est bien, en définitive, le fond du problème — quelles études empiriques ont permis à J. Foucambert de calculer, parmi ses contemporains, un pareil pourcentage de crétins.

Pierre Meyer

RONNET (Gilberte). — *Histoire du lycée de jeunes filles de Reims*. — Reims: A.R.E.R.S., 1985. — 148 p.

Une rapide mais bonne monographie, puisée aux meilleures sources (parmi lesquelles les deux journaux locaux, particulièrement intéressants pour les premières années), méthodique, vivante. Elle se présente comme une chronique qui suit les événements majeurs de l'histoire du lycée : création, débuts heureux (« on attendait 25 élèves ; dès le premier jour, il y en eut 85 » — il y en aura 257 en 1888-1889) puis temps plus difficiles ; problèmes d'internat et de locaux ; la vie quotidienne des lycéennes jusqu'à 1914 ; l'épreuve de la Première Guerre mondiale et la renaissance après la guerre ; les changements de personnel et d'esprit entre les deux guerres ; des

changements plus profonds après la guerre de 1939-1945 ; mai 1968 et la mixité. L'auteur a estimé que la mixité clôt l'histoire du lycée de jeunes filles proprement dit. Des documents — textes et images — précieux et pittoresques, accompagnent le texte (une trentaine de pages). Le détail de la chronique tient une grande place ; ainsi le voulaient les conditions de la publication : l'occasion d'un centenaire (1885-1985), l'attente de lecteurs recrutés parmi les anciennes élèves surtout, et les Rémois en général. Le grand mérite de Gilberte Ronnet est de n'avoir pas sacrifié les thèmes d'une véritable histoire de son lycée, d'avoir voulu en faire un véritable chapitre d'histoire de l'éducation en France.

Dans une ville où l'enseignement clérical était depuis longtemps solidement implanté (Assomption, Congrégation...), la création d'un lycée de jeunes filles ne pouvait manquer d'apparaître, et d'être pour une bonne part, une arme de combat aux mains de municipalités plus ou moins anticléricales. Le succès initial fut dû à l'afflux rapide, inespéré presque, d'éléments venus des milieux protestants et juifs, sans doute, mais aussi d'une petite bourgeoisie en cours d'ascension sociale, et même des campagnes d'alentour. Une étude plus poussée, statistique, rendrait mieux compte de cette tendance. Que demandaient pour leurs filles les parents de ces nouvelles lycéennes ? Moins, semble-t-il, la possibilité d'accéder à un emploi (possibilité qui n'était cependant pas exclue) que l'éducation morale, les bonnes manières, qu'ils ne jugeaient plus nécessaires de demander à l'Église, même lorsqu'ils continuaient d'être catholiques et d'envoyer leurs enfants au catéchisme (en dehors du lycée, aussi longtemps que l'archevêque refusa de doter le lycée d'un aumônier). G. Ronnet cite ce curieux jugement du journal *L'Indépendant*, favorable à la nouvelle création : « La vraie morale, la religion même, dans son acception élevée, n'ont rien de commun avec les doctrines du clergé catholique qui tombe de plus en plus dans le paganisme grossier, précurseur de la décadence » (16 octobre 1883).

Aussi bien n'était-il pas question pendant les premières décennies de donner à des filles le même enseignement qu'à des garçons (peu de sciences et très peu de latin), ni de les conduire au baccalauréat (deux bachelières, les premières, en 1912). Les souvenirs d'anciennes élèves attestent qu'elles goûtaient la poésie, qu'elles aimaient écrire (« avec aisance et sans la moindre faute d'orthographe ») et qu'elles commençaient à remporter des succès sportifs. La vie de l'établissement se déroulait — fêtes annuelles et distributions des prix exceptées — dans une pénombre discrète, comme il sied à de futures épouses et mères.

Les choses changèrent après 1918. L'enseignement des filles s'aligna sur le modèle masculin. On put avoir, pendant un temps, le

sentiment que « l'enseignement féminin à Reims 'hésitait' encore entre le primaire supérieur et l'enseignement secondaire classique ». Pas pendant longtemps. Le second devait même finir par digérer le premier ; le lycée, en 1952, annexait l'école primaire supérieure de filles. On était à la veille de changements plus importants encore, telle la mixité inaugurée en 1969. La mixité signifiait-elle l'égalité des sexes enfin conquise ? Les discours de distribution des prix de l'entre-deux-guerres permettent de jalonner les hésitations des notables locaux entre tradition et progrès (de copieux extraits sont donnés pp. 103-104 et 108-109).

