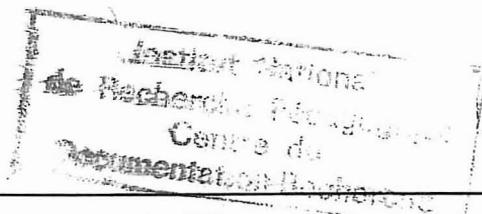


HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

mai

1987

n° 34



INRP

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° 34 — mai 1987

- Alain CHOPPIN : Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. II : De 1940 à nos jours 3
- Maurice CRUBELLIER : La religion et l'éducation de la société française 37

Document

- Christophe CHARLE, Christine DELANGLE :
La campagne électorale de Lucien Febvre au Collège de France, 1929-1932. Lettres à Edmond Faral 49

Actualité scientifique

- Une terre en friche : L'histoire des enseignements agricoles (Th. Charmasson). Informations : Éducation et Lumières ; l'École normale de l'an III ; Jeux et jouets religieux ; l'enfant du XIX^e siècle ; sport, jeu et éducation physique ; C. Freinet et sa pédagogie ; l'Institut Jean-Jacques Rousseau 71
-

Sommaire

Notes critiques

P. GIOLITTO: *Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry* (M. Crubellier); D. JULIA, R. CHARTIER, J. REVEL (Dir.): *Les Universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle* (H. De Ridder-Symoens); L. GILLIG-AMOROS: *L'Inspecteur et son image* (J. Hébrard); G. ANTOINE, R. MARTIN (Dir.): *Histoire de la langue française, 1880-1914* (A. Chervel); M. LIEBER: *Maurice Grevisse und die französische Grammatik* (A. Chervel); C. CHARLE, R. FERRÉ (Dir.): *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles* (Th. Charmasson); L. GRAHAM, W. LEPENIES, P. WEINGART (Dir.): *Functions and uses of disciplinary histories* (B. Belhoste); A. PROST: *L'Enseignement s'est-il démocratisé?* (J.M. Chapoulic)

81

Comptes rendus

A. FERRARESI, A. MOSCONI GRASSANO, A. PASI TESTA: *Cultura e vita universitaria nelle miscellanee Belcredi Giardini, Ticinensia* (D. Julia); C. GUILLEMARD: *La Vie des enfants dans la France d'autrefois* (P. Meyer); R. CHARTIER: *Lecture et lecteurs dans la France d'Ancien Régime* (M. Sonnet); M.J. MAYNES: *Schooling in Western Europe* (P. Meyer); A. DE ROHAN-CHABOT: *Les Écoles de campagne au XVIII^e siècle* (P. Caspard); *Alphabets, abécédaires* (S. Chassagne); L. SECONDY: *Les Établissements secondaires libres de l'académie de Montpellier* (M.M. Compère); A. MITCHELL: *Victors and Vanquished* (F. Mayeur); *IFRASE. Bulletin n° 2; Cahiers aubois d'histoire de l'éducation, n° 9* (P. Meyer); H. SEMENOWICZ: *Célestin et Élise Freinet. Bibliographie internationale* (P. Meyer); H. LETHIERRY: *L'Éducation nouvelle: quelle histoire!* (P. Meyer); O. BONNET: *L'École de Fontgiève* (M. Crubellier); M. BLANCHET DUPUY: *Le Collège Jeanne d'Arc à Orléans* (B. Belhoste); A. THIERRY: *L'Homme en proie aux enfants* (P. Meyer); *L'Enfance et les ouvrages d'éducation. T. 3: XX^e siècle* (M. Crubellier); J. DEBÈS, E. POULAT: *L'Appel de la J.O.C.* (F. Mayeur); C. NZIENGUI-DOUKAGA: *L'Enseignement et la formation de l'élite intellectuelle gabonaise, 1920-1970* (M. Crubellier); C. PUJADE-RENAUD: *L'École dans la littérature* (P. Caspard); E. CATARSI (Dir.): *Twentieth Century pre-school education* (E. Plaisance); M. COLLET, D. LAUZE, M. ROYER, M. DE VALS: *Quinze ans à La Prairie, école nouvelle* (A. Chambon)

115

Illustration de la couverture: *Lucien Febvre en 1930*. Collection particulière.

Directeur de la publication: F. Best.

**LE CADRE LÉGISLATIF ET
RÉGLEMENTAIRE DES MANUELS SCOLAIRES**
II. De 1940 à nos jours

par Alain CHOPPIN

Pendant la plus grande partie du dix-neuvième siècle, le pouvoir avait exercé un contrôle minutieux sur l'introduction des ouvrages dans les classes ; depuis 1880, le choix était confié aux enseignants selon des procédures qui, jusqu'en 1939, n'avaient guère connu de modifications (1). On aurait pu songer alors que la formation pédagogique reçue par les enseignants, l'élévation générale du niveau d'instruction de la population, le développement de médias concurrents — la presse, la T.S.F. — confèreraient au manuel un rôle moins éminent. Les événements qui suivirent la défaite de juin 1940 montrèrent au contraire que, loin de se réduire à un banal outil pédagogique, le manuel demeurerait, au service d'un régime autoritaire, un puissant instrument d'endoctrinement de la jeunesse, instrument d'autant plus précieux que le corps enseignant lui était majoritairement opposé (2).

(1) Sur la période antérieure à 1939, voir la première partie de cet article, paru dans *Histoire de l'éducation*, n° 29, janvier 1986, pp. 21-58.

(2) Révélatrice de l'impact attribué aux manuels scolaires par le maréchal Pétain lui-même, la péroration du message qu'il prononça sur les ondes le 1^{er} janvier 1942 : « Français, si le Gouvernement qui a recueilli l'héritage de la défaite, ne peut prétendre toujours obtenir votre adhésion, du moins ses actes tendent-ils à continuer

I. Le régime de Vichy

L'un des fondements de la Révolution nationale était le respect de la famille et de l'enfant : le 15 août 1940, le maréchal Pétain manifestait dans un article de *La Revue des deux mondes* son intérêt pour l'éducation de la jeunesse et exposait les principes qui devaient y présider. « L'école française de demain enseignera avec le respect de la personne humaine, la famille, la société, la patrie. Elle ne prétendra plus à la neutralité. La vie n'est pas neutre ; elle consiste à prendre parti hardiment [...]. L'école primaire [...] substituera à l'idéal encyclopédique de l'homme abstrait, conçu par des citadins et pour des citadins, l'idéal beaucoup plus large, beaucoup plus humain, de l'homme appuyé sur un sol et sur un métier déterminés ».

Des ouvrages autorisés...

Dès le 21 août 1940, un décret abrogeait les dispositions qui régissaient, depuis le 21 février 1914, le choix des manuels destinés aux écoles primaires élémentaires publiques (1). Le nouveau texte mettait un terme à l'attitude libérale qu'avaient manifestée en ce domaine les gouvernements successifs de la Troisième République (2). Il ne traitait plus de la liste « des livres propres à être mis en usage », mais de celle « des livres dont l'usage était exclusivement autorisé » (Art. 1).

Les conférences cantonales d'instituteurs étaient maintenues pour proposer additions et suppressions, mais elles ne disposaient plus du droit de vote : toutes les propositions émises étaient donc retenues, sous réserve d'être appuyées d'un rapport motivé et de ne pas viser un ouvrage refusé l'année précédente par le ministre (Art. 2). Les propositions étaient successivement étudiées par les inspecteurs d'académie et par les recteurs avant d'être transmises au ministre avec leurs rapports motivés (Art. 3 et 4). Une commission

l'Histoire de France. Leur place est marquée dans les manuels qui l'enseigneront à vos enfants. Faites que cette place reste une place d'honneur, que ceux qui viendront après vous n'aient à rougir ni de la Nation ni de leurs chefs ». *Journal officiel* du 4 janvier 1942.

(1) « La procédure ancienne ne permettait au ministre, responsable de la formation intellectuelle et morale de la France de demain, ni de connaître avec précision les ouvrages choisis, ni surtout d'intervenir utilement et promptement dans le choix qui était fait pratiquement par le personnel enseignant. » *Communiqué* du 24 août 1940.

(2) « Une autre tâche urgente, c'est celle de la réforme des livres de classe que le régime aboli avait chargé d'alimenter l'intelligence de ses écoliers. On a trop oublié le mal qu'ils ont fait. » Charles Maurras : *La Seule France*, 1941, p. 251 (au chapitre « Réforme de l'enseignement »).

nationale était chargée d'examiner « les propositions des recteurs et, éventuellement, toutes celles dont la direction de l'Enseignement primaire pourrait être directement saisie par des personnes étrangères aux cadres de l'enseignement public » (Art. 5). Cette commission, qui comprenait quinze membres, tous désignés par le ministre, dont quatre étaient « pris hors des cadres de l'Enseignement primaire », proposait au ministre une liste unique, valable pour toute la France, qui se substituait donc aux anciennes listes départementales.

Les nouvelles mesures visaient à minorer l'influence des mouvements de gauche, majoritaires parmi le personnel enseignant (1) : la suppression du vote des commissions cantonales facilitait l'expression des propositions minoritaires — donc favorables au régime — et empêchait les opposants de se compter (2) ; les cribles hiérarchiques successifs assuraient l'exclusion des ouvrages jugés peu compatibles avec l'esprit de la Révolution nationale, tandis que la nouvelle commission d'examen pouvait retenir des propositions qui, n'émanant pas du monde enseignant, seraient plus conformes aux idées du nouveau régime (3). La composition même de la commission témoigne de la défiance qu'éprouvait le pouvoir envers le milieu enseignant. En définitive, la nouvelle procédure ne laissait guère aux instituteurs et aux institutrices que le droit, d'ailleurs limité, d'exprimer, au niveau du canton, leurs préférences individuelles (4). Bien que claire en apparence, cette réglementation masquait une situation confuse.

Depuis la conclusion de l'armistice, la France était en effet coupée en deux zones : dans la zone sud, dite libre, subsistait en principe un gouvernement français, dont l'autorité, était-il expressément

(1) Robert O. Paxton : *La France de Vichy, 1940-1944*. Paris, Seuil, 1973, p. 155.

(2) « Des coalitions possibles pour ou contre un ouvrage déterminé seront ainsi évitées. » *Communiqué* du 24 août 1940.

(3) « Ces conférences agiront simplement comme Commissions de classement. Les initiatives individuelles seront protégées contre les rigueurs de la loi du nombre. » Circulaire ministérielle du 23 août 1940. « Une large audience est ainsi donnée à toutes les initiatives qui seront suscitées par l'intérêt national. » *Ibid.*

(4) L'imminence de la rentrée scolaire nécessitait que l'on recourût à des mesures transitoires : il était demandé en conséquence aux inspecteurs d'académie d'apporter, sous leur responsabilité, les modifications qu'ils jugeraient nécessaires aux listes départementales en usage et de communiquer copie de ces listes révisées au ministre avant le 1^{er} octobre. Ils devaient faire « œuvre de chefs » (Circulaire ministérielle du 23 août 1940). Un arrêté devait fixer la liste qui servirait de base aux révisions ultérieures. Daté du 21 octobre 1940, il fut inséré dans le *Manuel général de l'Instruction publique* du 26 octobre 1940.

stipulé dans la Convention d'armistice, s'étendait à la zone nord, occupée par l'armée allemande (1). En réalité, dès l'été 1940, les départements du Nord et du Pas-de-Calais furent administrativement rattachés au Commandement militaire allemand en Belgique, tandis que les trois départements du Bas-Rhin, du Haut-Rhin et de la Moselle étaient annexés de fait au Reich. Par ailleurs, des ordonnances furent prises par le Commandant militaire allemand (*Militärbefehlshaber*) en France « dans l'intérêt des territoires occupés » (2), ordonnances qui pouvaient faire obstacle à l'application dans la zone nord des décisions du gouvernement de Vichy.

Dès le 1^{er} juillet 1940, une ordonnance instaura, en effet, un contrôle des autorités d'occupation sur l'édition française : « Outre le dépôt légal prévu par la loi, l'éditeur est tenu de déposer au Bureau de presse de l'Autorité militaire allemande toute publication destinée à être diffusée ou mise en vente. La diffusion ou mise en vente ne peut être effectuée sans autorisation. En ce qui concerne les livres actuellement en librairie, est interdite la mise en vente ou la vente de tout livre ou publication susceptible de blesser ou de gêner, soit le gouvernement français, soit le gouvernement allemand ou le commandant militaire allemand [...]. La responsabilité des libraires est engagée devant les Autorités allemandes concernant la stricte application des prescriptions ci-dessous ».

À partir de la fin de ce même mois, des avis de suspension de vente commencèrent à paraître dans la *Bibliographie de la France* : les manuels d'histoire, de géographie, de lecture et d'allemand étaient particulièrement visés, mais des ouvrages de chimie, de physique et de mathématiques n'étaient pas épargnés. Deux critères de sélection étaient retenus : les contenus anti-allemands — les mesures d'interdiction étaient rapportées quand les ouvrages avaient été corrigés — et l'origine juive des auteurs. Une campagne d'information fut même menée sur ce thème auprès des maîtres et des parents par le moyen d'affiches (3).

Le 30 août 1940, une semaine après la parution au *Journal officiel* du décret pris par le gouvernement de Vichy le 21 août, le chef de l'Administration militaire en France prenait une ordonnance concernant l'interdiction de livres de classe français :

(1) Convention d'armistice du 25 juin 1940, article 3.

(2) « Cette formule qui précède la majorité des ordonnances nazies se réfère hypocritement à la Convention de La Haye (article 43) », précise Robert Aron (*Histoire de Vichy*. Paris, Fayard, 1954, t. 1, p. 349).

(3) « Une affiche géante est destinée à faire mesurer aux pères de famille le danger qu'a couru la France sous la République, du fait que certains manuels ont comme auteurs ou co-auteurs des juifs. » J. Polonski : *La Presse, la propagande et l'opinion publique sous l'occupation*. C.D.J.C. 1946, p. 107.

« En vertu des pleins pouvoirs qui m'ont été conférés par le Führer et Chef Suprême de l'Armée, je décrète ce qui suit :

1. En raison des propos offensants et injustifiés qu'ils contiennent contre le peuple allemand et son armée, les livres de classe mentionnés ci-après seront interdits dans toutes les écoles françaises du territoire occupé.

2. Les éditions existantes desdits livres de classe seront confisquées et détruites.

3. Cette ordonnance entrera en vigueur le jour de sa publication.

4. Le personnel enseignant qui se servira, pour ses cours, des livres de classe interdits, sera frappé d'emprisonnement allant jusqu'à une année et d'une amende, ou bien de l'une de ces deux peines ».

Cette interdiction, publiée au *Journal officiel* du 16 septembre 1940, frappait quatre ouvrages d'histoire de France à l'usage des écoles primaires (1). Ils avaient été désignés par la Section des publications de la *Propaganda-Staffel* de Paris, l'un des organismes chargés de la propagande officielle nazie en France, qui était rattaché au Commandement militaire allemand à Paris (2).

Les maisons d'édition qui avaient leur siège à Paris, en zone occupée — et c'était le cas pour presque toutes celles qui possédaient un secteur scolaire —, devaient, pour poursuivre leurs activités, tenir compte des exigences de l'occupant. Aussi, pour tenter d'éviter les préjudices qu'une censure *a posteriori* aurait causés à l'exercice de la profession, le Syndicat des éditeurs signa, avec les autorités d'occupation, le 28 septembre 1940, une convention aux termes de laquelle chaque éditeur français était entièrement responsable de sa propre production. Il devait prendre soin que les ouvrages qu'il publiait « ne puissent, ni ouvertement, ni d'une manière dissimulée sous quelque forme que ce soit, nuire au prestige et aux intérêts allemands » et qu'ils « ne soient l'œuvre d'aucun auteur dont les œuvres étaient interdites en Allemagne ». Quand

(1) L. Brossolette : *Histoire de France. Cours moyen-certificat d'études*. Paris, Delagrave, 1937 ; H. Guillemain et l'Abbé Le Ster : *Histoire de France. Cours préparatoire*. Paris, L'École, 1936 ; M. Guiraud : *Histoire de France. Cours préparatoire*. Paris, J. de Gigord, 1934 ; A. Lechevalier : *Précis historique de la Guerre de 1914. Cours moyen-cours supérieur*. Le Havre, librairie Delahaye.

(2) Plusieurs services — d'ailleurs rivaux — de propagande fonctionnèrent simultanément en France (*Propaganda Abteilung* de France et *Propaganda Staffel* de Paris, rattachés à la Wehrmacht ; Institut allemand, dépendant de l'Ambassade du Reich auprès du Commandement en chef de l'armée allemande en France ; Antenne Rosenberg). Sur ces organismes, voir Elisabeth Dunan : « La Propaganda Abteilung de France - tâches et organisation », *Revue d'histoire de la Deuxième Guerre mondiale*, octobre 1951, pp. 19-32 ; Claude Lévy : « L'Organisation de la Propagande allemande en France », *Revue d'histoire de la Deuxième Guerre mondiale*, octobre 1966.

l'éditeur ne pouvait prendre une décision de son propre chef, le Syndicat des éditeurs se chargeait d'une censure préalable : soit il donnait, sous sa propre responsabilité, l'autorisation de publier, soit il transmettait l'ouvrage, pour examen, aux services de la *Propaganda Staffel* qui, le cas échéant, le censuraient. Il était précisé qu'une action avait été entreprise pour l'élimination des ouvrages indésirables et que les éditeurs français prenaient l'engagement d'examiner leurs stocks ; ils devaient en outre remettre à la *Propaganda Staffel* deux exemplaires de toutes leurs réimpressions et nouveautés (1).

En application de la convention fut publiée en septembre une première liste, dite « liste Otto », des « ouvrages retirés de la vente par les éditeurs ou interdits par les autorités allemandes » (2). Elle comprenait deux manuels scolaires publiés chez Hachette qui ne figuraient pas dans l'ordonnance du 30 août précédent (3).

L'application de la convention n'alla cependant pas sans quelques difficultés. L'administration allemande enjoignit en effet à de nombreux éditeurs scolaires de cesser immédiatement et jusqu'à nouvel ordre la vente de certains ouvrages de leur fonds. Cette mesure, qui risquait de compromettre l'équilibre financier de certaines maisons, occasionnait une gêne considérable aux écoles dont les réapprovisionnements n'étaient pas terminés (4).

Au total, au début du mois de novembre, environ 120 livres de classe avaient ainsi été suspendus de vente par les autorités allemandes dans la zone occupée. Les éditeurs, auxquels ces décisions étaient signifiées individuellement, étaient tenus d'en aviser les libraires, mais les autorités françaises n'étaient pas directement informées par l'occupant. En conséquence, la plus grande confu-

(1) « Ce type de censure amalgame deux systèmes de répression : celui de l'auto-censure et celui de l'autorisation préalable pour les auteurs prudents. » Gérard Loiseaux : *La Littérature de la défaite et de la collaboration*. Paris, Publications de la Sorbonne, 1984, p. 62.

(2) La convention organisait l'« assainissement » des ouvrages à paraître ; la liste Otto concernait la littérature déjà publiée. Elle complétait une autre liste, la « liste Bernhard », publiée à l'initiative des seules autorités allemandes le 27 août précédent et qui visait essentiellement la production des écrivains allemands antinazis. Elle ne comprenait aucun livre de classe. Sur les listes successives d'éviction, voir G. Loiseaux, *op. cit.*, pp. 59-62.

(3) Habert et Bouillot. *Le Français par les textes. Lectures choisies d'auteurs contemporains* - cours moyen (et le livre du maître). Paris, Hachette ; Toutey. *Lectures primaires* - classe de septième (et le livre du maître). Paris, Hachette.

« Jusqu'à ce jour, la liste des manuels interdits comprendrait donc six titres. » (Lettre du Directeur du Musée pédagogique au chef de cabinet du secrétaire d'État à l'Instruction publique et à la Jeunesse du 16 octobre 1940.) (A.N. F¹⁷ 13 378).

(4) Lettre du président du Syndicat des éditeurs à Faivre d'Arcier, Délégué français des Territoires occupés, du 22 octobre 1940 (A.N. F¹⁷ 13 378).

sion régnait tant chez les enseignants, menacés d'éventuelles poursuites, que dans les administrations locales, dépourvues d'instructions. « Le conseil des professeurs se trouve fort embarrassé dans la crainte d'autres interdictions pour choisir les livres scolaires concernant certaines disciplines », indiquait le 30 octobre 1940 à son inspecteur d'académie le principal du collège de Saint-Dié (1). Quelques jours plus tard, l'inspecteur d'académie en résidence à Nancy alertait son recteur : il n'avait jamais été informé officiellement, ni par le ministère, ni par l'administration militaire allemande, de l'interdiction de vente de certains livres scolaires. Comme un grand nombre de ces ouvrages étaient précisément utilisés dans la plupart des lycées, collèges ou écoles primaires supérieures de son département, il réclamait des instructions (2). Demande identique du recteur de l'académie de Bordeaux qui signalait au ministère que des chefs d'établissement lui avaient affirmé que des livres de classe autres que ceux visés par l'ordonnance du 30 septembre 1940 auraient été interdits par les autorités allemandes... (3).