L'auteur regrette de n'avoir pu comparer l'histoire de son lycée avec celle d'autres lycées de filles, faute de monographies disponibles. Sa contribution, en tout cas, si elle ne l'inaugure pas, peut prendre place dans une veine intéressante.

Maurice Crubellier

LACOMBE (Éric). — *L'École d'ingénieurs forestiers des Barres, 1884-1984*. — Nogent-sur-Vernisson : Association du centenaire de l'École nationale des ingénieurs des travaux des eaux-et-forêts, 1984. — 235 p. : ill., tabl., cartes.

L'école des Barres, à l'occasion de son centenaire célébré en 1984, rappelle dans ce petit ouvrage les grandes étapes de son histoire.

Dès les années 1860 est apparue la nécessité de créer, à côté de l'École des eaux-et-forêts de Nancy, établie en 1824, des écoles secondaires destinées à la formation du personnel technique de terrain. Quatre centres d'enseignement secondaire sont installés en 1863 à Bourg, Épinal, Toulouse et Villers-Cotterêts, auxquels vient s'ajouter en 1873 un « Centre d'enseignement de pratique sylvicole » sur le domaine des Barres, dans le département du Loiret. Cette école primaire de sylviculture accueille pour deux ans, après un concours d'entrée, des fils de préposés âgés de dix-neuf à vingt-cinq ans ; à la suite d'un examen, les élèves sortant de l'école des Barres sont d'abord nommés gardes auxiliaires, puis, après vingt-cinq ans, gardes.

Le transfert de la Direction des forêts du ministère des Finances au ministère de l'Agriculture en 1877 provoque une réorganisation de la hiérarchie forestière. Une école secondaire est créée en 1882, à côté de l'école primaire, sur le domaine des Barres, pour assurer la formation des gardes généraux, auxiliaires placés sous les ordres des inspecteurs. La première promotion, recrutée au concours parmi les préposés, est admise en octobre 1884. Jusqu'en 1961, année où le concours d'entrée est ouvert aux bacheliers, le recrutement se fait uniquement par concours interne. À partir de 1933,

l'école des Barres assure la formation des officiers de gestion placés sous les ordres des officiers ingénieurs brevetés (sortis de l'École des eaux-et-forêts de Nancy, devenue école d'application de l'Institut national agronomique). Un décret du 30 décembre 1950 substitue au corps des officiers de gestion créé en 1933, un corps des ingénieurs des travaux des eaux-et-forêts. Après la transformation de l'École des eaux-et-forêts de Nancy en École nationale du génie rural et des eaux-et-forêts (E.N.G.R.E.F.) en 1965, l'école secondaire des Barres est transformée à son tour, en 1966 en École nationale des ingénieurs des travaux des eaux-et-forêts (E.N.I.-T.E.F.). Elle est alors rattachée à la Direction générale de l'enseignement du ministère de l'Agriculture et dotée de l'autonomie financière. Depuis 1974, elle recrute à partir du concours commun à l'Institut national agronomique (I.N.A.) et aux écoles nationales supérieures d'agriculture (E.N.S.A.). Un recrutement interne est toutefois maintenu pour les techniciens forestiers.

L'ouvrage, élaboré à partir des archives propres de l'école, présente, outre cet historique parfois un peu rapide, une étude sur le recrutement (origine sociale et géographique) et le devenir des élèves. En cent ans, l'école des Barres est passée du niveau secondaire au niveau supérieur. Dans le même temps, le recrutement, d'abord limité au milieu forestier, s'est élargi en se rapprochant de celui des écoles d'agriculture.

Thérèse Charmasson

SOETENS (Claude), SAUVAGE (Pierre). — *Les Années 30 aux Facultés Saint-Louis*. — Bruxelles : Facultés Saint-Louis, 1985. — 70 p. multigr.

Deux conférences prononcées lors de la célébration du 125^e anniversaire des Facultés Saint-Louis ont été réunies ici. La première, intitulée « Combats nouveaux et engagements étudiants », se fonde sur des témoignages d'anciens passés par Saint-Louis entre 1920 et 1935. L'institution, marquée par l'influence du cardinal Mercier, voit arriver les premières jeunes filles venues, à partir de 1925, des Dames de Marie à Schaerbeek ; elle garde encore beaucoup des traits de l'enseignement moyen, et un caractère « familial ». Les étudiants de Saint-Louis n'en ont pas moins une part très grande dans les mouvements politiques et religieux où s'engage alors la jeunesse intellectuelle catholique. La jeunesse sociale catholique naît la même année (1920) que la Fédération belge des étudiants catholiques. Cette dernière, comme l'équipe du périodique *La Jeunesse nouvelle*, devenu en 1924 *L'Autorité*, comme la « Gé », Société générale bruxelloise des étudiants catholiques, apparaît

fortement séduite par l'Action française, voire l'intégrisme. L'intérêt pour Maurras, que partageait l'Association catholique de la jeunesse belge, a décliné rapidement après la condamnation pontificale de 1926, et n'a pratiquement pas connu de dérive fascisante : Léon Degrelle inspirait le dédain. 1930 est décrit comme un tournant : les étudiants, regroupés dans un mouvement nouveau, la J.U.C., s'orientent vers un approfondissement de la foi et une attention plus grande aux problèmes sociaux et familiaux. La figure qui domine cette dernière période avant la guerre, l'abbé Jacques Leclercq, est à Saint-Louis chargé du cours de philosophie morale et de droit naturel. Il a lancé en 1926 la revue bimensuelle *Cité chrétienne* (objet de la conférence de P. Sauvage), qui veut pallier trois carences graves dont souffre selon lui la jeunesse intellectuelle catholique : enseignement religieux inadapté, absence de cohérence politique, manque aussi d'une doctrine politique et sociale à opposer à l'Action française. Tout comme la *Vie catholique* en France, la *Cité chrétienne* affirme le « Catholique d'abord » qui consomme la rupture avec le maurrassisme. Comme *Sept*, comme *Esprit*, elle connaît ses plus beaux jours au cœur des années 1930, avant l'extrême montée des périls. Ainsi, les Facultés Saint-Louis, traditionnellement fréquentées par la bourgeoisie catholique, apparaissent-elles comme un foyer d'ouverture de ce monde ancré dans la conservation, aux grandes questions qui traversent le catholicisme d'alors.

Françoise Mayeur

DE LANDSHEERE (Gilbert). — *La Recherche en éducation dans le monde*. — Paris : P.U.F., 1986. — 400 p. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Il n'est sans doute pas inutile d'attirer l'attention sur cet ouvrage, dans la mesure où, suivant une habitude éditoriale aujourd'hui bien ancrée, le titre du livre cache soigneusement son contenu. On trouvera en effet ici, non pas un tableau de la recherche actuelle en éducation, mais une histoire de la pédagogie expérimentale, ce qui est à la fois moins, plus, et tout autre chose.

Le recul historique aidant, les chapitres les plus achevés nous semblent être ceux (pp. 29-133) qui retracent les débuts de la pédagogie expérimentale, de la fin du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale. L'origine allemande (Lay, Meumann, Lochner), les apports français (Binet, Simon), l'efflorescence américaine (Rice, Thorndike, Judd), la contribution des autres pays (Belgique, Suisse...) sont clairement caractérisés. Il manque à ces pages, pour satisfaire pleinement l'historien, de prendre plus largement en

compte le contexte, scientifique et universitaire, notamment, dans lequel s'inscrivent les évolutions relatées. Mais ce n'était pas leur objet et telles qu'elles sont, elles fournissent un cadre chronologique et conceptuel d'autant plus utile qu'elles reposent sur l'exploitation d'une vaste bibliographie internationale.

Les chapitres suivants conduisent aux années 1970 qui voient, en même temps que l'explosion scolaire, la prolifération des instituts de recherche (en France, le Service de la recherche de l'Institut pédagogique national est créé en 1967 ; l'INRP en sortira, dix ans plus tard), la multiplication des crédits et des chercheurs (la recherche américaine en éducation reçoit, en 1975, 550 millions de dollars), la constitution d'organismes et de réseaux de recherche internationaux.