Il devenait « de plus en plus nécessaire de traiter, dans son ensemble, la question des livres autorisés, défendus par les autorités françaises, par les autorités allemandes » (sic) (4).

... Aux listes d'éviction

Mais la question allait prendre un tour plus conflictuel : la coexistence de ces deux procédures supposait en effet qu'aucun ouvrage expressément autorisé par une partie ne fût formellement interdit par l'autre. Or, le 9 novembre 1940, les autorités d'occupation s'opposaient à la vente de sept ouvrages figurant sur la liste des manuels autorisés publiée le 21 octobre précédent par le gouvernement de Vichy. Depuis septembre, en effet, les autorités françaises ne pouvaient promulguer un texte au *Journal officiel* — qui avait une édition parisienne — sans avoir obtenu le visa nazi.

Le secrétaire d'État à l'Instruction publique, Georges Ripert, chercha à gagner du temps. Dans une circulaire en date du 21 novembre, il signalait aux recteurs que les circonstances avaient rendu pratiquement impossible l'exécution, en temps utile, des mesures transitoires prévues à l'article 8 du décret du 21 août précédent. Il décidait donc que, pour l'année scolaire en cours, tous

(1) A.N. F¹⁷ 13 378.

(2) Lettre du 12 novembre 1940 (A.N. F¹⁷ 13 378).

(3) Lettre du 18 novembre 1940 (A.N. F¹⁷ 13 378).

(4) Note manuscrite de l'inspecteur général Bourgoïn au secrétaire d'État à l'Instruction publique, novembre 1940 (A.N. F¹⁷ 13 378).

les livres scolaires seraient autorisés dans les écoles primaires élémentaires publiques à l'exception de ceux qui figuraient dans un index joint à la circulaire (1). Il ajoutait que « les inspecteurs d'académie auraient le droit d'interdire des ouvrages qui ne figuraient pas dans l'index ci-joint s'ils les jugeaient dangereux », à la condition de lui remettre un rapport motivé. De ce fait, le décret du 21 août n'était pas abrogé ; l'application de l'essentiel des dispositions qu'il contenait était seulement différée, mais l'arrêté du 21 octobre — qui n'avait pas reçu l'agrément des autorités d'occupation — devenait sans objet : il n'en était d'ailleurs pas même fait mention dans la circulaire !

Pendant ce temps, les éditeurs tentaient de faire annuler l'interdiction prononcée par les autorités d'occupation à l'encontre de certains des manuels autorisés par l'arrêté du 21 octobre (2). Leurs efforts demeurèrent vains : dans une note du 13 décembre, le commandant des forces militaires en France confirma qu'il ne lèverait son opposition « au projet d'arrêté » (sic) que si les modifications indiquées avaient été apportées ou si les sept livres mentionnés n'y figuraient plus (3).

Devant la fermeté des autorités allemandes, le gouvernement français préféra abandonner le système de l'autorisation préalable qui se révélait être une source de difficultés. Le 13 décembre 1940 (4), un décret abrogea celui du 20 août et aligna la procédure française en matière de contrôle des livres de classe sur les pratiques des autorités d'occupation.

« Art. 1^{er}. — L'usage de certains livres scolaires peut être interdit dans les écoles primaires élémentaires publiques, dans les cours complémentaires et dans les écoles primaires supérieures, par arrêté du secrétaire d'État à l'Instruction publique pris après consultation d'une Commission instituée à cet effet ».

(1) Cet index comprenait vingt-quatre ouvrages, dont quinze avaient été édités par le Syndicat universitaire d'édition et de librairie (S.U.D.E.L.), émanation du Syndicat national des instituteurs (S.N.I.).

(2) L'interlocuteur des autorités françaises et du Syndicat national des éditeurs était le Dr Reiprich, à l'hôtel Majestic.

(3) Les éditeurs concernés — Lesot, Colin, Istra et Nathan — en furent informés le 17 janvier 1941 (A.N. F¹⁷ 13 378).

(4) La note du Commandement militaire allemand ne fut transmise à Vichy que le 20 décembre. Il est difficile d'imaginer que le décret — qui ne parut au *Journal officiel* que le 1^{er} janvier 1941 — fût antidaté car la chute du ministère Laval, le 13 décembre précisément, avait entraîné le remplacement, au secrétariat d'État à l'Instruction publique, de Georges Ripert, signataire du décret, par Jacques Chevalier. Il est plus probable que le gouvernement du maréchal Pétain chercha à prévenir, en un moment particulièrement délicat, toute détérioration des relations avec les autorités allemandes.

Conformément à ce décret, une série d'arrêtés fut prise qui interdisait l'usage de certains livres scolaires dans les établissements concernés (1) et, dans les mois qui suivirent, plusieurs décrets étendirent ces dispositions aux divers ordres d'enseignement :

— le décret du 13 mars 1941 qui s'appliquait aux livres en usage dans les établissements d'enseignement secondaire (2) ;

— le décret du 22 avril 1941 qui concernait les manuels utilisés dans les divers établissements d'enseignement technique, tant publics que privés ;

— le décret du 17 mai 1941 qui intéressait les manuels en usage dans les établissements scolaires de tout ordre situés dans les territoires relevant du secrétariat d'État aux colonies (3).

Les autorités allemandes, de leur côté, avaient établi la liste exhaustive des livres de classe dont ils avaient prononcé l'interdiction dans la zone occupée. À cette liste, dite « liste A 1 », s'ajoutaient les quatre manuels visés par l'ordonnance du 30 août 1940 ; elle comprenait 82 ouvrages, essentiellement des manuels d'histoire et d'allemand. Aucun d'entre eux n'avait été interdit par le gouvernement de Vichy. Publiée le 5 février 1941 par les soins de l'occupant, cette liste fut transmise aux recteurs le 25 juillet 1941 ; un rectificatif leur fut adressé le 26 novembre (4).

(1) L'arrêté du 3 février 1941 qui reprenait exactement la liste publiée en annexe à la circulaire du 21 novembre précédent ; l'arrêté du 13 mai 1941 qui ne concernait qu'un seul ouvrage, l'*Histoire de France et d'Algérie au C.E.P.*, publié chez L. Chaix par E. Mercier ; l'arrêté du 10 juin 1941 qui modifiait l'arrêté du 21 février précédent en rapportant l'interdiction de six manuels et en annonçant qu'il serait statué ultérieurement sur six autres.

(2) La commission qu'il instituait comptait quatorze membres. Ils furent nommés par l'arrêté du 23 juillet 1942. Outre le directeur de l'enseignement secondaire, cette commission comprenait les inspecteurs généraux Bridoux, Joyet-Lavergne, Pecher — remplacé par Couissin (arrêté du 29 décembre 1942) — et Roy ; Mme Étienne, professeur agrégé au lycée Racine ; Couissin, professeur agrégé au lycée Janson-de-Sailly — nommé inspecteur général, il fut remplacé par Georgin, professeur agrégé de grammaire au lycée Buffon (arrêté du 29 décembre 1942) qui, nommé directeur de l'ENPEC de Saint-Cloud, fut lui-même remplacé par Vier, professeur agrégé au lycée Condorcet (arrêté du 19 janvier 1943) ; Geslin, professeur agrégé au lycée Louis-le-Grand ; Lanson, professeur agrégé au lycée Janson-de-Sailly ; Jacques Ferron, représentant de la Fédération des parents d'élèves ; Girard, président de l'Association des parents d'élèves du lycée Charlemagne ; Philippon, président du Syndicat des éditeurs ; le chanoine Tricot, professeur à l'Institut catholique de Paris ; Doria, chef du 4^e bureau, enseignement secondaire.

(3) L'arrêté du 3 février 1941 avait déjà été étendu à l'Empire (cf. *Bulletin administratif* publié par le Protectorat français sur le Maroc, n° 40 du 1^{er} mars 1941).

(4) Il précisait que, pour deux ouvrages, seules étaient interdites les éditions antérieures à 1941 (Gauthier-Deschamps, *L'Histoire de France. Cours moyen et supérieur*. Paris, Hachette et Malet-Isaac, *L'Histoire contemporaine depuis le milieu du XIX^e siècle*. Classes de philosophie et de mathématiques. Paris. Hachette).

À la rentrée scolaire 1941-1942, la situation apparaissait donc beaucoup plus claire :

— dans la zone dite libre, tous les manuels étaient autorisés, sauf ceux qui avaient été expressément interdits par le gouvernement de Vichy, conformément aux décrets des 13 décembre 1940, 13 mars, 22 avril et 17 mai 1941 — ce dernier texte s'appliquant aux territoires relevant du secrétariat d'État aux colonies. En définitive, seuls treize manuels étaient frappés d'interdiction (arrêtés des 13 mai et 10 juin 1941) ;

— dans la zone occupée, ces mêmes ouvrages étaient interdits, mais s'y ajoutaient ceux qui avaient été désignés par les autorités d'occupation dans l'ordonnance du 30 août 1940, dans la liste A1 du 5 février 1941 (qui avait été communiquée aux recteurs le 25 juillet) et, pour les ouvrages qui n'étaient pas des manuels *stricto sensu* — mais qui pouvaient trouver place dans les bibliothèques des établissements scolaires — ceux qui figuraient sur la liste Otto publiée en octobre 1940 en application de la convention de censure entre les autorités militaires allemandes et le Syndicat national des éditeurs (1).

Pour guider les membres du corps enseignant dans leur choix, une exposition permanente de manuels scolaires en usage et conformes aux instructions officielles fut ouverte au Musée pédagogique, au 29 rue d'Ulm, à Paris, à partir du mois de mai 1941. « À l'intérêt de cette documentation précise s'ajoutait celui d'une collection de manuels anciens » (2).

Le 15 décembre 1941, un nouveau décret abrogea celui du 13 décembre 1940. L'examen des ouvrages utilisés dans les écoles primaires élémentaires était rendu obligatoire ; une commission était instituée à cet effet auprès du secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse :

« Cette commission propose au secrétaire d'État, soit de recommander l'usage des livres examinés dans les écoles primaires élémentaires, soit de les interdire absolument » (Art. 1).

(1) En vertu de la convention d'armistice, les prescriptions de la liste Otto ne devaient pas être appliquées en zone libre. Mais le gouvernement de Vichy, estimant ces mesures « compatibles avec les directives qui devaient présider à la création d'un nouvel État français », les étendit à la zone non occupée (G. Loiseaux, *op. cit.*, p. 6 citant les « Instructions du Gouvernement de Vichy aux journaux »). De fait, dès le 7 décembre 1940, une circulaire adressée aux recteurs et aux inspecteurs d'académie traitait de la révision des bibliothèques scolaires et post-scolaires : « Vous procéderez à la révision des catalogues de toutes les bibliothèques scolaires et post-scolaires de votre département et vous effectuerez la radiation de tous les ouvrages tendancieux ou de nature à offenser la morale. De plus, l'inscription de nouveaux livres devra toujours être soumise à votre approbation ».

(2) *L'Information universitaire*, n° 1016.

Cette commission, qui devait se réunir au début de chacun des trimestres de l'année scolaire, était composée de vingt et un membres, tous nommés par le secrétaire d'État. Outre le directeur de l'enseignement primaire, qui la présidait, seuls huit de ses membres appartenaient à cet ordre d'enseignement : deux inspecteurs généraux, quatre inspecteurs primaires et deux instituteurs ou institutrices publics. Elle comprenait, par contre, cinq professeurs titulaires de l'enseignement supérieur et quatre membres pris hors des cadres de l'enseignement primaire — dont deux devaient appartenir à l'enseignement privé (Art. 2). Dans le cadre de cette commission étaient instituées des sous-commissions d'études, se rattachant chacune à une spécialité d'enseignement et comprenant obligatoirement un membre de l'enseignement supérieur : elles pouvaient faire directement leurs propositions au secrétaire d'État (Art. 3). Ainsi, la composition et le mode de fonctionnement de la commission dépossédaient le personnel de l'enseignement primaire de tout pouvoir de décision au profit d'une élite intellectuelle acquise aux idées du nouveau régime.

Les éditeurs étaient tenus de lui adresser, dans le mois de la mise en vente, un exemplaire de chaque ouvrage nouvellement paru ; ils pouvaient, s'ils le préféraient, « soumettre le manuscrit dactylographié de l'ouvrage, préalablement à toute impression » (Art. 4) (1). Tous les livres non interdits devaient être soumis à cette commission ; ils demeuraient autorisés jusqu'à ce qu'elle ait statué sur eux, mais ils pouvaient toujours faire l'objet d'une interdiction provisoire du secrétaire d'État. Par ailleurs, dans chaque département, l'inspecteur d'académie conservait le pouvoir d'interdire, à titre provisoire, l'usage de certains livres scolaires, sous réserve de rendre compte sans délai de sa décision au secrétaire d'État par un rapport motivé (Art. 5). Les membres de la Commission furent nommés par l'arrêté du 22 décembre 1941 (2).

(1) Les manuscrits avaient été systématiquement écartés par les commissions d'examen depuis l'époque napoléonienne ; il faut sans doute attribuer l'introduction de cette mesure à la pénurie de papier.

(2) Outre le directeur de l'Enseignement primaire, président, la Commission comprenait : Paul Hazard, membre de l'Institut, professeur au Collège de France (il sera remplacé par un autre membre de l'Institut, Vendryes, doyen de la Faculté des lettres de Paris, par l'arrêté du 21 février 1942) ; Lavelle, professeur au Collège de France ; Hoepffner, membre de l'Institut ; Montel, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des sciences de Paris ; Renouvin, professeur à la Faculté des lettres de Paris ; Troux, inspecteur général de l'Instruction publique ; Schmidt, inspecteur général des écoles primaires élémentaires ; Hepp, inspecteur d'académie à Lyon (il sera remplacé par Chardon, inspecteur d'académie à Avignon, arrêté du 4 décembre 1942) ; Delandre, inspecteur d'académie à Paris ; Lafille, inspecteur de l'enseignement primaire au secrétariat d'État à l'Éducation nationale ; Lhéritier, inspecteur de l'enseignement

Le 8 juillet 1942 parut, en application de la convention de censure, une nouvelle liste d'ouvrages retirés de la vente, intitulée « ouvrages littéraires français non désirables », qui se substitua à la « liste Otto » publiée en octobre 1940. Parmi les ouvrages nouvellement interdits figuraient toutes les traductions d'ouvrages anglais : une exception était faite en faveur des ouvrages classiques (1).

Le 11 novembre 1942, la Wehrmacht franchissait la ligne de démarcation : dès lors, les interdictions d'ouvrages prononcées par les autorités d'occupation s'appliquèrent à l'ensemble du territoire national (2), tandis que de nouveaux manuels étaient interdits par le gouvernement de Vichy (3).

Le 12 avril 1943 fut promulgué un nouveau décret qui, concernant l'interdiction des livres scolaires dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire publics, se substituait à ceux du 13 mars et du 15 décembre 1941. Il ne modifiait guère les dispositions antérieures. Deux commissions distinctes étaient constituées,

primaire à Vichy ; Masseron, inspecteur de l'enseignement primaire à Montpellier ; Oléon, inspecteur de l'enseignement primaire à Argenteuil ; le chanoine Arquillière, doyen de la faculté de théologie de Paris ; Gruenenberger, directeur de l'école privée Saint-Georges à Paris ; Boissier, président de la Fédération des associations de parents d'élèves des lycées et collèges ; Philippe de Las Cases, président de l'Association des parents d'élèves de l'enseignement libre de l'Académie de Paris ; Majou, directeur d'école publique à Paris ; Flachon, instituteur public à Lyon ; Rouand, chef du 2^e bureau de la direction de l'enseignement primaire, secrétaire (il sera remplacé par Poulain, mêmes attributions, arrêté du 4 décembre 1942).

(1) Une troisième liste des « ouvrages littéraires non désirables en France » fut publiée le 10 mai 1943 ; il était précisé que la vente des ouvrages en langues anglaise, polonaise et russe était absolument interdite, « exception faite pour les classiques anglais, les ouvrages de la Tauchnitz-Edition, ainsi que pour les livres en usage dans les écoles pour l'étude de la langue ».

(2) Sauf l'Alsace et la Lorraine, annexées de fait au Reich. En février 1943, les départements du Nord et du Pas-de-Calais, qui dépendaient depuis juin 1940 du Commandement militaire allemand à Bruxelles furent rattachés à celui de Paris ; par ailleurs, huit départements du Sud-Est furent placés sous le contrôle de l'armée italienne jusqu'en septembre 1943. Leur remplacement par des troupes allemandes y étendait l'application des mesures prises par les autorités nazies. Cf. la lettre que le proviseur du lycée de garçons de Nice adresse au ministre le 11 novembre 1943 : « Je vous serais obligé de me faire savoir si l'interdiction qui a frappé certains auteurs de la zone occupée est applicable à Nice ». Annotation manuscrite de l'inspecteur général Roy : « Question à ne pas poser ». (A.N. F¹⁷ 13 378).

(3) A. Alba : *Les Temps modernes (1453-1789)*, classe de quatrième. Paris, Hachette, et *Histoire contemporaine*, classe de troisième. Paris, Hachette (arrêté du 25 novembre 1942) ; Paul-Louis Duprez : *Histoire de France*, premier cycle, cours moyen, diplôme d'études primaires préparatoires, Paris, Albin Michel (arrêté du 20 mars 1943). Charles Rolin : *Histoire de l'Église en trente leçons*, classe primaire du second cycle, édition École et Collège et quatre livres de lecture à l'usage du cours moyen et du certificat d'études primaires, dus à Miraton et Farges chez Delalain (arrêté du 21 avril 1944).

l'une pour l'enseignement primaire, l'autre pour l'enseignement secondaire ; si la composition de la seconde commission variait peu (on lui adjoignait un professeur titulaire de l'enseignement supérieur), celle de la commission prévue pour l'enseignement primaire subissait des modifications plus importantes, passant de 21 à 15 membres. N'y siégeaient plus qu'un seul professeur titulaire de l'enseignement supérieur — contre cinq précédemment, et les sous-commissions étaient supprimées —, deux membres choisis parmi les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires — contre six — ; le nombre des instituteurs publics passait, en revanche, de deux à quatre. On trouvait toujours (dans les deux commissions) quatre membres pris hors des cadres de l'enseignement public. Il était précisé que la commission de l'enseignement primaire, quand elle délibérait au sujet d'un ouvrage pouvant être utilisé dans les classes primaires des lycées et collèges (1), comprenait, en outre, deux professeurs de l'enseignement secondaire choisis au sein de la Commission de l'enseignement secondaire.

La réglementation ne devait pas subir de modifications jusqu'à la chute du régime de Vichy (2), mais les difficultés croissantes d'approvisionnement en papier amenèrent les autorités à prendre des mesures d'exception pour l'utilisation des ouvrages dans les classes (3). Ainsi, la circulaire du 8 juin 1943 « relative au remploi des livres scolaires » invita les inspecteurs d'académie à faciliter les échanges

(1) La liste de ses membres fut arrêtée le 19 juillet 1943 : étaient nommés le Directeur de l'Enseignement primaire, président ; Cholley, professeur de géographie à la Sorbonne ; les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire Maurice et Fourrier ; Bouisset, inspecteur d'académie à Caen ; Cortat, inspecteur primaire de la Seine ; Mlle Malinvaud, institutrice de cours complémentaires à Paris ; Majou, directeur d'école à Paris ; René Jeanneret, instituteur à Paris ; Jean Giroud, instituteur à Sarcey (Rhône) ; le chanoine Arquillière, vice-doyen de la faculté de théologie de l'Institut catholique de Paris ; Philippon, président du Syndicat des éditeurs ; de Las Cases, président de l'Association des parents d'élèves de l'enseignement libre de l'Académie de Paris ; de Lestrangé, président de la Fédération des nouvelles associations de parents d'élèves des E.P.S. et C.M. ; Poulain, chef du 5^e bureau de l'enseignement primaire, secrétaire.

(2) La marge de manœuvre des autorités françaises était très étroite : invités par le Dr Reiprich, responsable du dossier des manuels scolaires à la *Propaganda Abteilung*, à communiquer aux personnels enseignants la liste des ouvrages interdits par les autorités allemandes, les inspecteurs généraux Verrier et Roy lui firent cette réponse : « La communication de la liste au personnel ne présente pas beaucoup d'intérêt puisque le ministère se contenterait de dire : "il est interdit de se servir de livres qu'il est interdit d'acheter" ». (Procès-verbal de l'entretien du 11 juin 1943, A.N. F¹⁷ 13 378.)