Parallèlement, les orientations et les champs de la pédagogie expérimentale évoluent. Les progrès des méthodes statistiques, la prise en compte des acquis des disciplines mères ou connexes, qui affinent leurs propres méthodes, aboutissent à un foisonnement de recherches qui pose, en lui-même, problème : la quantité des expériences et des résultats en vient à défier toute synthèse. Gilbert De Landsheere rappelle, après Jonçich, qu'en 1960, 4 000 recherches importantes sur la sociologie, la psychologie et la pédagogie de l'enseignement de la lecture avaient déjà été publiées, alors qu'en 1966, aucune étude systématique sur la diffusion dans la pratique des idées apportées par ces recherches n'était encore disponible...

C'est sur cette réflexion que l'auteur a choisi de conclure son livre. L'historien ne peut qu'en approuver la pertinence, le passage des connaissances scientifiques dans les *pratiques* et les *cultures* étant sans doute l'un des problèmes les plus cruciaux auxquels les sciences sociales, dans leur ensemble, se trouvent aujourd'hui confrontées (1).

Pierre Meyer

LATREILLE (Geneviève). — *Les Chemins de l'orientation professionnelle : trente années de luttes et de recherches*. / Préface de Jean Guillaumin. — Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1984. — 232 p.

Cet ouvrage reprend une partie des articles publiés par Geneviève Latreille, une des grandes figures de l'orientation professionnelle,

(1) C'est un des thèmes récurrents de *L'État des sciences sociales en France*, Paris, La Découverte, 1986, 588 p.

disparue en 1982. Après des études à l'Institut national d'orientation professionnelle (I.N.O.P.), Geneviève Latreille a d'abord exercé comme conseiller d'orientation à Valence entre 1952 et 1962, puis au centre d'application de l'I.N.O.P. Après avoir créé en 1967 le Centre de formation des conseillers d'orientation à l'École pratique de psychologie de la Croix-Rousse à Lyon, devenue en 1973, Institut pratique de psychologie des sciences de l'éducation, I.P.S.E. (U.E.R. rattachée à l'université Lyon-II), elle a été directeur de l'U.E.R. de psychologie, sociologie et ethnologie à l'université Lyon-II en 1969-1970, vice-présidente de cette même université en 1979, et professeur de psychologie sociale à l'I.P.S.E. Outre les articles repris ici, elle est l'auteur de deux ouvrages importants : *Orientation professionnelle et système scolaire*, qui est sa thèse de troisième cycle en sociologie, et *La Naissance des métiers en France, 1950-1975*, sa thèse de doctorat d'État, soutenue à la Sorbonne en 1979 et publiée en 1980.

La présentation chronologique de ses écrits rend compte à la fois de l'évolution de la notion même d'orientation professionnelle et de la pratique des conseillers d'orientation, de la Libération à ces dernières années. L'orientation professionnelle est définie pour la première fois par un décret du 26 septembre 1922 comme « l'ensemble des opérations qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie, et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes morales, physiques et intellectuelles ». Elle est tout d'abord placée sous la tutelle du sous-secrétariat d'État à l'enseignement technique. Elle s'adresse essentiellement alors aux élèves en fin de scolarité obligatoire, et a pour fonction de leur fournir des informations sur les métiers existants et les débouchés qui leur sont offerts. La loi du 10 mars 1937 prévoit, pour les adolescents entrant dans certaines professions, le passage d'un examen d'orientation professionnelle. Le décret-loi du 24 mai 1938 rend obligatoire la consultation (gratuite) d'un centre d'orientation professionnelle pour tous les jeunes de moins de dix-sept ans entrant en apprentissage dans le commerce et l'industrie, et l'ouverture d'un centre d'orientation professionnelle par département. Le décret du 10 octobre 1955 étend le champ d'action des conseillers d'orientation en indiquant que ceux-ci « peuvent intervenir sur la demande des chefs d'établissements (de tous ordres) et des inspecteurs d'académie » et « sont à la disposition des adolescents, des familles, des services sociaux, pour les aider à résoudre tout problème d'orientation ». Rattachés au ministère de l'Éducation nationale, les centres d'orientation scolaire et professionnelle (puis d'information et d'orientation) sont désormais associés, à tous les niveaux, au processus d'orientation. De ce fait, les conseillers d'orientation sont amenés à prendre en compte non seulement des

données psychologiques, mais aussi des données démographiques et socio-économiques.