(3) « De 1941 à 1944, l'édition a disposé de 28 000 tonnes de papier, ce qui représente approximativement 112 millions de volumes contre 152 millions pour la seule année 1938. » *L'Empire allemand sur la pensée française*. Imprimerie nationale, 1947.

d'ouvrages scolaires entre les élèves et les professeurs, « à ne pas exiger avec trop de rigueur que tous les élèves d'une même classe aient en main le même manuel ». Une seconde circulaire, adressée aux recteurs et aux inspecteurs d'académie le 25 octobre, fut encore plus explicite : « Les livres scolaires sont rares ; il est souvent difficile de se procurer ceux qu'on désire. Il convient donc que les professeurs et les instituteurs, bien loin de se montrer trop exigeants et trop pointilleux, mettent leur ingéniosité à s'accommoder des livres que les élèves auront pu trouver. Il n'y a pas d'inconvénient à ce que tous les élèves d'une même classe n'aient pas les mêmes manuels d'histoire ou les mêmes grammaires latines [...]. Seuls les recueils de morceaux choisis, pour le français et les langues étrangères, devraient être les mêmes dans toute une classe. Encore peut-on s'arranger de leur diversité [...]. Tandis que l'abus des manuels finissait par diminuer l'importance du professeur, à qui l'on semblait mâcher la besogne, les gênes que nous éprouvons rendent au contraire toute sa vertu à l'action du maître, elles l'incitent et le provoquent à valoir aujourd'hui plus qu'il ne valait hier ».

Suite à des incidents survenus à Angers au printemps 1943 (1), le ministre avait jugé opportun de rappeler aux recteurs les listes d'ouvrages interdits par les autorités d'occupation (circulaire du 21 avril 1943). Le 1^{er} septembre, il leur signala que la liste A1 était remplacée, à compter du 31 juillet, par une liste dite A2 dont il leur adressa un exemplaire. Mais la pénurie d'ouvrages scolaires entraînait inévitablement l'utilisation d'anciennes éditions dont l'usage avait été interdit par les autorités d'occupation : le 20 octobre 1943, le ministre Abel Bonnard adressa, à la demande des autorités allemandes, une circulaire aux recteurs pour leur signaler ces irrégularités et les inviter, au cas où de tels faits se produiraient, à « bien vouloir rappeler aux maîtres les devoirs qui leur incombent dans le choix des livres et la surveillance des ouvrages qui se trouvent entre les mains des élèves ». Il précisait que ces mesures s'appliquaient également à l'enseignement privé.

Le 9 août 1944, une ordonnance du Gouvernement provisoire de la République française annulait « tous les actes constitutionnels

(1) L'inspecteur d'académie d'Angers signalait à son recteur, dans une lettre en date du 30 mars 1943, qu'il y aurait le plus grand intérêt à ce que les recteurs et les inspecteurs d'académie fussent régulièrement tenus informés des modifications successives apportées aux listes de prohibition. Ainsi, les manuels allemands de Clarac, Wintzweiler et Boidevin, publiés chez Masson figuraient sur la liste A1, mais de nouvelles éditions remaniées avaient été autorisées. C'est du moins ce que lui affirmait une lettre de la librairie Masson, qui citait la date et le numéro d'autorisation. Mais la police allemande d'Angers n'était pas plus que lui avisée de ces rectificatifs (A.N. F¹⁷ 13 378).

législatifs ou réglementaires, ainsi que les arrêtés pris pour leur exécution, sous quelque dénomination que ce soit, promulgués sur le territoire national postérieurement au 16 juin 1940 » (Art. 2). Était expressément constatée la nullité de « tous les actes relatifs à l'interdiction de livres scolaires et tous les actes instituant des commissions à l'effet d'interdire l'usage de certains livres » (Art. 4). En droit, la République n'avait pas cessé d'exister (Art. 1^{er}), et les textes qui s'appliquaient aux livres de classe avant la guerre étaient demeurés en vigueur.

Après plus d'un demi-siècle de stabilité, la période vichyssoise se caractérise donc par une pléthore de textes réglementaires sur les livres de classe, textes dont la plupart ne reçut pas même un commencement d'application. Ces hésitations du pouvoir traduisent l'étroitesse de sa marge de manœuvre face aux exigences de l'administration allemande ; elles manifestent aussi son souci constant, voire obsessionnel, de contrôler et d'orienter, *via* les manuels, les contenus éducatifs. Cette surveillance s'appliqua tout particulièrement à l'enseignement primaire, non seulement parce qu'il accueille les enfants les plus jeunes et par là-même les plus malléables, mais aussi parce qu'il regroupait les élèves de loin les plus nombreux (1) sous l'autorité de maîtres vis-à-vis desquels l'État français, comme les autorités d'occupation, ne cessèrent d'éprouver de la défiance.

Malgré le puissant moyen d'endoctrinement que pouvait constituer l'appareil scolaire et, au premier chef, le livre de classe, à une époque où la jeunesse, majoritairement rurale, n'était pas encore l'objet des multiples sollicitations des médias, la politique scolaire de Vichy semble, en définitive, avoir eu un impact limité. C'est assurément à la brièveté du régime — quatre années scolaires — qu'il faut attribuer cet échec.

II. La Quatrième et la Cinquième Républiques : Vers la gratuité

Le Gouvernement de la République dut remédier à la pénurie d'ouvrages scolaires qu'avait déjà connue le régime de Vichy.

La circulaire du 16 décembre 1944 encouragea les échanges de livres : pour favoriser les tractations, le ministre demandait que les ouvrages d'un même établissement ne fussent pas changés sans nécessité ; il invitait en outre les enseignants à ne pas exiger que tous les élèves d'une même classe eussent en main les mêmes manuels. Une seconde circulaire fut adressée le 12 février 1945 aux recteurs et

(1) En 1939, on dénombrait 4 370 000 élèves dans les diverses classes de l'enseignement primaire public contre 200 500 dans l'enseignement secondaire public.

aux inspecteurs d'académie pour organiser à travers toute la France des collectes de livres au bénéfice des provinces les plus éprouvées par la guerre, « qu'il s'agisse de la Normandie où tant de villes et de villages ont vu brûler leurs écoles et leurs bibliothèques, ou encore de la Lorraine et de l'Alsace. Ici, le problème est plus complexe et plus angoissant : les écoliers n'ont plus, depuis cinq ans, que des manuels allemands ». Le 4 avril 1945, une troisième circulaire enjoignit aux recteurs de faire établir la liste des ouvrages qui se trouvaient en double exemplaire dans les bibliothèques de professeurs des établissements publics du second degré.

Le gouvernement n'avait expressément interdit aucun livre (1) ; il avait seulement précisé que « les éditions amputées parues pendant l'occupation » étaient exclues de la collecte organisée par la circulaire du 12 février 1945. Il fallut attendre le 21 mai 1946 pour que les recteurs fussent invités à prendre en considération les « livres à écarter en raison de leur esprit pro-allemand ». Le texte, qui ne concernait que l'enseignement secondaire, n'était accompagné d'aucune liste d'éviction, le ministère comptant sur la « vigilance » des conseils d'enseignement pour écarter les ouvrages suspects (2).

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, les principes démocratiques suivant lesquels s'effectuait le choix des livres de classe ne furent plus remis en question. Un incident récent est significatif de la position de l'administration à cet égard : à la suite de la publication d'un manuel dont la teneur avait ému certains enseignants, deux parlementaires demandèrent, en mars 1984, au ministre, de « préciser la nature et la portée des contrôles exercés par ses services sur les manuels scolaires ainsi que le degré d'autonomie dont disposaient les établissements pour retenir tel ouvrage plutôt que tel autre » (3). Le ministre répondit qu'il s'était immédiatement adressé à l'éditeur pour lui faire part de son sentiment et que ce dernier lui avait fait connaître que le texte incriminé serait modifié (4). « Il est à

(1) Mis à part le *Syllabaire illustré de la méthode rapide de lecture et de langage*, de Fournier (édition 1943) qui comportait à sa dernière page une description d'une pièce de monnaie de un franc à l'effigie de la francisque, avec inscription « État français » et « Travail. Famille. Patrie ». (Circulaire du 1^{er} février 1945.)

(2) « Curieusement, les éditeurs de livres scolaires, qui avaient adapté leurs ouvrages selon les instructions du gouvernement de Vichy, ne furent pas inquiétés. » Pascal Fouché : « L'Édition littéraire, 1914-1950 » in *Histoire de l'édition française*, t. IV, Paris, Promodis, 1986, p. 236.

(3) Questions écrites n° 16 734 du 12 avril 1984 (Francis Palmero, sénateur) et n° 16 774 du 19 avril 1984 (Joselin de Rohan, sénateur). Il s'agissait d'un livre de grammaire à l'usage des lycées d'enseignement professionnel intitulé *C'est facile à dire* qui proposait à la page 76 un exercice de français ayant pour thème « vous avez l'intention de cambrioler une banque ».

(4) L'ouvrage avait été envoyé en spécimen aux professeurs ; il n'avait pas encore été mis en service dans les classes.

noter, précisait le texte de la réponse, que la démarche du ministre a été faite à titre personnel car celui-ci ne dispose pas du pouvoir d'injonction lui permettant de faire retirer ni même de faire amender un ouvrage. Il n'exerce aucun contrôle *a priori* sur le contenu des manuels scolaires et il n'a pas l'intention de modifier la politique traditionnellement suivie à cet égard. Il n'existe pas de manuels officiels, pas plus qu'il n'existe de manuels recommandés ou agréés par le ministre de l'Éducation nationale. Il y a eu, dans le passé, une tentative de l'administration d'instaurer une procédure d'agrément pour éviter les excès de ce type : elle a été combattue et abolie pour risque de censure. Ainsi, la liberté des auteurs et des éditeurs est entière sur tout ce qui touche à la conception, à la rédaction, à la présentation et à la commercialisation des ouvrages qu'ils publient. Il appartient naturellement à ces mêmes auteurs et éditeurs de prendre toute la mesure de leurs responsabilités dans l'élaboration des manuels appelés à être utilisés pour la formation de jeunes élèves. Si le ministre ne peut et ne veut intervenir par voie de décision, il ne s'interdit pas de saisir, comme dans le cas présent, les éditeurs concernés des observations et critiques, portées à sa connaissance, et formulées à l'encontre des contenus ou de la présentation de certains manuels scolaires » (1).