Les articles de Geneviève Latreille peuvent être regroupés autour de trois différents thèmes et centres d'intérêt. C'est au travail des conseillers d'orientation, à l'évolution des structures de l'orientation professionnelle et à leur devenir qu'elle s'intéresse dans les chapitres I *Possibilités d'action d'un centre départemental d'orientation professionnelle à partir de l'expérience de Valence, 1947-1953* (pp. 5-13, publié pour la première fois en 1953), II *Analyse locale du marché du travail et orientation professionnelle* (pp. 15-21, 1958), III *Orientation professionnelle et planification* (pp. 23-33, 1959), VI *Problèmes d'orientation scolaire et professionnelle* (pp. 75-90, 1966), VII *L'orientation en danger* (pp. 91-95, 1968), VIII *Une profession qui se cherche* (pp. 97-106, 1971), X *Les conseillers d'orientation de France : soixante ans d'activité et de recherche* (pp. 127-135, 1973), XII *Faut-il encore inventer un nouveau modèle pour la formation des conseillers ?* (pp. 147-153, 1977). Les chapitres II et III déjà cités, ainsi que les chapitres IV *Aspects sociologiques de l'orientation des jeunes* (pp. 35-55, 1961), IX *Les disparités dans les chances d'accès à l'enseignement dans la France contemporaine* (pp. 107-126, 1972), XIV *Des informations pour l'orientation des filles. Analyse de contenu de la revue « Avenirs »* (pp. 159-172, 1978), et XV *Orientation scolaire et professionnelle et conjoncture socio-économique* (pp. 173-180, 1979) font une large place à l'analyse sociologique, et montrent que l'orientation professionnelle est progressivement comprise comme partie prenante dans le processus de démocratisation de l'accès au savoir et au métier. L'étude de contenu de la revue *Avenirs*, qui met en évidence l'évolution des attitudes à l'égard du travail féminin en 1955, 1965 et 1975 est, à ce titre, particulièrement intéressante. Enfin, les chapitres V, VI et XV déjà cités et les chapitres XI *Du nouveau dans le monde des métiers et des professions* (pp. 137-145, 1973), XVII *Les nouvelles professions* (pp. 187-193, 1982) et XVIII *Les paradoxes du métier collectivement trouvé-créé* (pp. 195-204, 1982) témoignent de la recherche d'une compréhension générale des liens entre la formation, l'emploi, le devenir des emplois et la demande d'orientation, et se rattachent davantage au domaine, plus théorique, de la psychologie sociale, que Geneviève Latreille a contribué à développer.

Thérèse Charmasson

JEAN (Georges). — *La Passion d'enseigner*. — Paris : Éditions du Sorbier, 1985. — 311 p.

C'est l'aimable bavardage d'un enseignant-poète, auteur, notamment, de charmantes anthologies de poésie. Tous ceux qui ont aimé le poète ou l'enseignant liront le livre avec plaisir. La contribution qu'il apporte à l'histoire de l'éducation est assez mince.

Dans une première partie, Georges Jean nous offre des souvenirs scolaires d'enfance et de jeunesse. Ce genre de mémoire, de Frédéric Mistral à Pierre-Jakez Hélias, s'est avéré souvent précieux. Malheureusement, G. Jean a sacrifié, aux renseignements précis et datés, pittoresques ou typiques, l'évocation un peu trop complaisante de soi-même, de l'enfant ou de l'adolescent, ou du maître débutant qu'il fut. Ou bien, il multiplie les réflexions pédagogiques qu'on aurait plutôt attendues dans la seconde partie.

Quant à cette seconde partie, consacrée à « la pédagogie personnelle » (p. 146) de l'auteur, elle est, certes, plus originale par sa présentation que dans son fond. G. Jean a l'agaçante habitude de sans cesse s'excuser d'être « ringard », alors qu'il a tout l'air d'être fier de l'être. Trop de désordre gêne cette partie. Ce sont des souvenirs encore (et non, bien sûr, un traité de pédagogie), avec d'incessantes redites, des contradictions qui ne semblent guère gêner l'auteur. Au demeurant, ses points de vue sont justes souvent, sinon neufs, sur le rôle de la mémoire, sur le prix de l'effort, par exemple. Une fois, G. Jean rencontre le grand problème de la relation de la culture enseignée à la culture vécue, sur lequel son expérience aurait dû lui permettre de dire des choses intéressantes ; il l'expédie en trois pages (pp. 253-255).

En bref, une apologie très louable du beau et difficile métier d'enseignant — plus que jamais difficile aujourd'hui — qui débouche trop constamment sur un discours d'autosatisfaction.

Maurice Crubellier

DIRECTION DES ARCHIVES DE FRANCE. — *État des inventaires des archives départementales, communales et hospitalières au 1er janvier 1983.* — Paris: Archives nationales, 1984. — 2 vol., 1 275 p.

Les Archives nationales. État des inventaires. / Sous la direction de Jean Favier. — Tome I: *L'Ancien Régime*, par Anne-Lise REY-COURTEL, avec le concours des conservateurs de la section ancienne. — Paris: Archives nationales, 1985. — 282 p.

Ces deux ouvrages ont le même but: remplacer, l'un pour les Archives nationales, l'autre pour les archives départementales, communales et hospitalières, *l'État des inventaires des Archives nationales, départementales, communales et hospitalières au 1er janvier 1937*, paru en 1938, et son *Supplément* pour 1937-1954, publié

en 1955, et prendre en compte l'accroissement considérable des fonds d'archives depuis trente ans. Dans les deux cas, il s'agit davantage d'un état des instruments de recherche que d'un état des inventaires. Sont en effet recensés tous les instruments de recherche, quels qu'en soient le type (guide, état des fonds, inventaire analytique, répertoire numérique, etc.) ou la forme (imprimé, dactylographié, manuscrit, sur fiches). Les deux ouvrages, toutefois, n'ont pas été conçus sur le même modèle.

L'État des inventaires des archives départementales, communales et hospitalières porte sur l'ensemble des fonds conservés dans les différents dépôts. En tête de l'ouvrage ont été regroupées les références des instruments de recherche généraux, se rapportant à plusieurs départements, à une ou plusieurs régions ou à l'ensemble du pays. À la suite des instruments de recherche généraux non thématiques, figurent ceux qui concernent les archives antérieures à la Révolution (fonds civils, fonds religieux, sceaux), puis ceux qui portent sur les archives de la période révolutionnaire et, dans un troisième temps, les ouvrages relatifs aux archives postérieures à la Révolution. Ces derniers sont répartis sous plusieurs rubriques : histoire politique, administration, démographie, économie, enseignement, histoire sociale, presse (1). Viennent ensuite quelques références concernant les documents figurés et les microfilms ainsi que la généalogie. La seconde partie de *L'État des inventaires des archives départementales, communales et hospitalières* présente les instruments de recherche pour chaque département, dans l'ordre alphabétique de ceux-ci. Le plan suivi est toujours le même : instruments de recherche s'appliquant à l'ensemble du département, instruments de recherche portant sur les archives départementales, instruments de recherche pour les archives communales et hospitalières, dans l'ordre alphabétique des communes. Pour les archives départementales, après les ouvrages concernant plusieurs séries, les instruments de travail sont présentés dans l'ordre alphabétique des séries et, à l'intérieur des séries, dans l'ordre numérique des sous-séries. Dans tous les cas, figurent l'auteur (ou les auteurs), le type de l'instrument, sa forme et sa date. Pour les archives communales et hospitalières est indiqué, en outre, le lieu de conservation des

(1) Deux des ouvrages indiqués comme étant en préparation sont parus depuis la publication de *L'État des inventaires : L'Histoire de l'enseignement, XIXe-XXe siècles. Guide du chercheur*, sous la direction de Th. Charmasson, Paris, Service d'histoire de l'éducation, 1986 ; M. Dreyfus : *Guide des centres de documentation en histoire ouvrière et sociale*, t. I : Paris, Paris, Centre d'histoire du syndicalisme et des mouvements sociaux, 1984 ; on pourrait ajouter sous la rubrique politique : Ch. de Tourtier-Bonazzi et F. Poncelet : *Guide des papiers des ministres et secrétaires d'État de 1871 à 1974*, Paris, 1984, 2e éd. revue et augmentée.