De fait, le débat qui domine la période la plus récente de notre histoire porte, non sur le *contrôle*, mais sur le *financement* des manuels scolaires. Mais, si cette question a revêtu dans les dernières décennies une particulière acuité, en liaison, notamment, avec le processus de démocratisation de l'enseignement et la prolongation de la scolarité obligatoire, elle est loin d'être nouvelle. La compréhension des décisions les plus récentes nécessite donc que soit rappelé brièvement l'essentiel des dispositions antérieures, dispositions qui diffèrent suivant que l'on traite de l'instruction primaire ou de l'enseignement secondaire.

(1) Cette attitude mesurée de l'administration ne correspondait pas à une désaffection de l'opinion publique ou de la classe politique pour le contenu des ouvrages scolaires, bien au contraire : sur les 55 questions écrites adressées au ministre sur ce sujet depuis 1960 (11 au Sénat, 44 à l'Assemblée nationale), 44 sont postérieures à 1980 (8 émanant du Sénat, 36 de l'Assemblée nationale). Elles concernent essentiellement les manuels d'histoire, de géographie, d'instruction civique et de sciences économiques. Un nombre non négligeable de ces questions traitent de l'orientation marxiste, ou supposée marxiste, de certains manuels.

Historique de la gratuité

Avant que les lois Ferry n'instituent, à la fin du siècle dernier, l'obligation et la gratuité de l'enseignement *primaire*, les fournitures nécessaires — notamment les livres — étaient, logiquement, à la charge des familles.

Dès le 14 février 1830, pourtant, une ordonnance royale stipula que serait portée au budget de l'État « une somme spécialement destinée à encourager l'instruction primaire » et, en particulier, « à faire composer, imprimer et distribuer les livres élémentaires ». Les ouvrages qui faisaient l'objet de cette distribution ne devaient être donnés qu'« aux enfants trop pauvres pour s'en procurer eux-mêmes » (1). Cet effort sans précédent à l'égard des plus démunis se révélant insuffisant, le ministre demanda alors aux préfets de solliciter l'aide des collectivités locales :

« Quant aux livres à fournir aux indigents, j'ai jusqu'à présent prélevé pour cet objet des sommes assez considérables sur les fonds mis à ma disposition pour l'encouragement de l'instruction primaire ; mais elles sont insuffisantes pour procurer des livres à tous les indigents [...]. Il est à désirer que les conseils municipaux concourent à une dépense qui est une charge vraiment communale. Je vous prie, en conséquence, de les engager à voter quelque allocation pour cette fourniture dans le budget qu'ils vont préparer. Vous aurez soin d'inviter les conseils généraux, lors de leur prochaine session, à voter une allocation pour le même objet » (2). Dans les années qui suivirent, un grand nombre de communes s'imposèrent cet effort financier (3).

On aurait pu penser que la loi du 16 juin 1882 qui instaurait la gratuité de l'instruction primaire entraînerait la prise en charge par l'État du coût des fournitures scolaires. Il n'en fut rien : le décret du 29 janvier 1890 qui fixait la liste minimale des ouvrages dont tout élève devait être pourvu stipulait que, « dans les communes où la gratuité des fournitures scolaires n'était pas assurée par le budget municipal, leur acquisition [...] était à la charge des familles ». Il était cependant précisé que les ressources provenant de la caisse des écoles (4) et de la subvention versée par le ministère seraient affectées en premier lieu à la fourniture gratuite de manuels aux élèves indigents (Art. 8).

(1) Circulaire du 12 janvier 1833.

(2) Circulaire du 20 avril 1835.

(3) Voir sur cette question l'article « Fournitures scolaires » (dû à E. Brouard), dans Ferdinand Buisson : *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, 1882, 1^{re} partie, t. 1, pp. 1047-1048.

(4) Établie dans toutes les communes par la loi du 28 mars 1882, elle était destinée à encourager et faciliter la fréquentation de l'école publique.

Aussi, à la fin du siècle dernier, la situation apparaissait-elle fort inégale suivant les départements ou les communes : si de nombreuses municipalités assuraient, à titre de prêt, la gratuité partielle ou totale des livres de classe destinés aux élèves des écoles primaires publiques, il s'en trouvait encore qui s'y refusaient obstinément (1). Plus récemment, de semblables disparités apparurent avec le développement des collèges d'enseignement général : les élèves de ces établissements étaient supposés tous pourvus en manuels grâce aux crédits municipaux et aux crédits Barangé — là où les conseils généraux autorisaient cet emploi —, mais une enquête réalisée en 1964 par le Syndicat des libraires classiques de France révélait que, dans de nombreux départements, l'acquisition des livres de classe incombait encore aux familles (2).

Aujourd'hui, si les fournitures scolaires à usage individuel restent toujours, dans l'enseignement primaire, en principe (3), à la charge des parents, on peut toutefois considérer qu'« en pratique, ces fournitures sont généralement distribuées gratuitement par les municipalités ou les caisses des écoles » (4).

Dans l'enseignement *secondaire*, ce furent, à l'origine, les établissements qui assurèrent la fourniture des livres de classe aux élèves internes, moyennant une rétribution spéciale, incluse ou non dans les frais de pension, et versée par les familles (5). Les ouvrages étaient donc prêtés aux élèves qui les restituaient à la fin de l'année scolaire. Les élèves externes, par contre, étaient tenus de se procurer les ouvrages à leurs frais, mais ils en gardaient la propriété. Les élèves titulaires de bourses d'internat et de demi-pensionnat avaient droit à la fourniture gratuite des livres classiques. Dans un certain nombre d'établissements était organisé un système d'abonnement dont les boursiers d'externat comme les élèves libres pouvaient

(1) « Après que l'État a payé des millions pour bâtir les écoles et pour assurer le traitement des maîtres, déchargeant ainsi la commune de la presque totalité des grosses dépenses, il existe encore des communes qui rendent inutiles ces énormes sacrifices en refusant d'accorder aux enfants indigents les quelques sous indispensables pour acheter les fournitures scolaires. » (Circulaire du 10 juillet 1895.)

(2) Il en était ainsi, d'après cette enquête, dans la grande majorité des C.E.G. du Bas-Rhin, la quasi-totalité de ceux du Puy-de-Dôme et de la Meuse, de la Charente, de la Charente-Maritime, des Deux-Sèvres, de la Haute-Vienne, de la Vienne, à Lisieux, Pont-Lévêque (Calvados), dans de nombreux C.E.G. de l'Orne, de l'Eure, de l'Ain ; à Vichy, il était alloué 30 F par élève, au Havre 4 F, etc. Cité par L.-P. Letonturier : « La Gratuité du livre scolaire dans le second degré », in *Pour l'enfant vers l'homme*, mai 1964, p. 14.

(3) Décret du 29 janvier 1890, toujours en vigueur.

(4) Réponse du ministre à la question écrite n° 13 274 du 9 août 1973 (Georges Cogniot, sénateur).

(5) Arrêté du 7 novembre 1803.

bénéficiaire, moyennant une redevance modique fixée par les conseils d'administration (1). La gratuité de l'enseignement secondaire, instituée dans toutes les classes par la loi de finances du 11 avril 1933, n'apporta aucune modification à ce système hybride : ce n'est que le 19 août 1946 qu'une circulaire supprima la fourniture des livres classiques aux élèves internes des lycées, objet depuis longtemps de vives critiques, et survivance d'une époque révolue (2) : « Les lycées internes de garçons sont les seuls établissements où cette fourniture soit faite. Il n'en est ainsi, ni dans les lycées d'externes de garçons, ni dans les lycées de jeunes filles, ni dans les collèges, ni dans les écoles normales. Dans tous ces établissements, les élèves sont propriétaires de leurs livres ». Le ministre ne cachait pas que « la suppression au budget de l'internat du crédit nécessaire à l'achat des livres classiques constituerait un allègement appréciable de ses charges », ce qui signifiait un accroissement des frais supportés par les familles des internes. Des dispositions particulières étaient cependant prises en faveur des boursiers, tenus désormais d'acheter leurs ouvrages.

L'acquisition des livres de classe par les familles dont les enfants poursuivaient des études secondaires constituait de fait une charge financière importante sur laquelle la presse et les associations de parents d'élèves attiraient périodiquement l'attention des pouvoirs publics (3). Circonstance aggravante, les listes d'ouvrages étaient souvent modifiées d'une année sur l'autre dans un même établissement par les conseils d'enseignement — dont la composition varie au gré des mutations de professeurs — sans que cela parût toujours indispensable. Ces variations occasionnaient des dépenses supplémentaires aux familles dont les enfants les plus jeunes ne pouvaient

(1) Réponse à la question écrite n° 3 875 du 4 décembre 1920 (Gallet, sénateur). Le parlementaire souhaitait que l'État assurât à tous les boursiers des lycées et collèges la gratuité des livres classiques et adoptât des mesures analogues à celles que prenaient déjà les départements de la Seine et du Rhône, la ville de Paris et quelques autres.

(2) Les principaux inconvénients de ce système avaient déjà été signalés dans la circulaire du 23 janvier 1882.

(3) *A contrario*, les éditeurs classiques faisaient valoir que le coût de leurs produits était relativement modeste : « Un livre de géographie de 224 pages, en 4 couleurs, vaut 9,80 NF. Un ouvrage de vulgarisation géographique et touristique, destiné au grand public, de 96 pages tiré en 4 couleurs, vaut 22, 50 NF » ou encore « Les Français dépensent en fumée près de 30 fois et, pour l'amélioration de la race chevaline, près de 12 fois, ce qu'ils consacrent à l'instruction de leurs enfants ». Syndicat national des éditeurs, *Exposition rétrospective du livre scolaire* (25 août-2 septembre 1960), pp. 4-6. Sur cette question, voir l'article bien documenté de Cécile Provost. « À propos du prix des livres scolaires », in *Bulletin d'éducation et d'enseignement*. Centre d'études et d'informations, mars-avril 1966, n° 4, chapitre VIII.

utiliser les ouvrages acquis quelques années plus tôt — voire l'année précédente — pour leurs aînés, alors que les programmes étaient restés identiques.

Les ministres qui se succédèrent sous la Quatrième République tentèrent de remédier à ces pratiques en incitant, par voie de circulaires, les enseignants et les chefs d'établissement à la modération. Cette attitude n'était guère originale : plusieurs textes avaient déjà attiré l'attention du personnel enseignant sur les conséquences financières qui résultaient pour les familles du choix d'ouvrages trop nombreux ou de leurs changements trop fréquents (1). Ces nouvelles recommandations demeurèrent sans effet : le nombre même des circulaires ministérielles — neuf en onze ans ! (2) — est révélateur de l'impuissance de l'administration en la matière.

Pour tenter de réduire les dépenses que devaient supporter, à l'occasion de chaque rentrée des classes, les familles dont les enfants étaient scolarisés dans l'enseignement secondaire, le ministère favorisa le développement de « bourses de livres ». « Afin de faciliter aux familles, dans toute la mesure du possible, l'acquisition des livres classiques, il conviendra d'organiser, soit dans les premiers jours, soit dans les derniers jours des vacances, ainsi que cela se fait déjà dans de nombreux établissements, une vente de livres d'occasion. L'association des parents d'élèves pourra apporter à cette organisation un concours extrêmement utile et efficace. L'établissement fournira le local, fixera, d'accord avec l'association des parents d'élèves, les heures où vendeurs et acheteurs pourront se rencontrer, et exercera une surveillance discrète » (3).

Ce système qui n'était alors pour beaucoup qu'un palliatif reposant sur le dévouement de quelques bénévoles, rencontra un vif succès, notamment dans les lycées : en 1971, 75 % des lycées des grandes agglomérations et 72 % des lycées de villes moyennes en étaient pourvus. Le taux global de satisfaction était de 95 %. Le nombre des coopératives scolaires qui assuraient une fonction similaire était beaucoup plus modeste : presque inexistantes dans les zones urbaines, elles ne dépassaient 10 % que dans les établissements ruraux (4). Les tractations qui se déroulaient dans le cadre de

(1) Circulaires du 21 mars 1880 ; du 23 janvier 1882 ; du 22 août 1891 ; du 10 juillet 1894 ; du 23 juin 1897 ; du 17 juillet 1903 ; des 1^{er} septembre et 27 octobre 1923.

(2) Circulaires du 19 décembre 1947 ; du 26 avril 1950 ; du 3 mai 1950 ; du 12 octobre 1950 — qui reprend *in extenso* le texte de celle du 22 août 1891 — ; du 11 octobre 1951 ; du 14 septembre 1952 ; du 22 mai 1953 ; du 6 avril 1957 et du 13 mai 1958.

(3) Circulaire aux recteurs du 19 août 1946.

(4) « Une enquête sur les manuels scolaires de l'enseignement secondaire », *L'Éducation*, n° 110, 23 septembre 1971, pp. V-VI, qui donne des tableaux précis.

ces bourses portaient, en 1964, sur près du tiers des ouvrages nécessaires aux élèves (1). Ces manifestations se tiennent encore, chaque année, dans la plupart des établissements du second cycle.

Première étape

Avec la suppression, en 1957, sous le ministère Billières, de l'examen d'entrée en sixième, la vague démographique de l'après-guerre qui parvenait au seuil des établissements d'enseignement secondaire (2) et le développement économique, qui semblait exiger un niveau de formation de plus en plus élevé (3) — d'où la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans (4) — le nombre des familles concernées ne cessait de croître et les plaintes de s'amplifier (5).

Après avoir poursuivi un temps la politique de ses devanciers (6), le ministre admit le bien-fondé des revendications qui lui étaient présentées : à l'occasion de la rentrée 1962, Pierre Sudreau déclarait, dans une interview accordée au *Monde*, que la gratuité de l'enseignement devait être totale de la maternelle à l'enseignement supérieur compris, « non seulement la gratuité de l'entrée aux établissements, mais la gratuité des livres et fournitures scolaires ».

Le 29 avril 1963, le Conseil supérieur de l'Éducation nationale émit à l'unanimité le vœu que l'article 1^{er} de la réforme de 1959 qui déclarait que « l'enseignement obligatoire public assure à tous les enfants des conditions égales devant l'instruction fût amendé, notamment par la gratuité des transports, des livres et des fournitures scolaires et par des prestations et services réalisant pleinement cette égalité ».

(1) Interview de Jean-Jacques Nathan, *La Voix de l'édition*, n° 58, juillet-août 1964.

(2) La population des 12-15 ans qui relevait, en principe, du premier cycle de l'enseignement secondaire et des cours complémentaires et supérieurs était en 1961-1962 supérieure de 50 % à celle de l'année 1956-1957. Sur cette question, voir notamment : *Histoire générale de l'enseignement et l'éducation en France*, t. IV, par Antoine Prost, Paris, Labat, 1981, p. 252.

(3) « On risque de ne pouvoir satisfaire la demande à venir de cadres supérieurs », *Rapport du député Weinman à la Commission de l'Éducation nationale de l'Assemblée en date du 19 juin 1963*.

(4) Ordonnance du 6 janvier 1959. Elle devint effective à la rentrée 1967-1968.

(5) Les revendications portaient plus généralement sur la gratuité des frais de scolarité : gratuité des livres et des fournitures scolaires, mais aussi des transports (le « ramassage scolaire »).

(6) En recommandant aux enseignants d'éviter des changements de manuels trop fréquents dans l'établissement. (Circulaires du 31 août 1960 ; du 4 mai 1961 ; du 17 juillet 1962).

Une proposition de loi fut déposée en ce sens, dès le 14 juin 1963, par Raymond Mondon, député de la Moselle. Son objet était d'accorder aux familles la gratuité partielle des livres scolaires en prévoyant une allocation pour tous les enfants scolarisés du premier et du second degré, des classes enfantines jusqu'aux classes terminales incluses (Art. 1^{er}). Il était précisé que « les crédits nécessaires au paiement de ces allocations seraient prélevés sur les fonds excédentaires des caisses d'allocations familiales » (Art. 2). De son côté, le ministère étudiait les conditions dans lesquelles satisfaction pourrait être donnée au Conseil supérieur et, au mois de juillet, Christian Fouchet annonçait qu'un crédit de 14 millions, destiné à permettre l'achat de manuels scolaires pour les élèves de sixième et de cinquième de l'enseignement public allait être inscrit au prochain budget, la gratuité devant, en conséquence, prendre effet lors de la rentrée de 1964.

Ce crédit apparut nettement insuffisant pour assurer la fourniture gratuite de l'ensemble de leurs manuels à tous les élèves de sixième et de cinquième (1). L'utilisation de cette somme pouvait s'effectuer de plusieurs manières :

— l'État achetait et ne fournissait de livres qu'à certains élèves, ou ne fournissait que certains livres à tous les élèves (ou ne fournissait que certains livres à certains élèves) ;

— l'élève achetait et était remboursé — en partie — du montant de ses achats, soit par une allocation ou une subvention, soit par un système analogue à celui des remboursements pharmaceutiques, soit encore par un système de bons d'achat donnés à l'élève par l'administration, bons qui seraient acceptés en règlement par les libraires et les éditeurs (2).

C'est la circulaire du 16 mai 1964 qui exposa le choix des autorités : « le système adopté qui entrera en application à la rentrée 1964 consiste à faire acheter par l'État certains livres scolaires et à les prêter gratuitement aux élèves ». La dotation pour chaque établissement était fixée à 40 F par élève, mais la mesure ne visait, pour l'année 1964, que les élèves des classes de sixième et cinquième des lycées d'État, nationalisés ou municipaux, et les collèves d'enseignement secondaire. Le texte précisait les modalités de ces acquisi-

(1) Il ne représentait que 44 % des crédits nécessaires aux seuls lycées et 20 % des crédits qu'aurait exigés la fourniture gratuite de manuels aux lycées et aux collèves d'enseignement général, d'après G. Rey : « La Gratuité des manuels scolaires », *Bulletin du C.E.I.E.*, décembre 1963, chapitre II, pp. 1-8.

(2) Sur les avantages et les inconvénients de ces divers systèmes, voir notamment G. Rey, *art. cit.* ; L.-P. Letonturier, *art. cit.* et Yves Grosrichard : « Une conséquence inéluctable de la démocratisation de l'enseignement : la gratuité des livres scolaires », *La Voix des parents*, n° 131, janvier 1964.

tions et définissait un ordre de priorité (1). Après approbation des propositions des conseils d'enseignement par le bureau d'administration de l'établissement, une liste définitive des livres à utiliser (livres prêtés par l'établissement et livres à acheter par les familles) devait être affichée avant le début des grandes vacances : cette liste était arrêtée pour une période de trois années consécutives, sauf modifications de programmes qui n'interviendraient qu'en cas d'absolue nécessité (2).

Pour permettre l'obtention de conditions d'achat avantageuses, une convention — dont le texte était annexé à la circulaire — avait été conclue le 6 mai 1964 entre le ministre de l'Éducation nationale et le président du Syndicat des libraires classiques : elle indiquait notamment les taux de remise consentis, la nature des exercices assurés par les libraires et les obligations de l'administration relatives aux commandes et au règlement des ouvrages (3). Malgré les assurances données par le ministère « de préserver la liberté de choix des manuels scolaires par les enseignants et de ne pas perturber les circuits de distribution du livre classique » (4), une certaine inquiétude apparut dans les milieux de l'édition et de la librairie scolaire (5).

Ces dispositions furent étendues aux élèves de sixième et cinquième des collèges d'enseignement général et des groupes d'observation dispersés (G.O.D.) par la circulaire du 23 juin 1965 (6). Le

(1) L'ordre de priorité était le suivant : français (et latin pour les sections classiques) ; mathématiques ; histoire ; géographie ; sciences naturelles.

(2) Afin d'apprécier les conditions d'application de ces mesures, le ministre procéda à une enquête auprès des recteurs à la rentrée 1964 : par la circulaire du 4 novembre, il leur demanda d'adresser à tous les chefs d'établissement concernés un questionnaire qui portait sur le nombre et la nature des ouvrages mis à la disposition des élèves ainsi que sur l'identité des fournisseurs.

(3) Cette convention, valable pour un an, était renouvelable par tacite reconduction, sauf dénonciation par l'une ou l'autre des parties. Elle fut modifiée à plusieurs reprises (convention du 14 juin 1965 annexée à la circulaire du 23 juin 1965 ; convention du 27 juin 1966, annexée à la circulaire du 29 juin 1966 ; avenant du 5 juin 1975, annexée à la circulaire du 12 juin 1975).

(4) Réponse du ministre à la question écrite du 15 octobre 1963 (Palmero, député).