documents. Le chercheur peut ainsi sans difficulté savoir si tel fonds qui l'intéresse est classé ou non, et de quels instruments de travail il peut disposer (1). Les cadres de classement des archives départementales, des archives communales et des archives hospitalières et les définitions des différents types d'instruments de recherche sont rappelés en tête du premier tome. Les références des textes législatifs et réglementaires applicables aux différentes catégories d'archives sont données en annexe à la fin du second tome.

L'*État des inventaires des Archives nationales*, dont le premier tome consacré à l'Ancien Régime vient de paraître, reprend le plan adopté pour l'*État général des fonds des Archives nationales* publié en quatre volumes de 1978 à 1980 (2). La présentation en est identique : les mêmes chapitres, sous-chapitres et paragraphes s'y succèdent, dans le même ordre. Les intitulés des groupes d'articles ont également été repris de l'*État général des fonds*. En tête de chaque série est donnée l'indication des pages correspondantes de l'*État général des fonds* ainsi que les références aux études portant sur telle série ou tel fonds et aux guides par thème ou par groupe de fonds. Dans chaque chapitre, les instruments de recherche généraux ont été distingués des instruments de recherche sélectifs, ne répertoriant qu'une partie des documents. Dans chacune de ces catégories, les instruments de travail sont présentés dans l'ordre numérique des cotes. Sont indiqués non seulement les travaux effectués dans le cadre même des archives, mais aussi les éditions, partielles ou totales, de documents établies en dehors d'elles, ainsi que les études portant sur un groupe d'articles et illustrant l'intérêt particulier de tel ou tel type de documents. Les notes comportent, en outre, de nombreuses références d'ouvrages récents ayant utilisé les documents de la série étudiée ; on y trouvera également l'indication des fonds complémentaires (3).

Ces deux ouvrages viennent combler une lacune et devraient permettre à tous les chercheurs d'acquérir une meilleure connaissance des fonds d'archives et d'en explorer les richesses.

Thérèse Charmasson

(1) Rappelons, pour le chercheur parisien, qu'une grande partie des instruments de travail des archives départementales est consultable à la salle des inventaires des Archives nationales.

(2) Archives nationales, *Les Archives nationales, État général des fonds*, publié sous la direction de J. Favier, Paris, 1978-1980, t. I, *L'Ancien Régime*, sous la direction d'E. Taillemite, Paris, 1978, t. II, *1789-1940*, sous la direction de R. Mathieu, Paris, 1978, t. III, *Marine et outre-mer*, sous la direction de P. Boyer, M.A. Menier et E. Taillemite, Paris, 1980, t. IV, *Fonds divers et additions et corrections aux tomes I, II et III*, sous la direction de R. Marquant, Paris, 1980.

(3) Seules, les séries d'Ancien Régime sont étudiées dans ce tome (séries E, G, H, J, K, L, M, O, P, Q, R, S, T, TT, U, V, X, Y, Z, ZZ) ; le second tome, pour la période 1789-1940, est sous presse.

P. Caspard-Karydis, A. Chambon

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

Répertoire analytique établi sous la direction de P. Caspard.
tome III : K-R 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 III, qui vient de paraître, comprend 551 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 560 pages. Prix : 210 F. Franco.

Rappel : Tome I, A-C, 560 pages, 176 F.

Tome II, D-J, 688 pages, 260 F.

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

TARIFS (au 1er janvier 1987)

Abonnement annuel (4 numéros)		
France	80 FF TTC
Étranger	98 FF TTC (surcharge aérienne en sus)
Vente au numéro	26,50 FF ; 53 FF le numéro double

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la revue *Histoire de l'éducation*. Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle
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.

Achévé d'imprimer
par Corlet, Imprimeur, S.A.
14110 Condé-sur-Noireau



N° d'imprimeur : 038
Dépôt légal : janvier 1987
Imprimé en France





service d'histoire de l'éducation