(5) Les principaux motifs d'inquiétude — diminution du chiffre des ventes pour les éditeurs, substitution des économats d'établissements aux libraires — sont notamment exposés dans des interviews de l'éditeur Jean-Jacques Nathan et de Maurice Malingue, président d'honneur du Syndicat des libraires classiques de France, publiés dans la *Voix de l'édition*, n° 58, juillet-août 1964 et n° 59, octobre 1964.

(6) Mesure réclamée par de nombreux parlementaires : questions écrites du 23 avril 1964 (DeLong, député) ; du 20 mai 1964 (Le Theule, député) ; du 5 juin 1964 (Vignaux, député) ; du 10 août 1964 (Rougeron, sénateur) ; du 29 août 1964 (Spénale, député) ; du 2 octobre 1964 (Escande, député). Les collèges d'enseignement général

mode de financement différait suivant que les communes avaient déjà pris ou non des initiatives en matière de fournitures de livres scolaires (1).

À la rentrée 1967, en application de l'ordonnance du 6 janvier 1959, les élèves nés en 1953 furent soumis à l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de seize ans. La mise en œuvre de cette mesure ne s'accompagna d'aucune extension de la prise en charge par l'État des manuels utilisés dans les classes concernées : la circulaire du 24 mai 1967 qui traitait principalement du renouvellement des collections d'ouvrages scolaires précisait d'emblée que les mesures de prise en charge par l'État de la fourniture de certains livres scolaires s'appliquaient... « aux élèves de sixième et de cinquième des lycées, collèges d'enseignement secondaire et collèges d'enseignement général — à l'exclusion de toute autre classe » (2).

En conséquence, seule une nouvelle subvention de 40 F par élève de sixième et de cinquième fut allouée aux lycées et aux collèges d'enseignement secondaire pour leur permettre, « compte tenu des livres encore utilisables et pour une nouvelle période de trois années, de renouveler et de parfaire la mesure de gratuité amorcée en 1964 », tandis que le troisième acompte de 13,30 F était versé aux communes qui assuraient gratuitement la fourniture des livres dans les collèges d'enseignement général.

Une circulaire du 12 avril 1968 confirma l'intention du gouvernement de surseoir à l'extension aux classes suivantes des mesures dont bénéficiaient les classes de sixième et de cinquième (3). À la

(C.E.G.) — ainsi désignés par le décret du 6 janvier 1959 — étaient issus pour la plupart des « cours complémentaires », qui étaient annexés administrativement aux écoles primaires. Dans de nombreux cas, les communes remettaient ainsi gratuitement à leurs élèves les fournitures scolaires à usage individuel, dans les mêmes conditions qu'aux élèves des classes élémentaires. Les collèges d'enseignement secondaire (C.E.S.), en revanche, également institués par le décret du 6 janvier 1959, avaient été soumis, dès leur création par le décret du 14 avril 1964, au régime administratif et financier applicable aux lycées municipaux.

(1) La circulaire du 23 juin 1965 instaurait un système de renouvellement des collections assez complexe : les C.E.G. qui ne bénéficiaient pas de la fourniture gratuite des livres de classe par les communes recevaient, un an après les C.E.S. et dans les mêmes conditions, une dotation de 40 F par élève ; les C.E.G. qui en bénéficiaient recevaient une dotation annuelle — pendant trois années consécutives — du tiers de cette somme, soit 13,30 F par élève. À titre exceptionnel, cette même circulaire étendait les mesures de prise en charge définies pour les classes de 6^e et de 5^e aux classes de transition. Dans certains cas, des ouvrages techniques utilisables au moins 3 ans de suite pouvaient être acquis à condition que les élèves en soient détenteurs et qu'ils les restituent en fin d'année.

(2) En italique dans le texte.

(3) En réponse à une question écrite posée le 20 janvier 1968 par le député Mainguy, le ministre avait déclaré : « L'objectif du Gouvernement demeure effectivement l'extension du principe de la gratuité des livres scolaires à l'ensemble des

rentrée, seuls les accroissements d'effectifs seraient pris en considération dans les lycées et les collèges d'enseignement secondaire ; les mesures prises trois ans plus tôt en faveur des collèges d'enseignement général étaient reconduites (1).

Deuxième étape

Les procédures mises en œuvre pour permettre l'acquisition et la fourniture gratuite par l'État de certains ouvrages scolaires à certaines catégories d'élèves de l'enseignement secondaire « se révélèrent rapidement d'une grande complexité » (2). Elles furent annulées par la circulaire du 5 février 1970 qui instaura un nouveau régime de prêt, par la création d'une bibliothèque de prêt gratuit dans chaque établissement d'enseignement public du second degré. Ces prêts étaient « présentement » réservés aux élèves des classes de sixième et cinquième ainsi qu'aux élèves des classes de première et deuxième année des sections d'éducation spécialisée (S.E.S.) créées dans le cadre des C.E.S., à l'exclusion de toute autre classe. Une subvention de 13,30 F par élève était allouée par l'État aux établissements concernés, à charge pour eux d'entretenir et de renouveler leurs collections de manuels (3).

Les manuels scolaires acquis précédemment et encore utilisables constituaient, à compter de la rentrée scolaire 1970, le stock de base de la bibliothèque de prêt. La notion de renouvellement triennal devenait caduque, les propositions d'achat étant désormais laissées à l'initiative du chef d'établissement dans la limite des crédits mis à sa disposition. Il était signalé, entre autres, que les ouvrages devaient servir au minimum à trois générations successives d'élèves et qu'il convenait d'éviter le plus possible la mise à la réforme des collections encore en bon état.

élèves des classes du premier cycle du second degré. L'ampleur de l'effort accompli explique la nécessité d'étaler dans le temps la réalisation de cet objectif et l'impossibilité pour le ministère de l'Éducation nationale de s'engager sur le contenu des budgets futurs en la matière.

(1) Il était en outre précisé que, pour les classes de transition, il serait désormais possible d'acquérir sur ces crédits « des fournitures collectives, telles que fichiers, bandes autocorrectives, boîtes enseignantes ».

(2) C'est la cause officielle de leur abandon. (Circulaire du 5 février 1970.)

(3) Les classes de transition et d'éducation spécialisée conservaient la possibilité d'affecter exceptionnellement la dotation annuelle à l'acquisition d'ouvrages et matériels d'utilisation collective. Par ailleurs, le bénéfice de la fourniture gratuite fut étendu aux livrets d'accompagnement des émissions de langues vivantes produits par la radio scolaire. (Circulaire du 15 mai 1970.)

Par ailleurs, en avril 1970, le ministre annonça à l'Assemblée nationale la création d'une commission chargée d'étudier les moyens d'aboutir à la gratuité totale des livres et fournitures scolaires (1).

Mais, de fait, aucune modification n'intervint jusqu'à ce que, le 7 janvier 1973, Pierre Messmer, alors premier ministre, tint devant le parti U.D.R. à Provins des propos qui laissaient présager une extension de la gratuité des livres scolaires à toute la durée de l'enseignement obligatoire en quatre années successives.

Cette déclaration fut diversement accueillie : elle sema l'inquiétude chez les éditeurs qui y voyaient une menace précise contre les intérêts de leur profession, et s'insurgeaient de découvrir là la voie directe vers la nationalisation de l'édition scolaire et le livre unique ; les associations de parents d'élèves et la Confédération syndicale des familles, au contraire, y trouvaient de sérieux motifs d'espérer la réduction prochaine du coût de la rentrée scolaire (2).

Mais René Haby, le ministre de l'Éducation nommé au printemps 1974 par le nouveau président de la République, écarta pour des raisons budgétaires l'échéancier fixé lors du programme de Provins (3). Il se contenta, « dans le cadre de la réalisation progressive de la gratuité des livres et fournitures scolaires au bénéfice des élèves de sixième », de relever le taux de la subvention qui leur était allouée (4). Le 22 mai 1975, une circulaire étendit pour la première fois, « dans le cadre de la politique menée par le Gouvernement pour alléger les charges des familles » (5), les mesures de gratuité partielle aux classes de quatrième, par l'octroi d'une subvention de 15 F par élève. Mais, à la rentrée 1975, la majoration de la subven-

(1) Réponse du ministre à la question écrite du 7 octobre 1970 (Pierre Dumas, député, séance du 27 février 1971).

(2) Sur l'écart croissant entre le prix des manuels et le montant des subventions, voir notamment : *Face aux coûts de la scolarité, l'action et les acquis de la Confédération syndicale des familles de 1964 à 1978*. Fédération École et famille.

Voir également Bertrand Le Gendre : « Le Coût des manuels scolaires. Une bataille s'engage entre le ministère et les éditeurs », *Le Monde*, 26 septembre 1975, et la lettre de Jean Adam, président du département « enseignement » du Syndicat national de l'édition, publiée en réponse le lendemain. *Le Monde*, 27-28 septembre 1975.

(3) Au budget 1974, le parlement avait attribué un crédit de 60 millions au titre de la gratuité scolaire des élèves de sixième ; le ministre décida d'affecter cette somme pour moitié à la gratuité des manuels, pour moitié à celle des transports scolaires.

(4) Circulaire du 28 juin 1974.

(5) Dans le même temps, le ministre rappelait, dans la circulaire du 4 avril 1975, que les chefs d'établissement étaient « invités à veiller à ce que les mêmes livres soient utilisés par toutes les divisions d'une classe pendant au moins cinq années pour le premier cycle et quatre années dans le second cycle ». Le ministre demandait qu'« en règle générale, une vigilance toute particulière limite au strict minimum les dépenses de tous ordres faites par les familles pour la scolarité de leurs enfants ».

tion accordée l'année précédente aux élèves des classes de sixième ne fut pas reconduite (1). L'année suivante, toutes les subventions attribuées au titre de l'acquisition des manuels furent supprimées (2). Cette mesure, qui fit grand bruit (3), était, dans l'esprit du ministre, la condition nécessaire de la mise en place à partir de la rentrée 1977 de la gratuité totale des manuels dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Troisième étape

C'est la circulaire du 9 juillet 1976 qui exposa de manière circonstanciée les dispositions pédagogiques, administratives et financières qui devaient présider à la mise en œuvre progressive de la gratuité des manuels dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Elle prescrivit également le principe de la gratuité des manuels scolaires dans les établissements privés sous contrat d'association. La durée d'utilisation des ouvrages était fixée à quatre ans.

La fourniture gratuite des manuels dans le premier cycle de l'enseignement secondaire fut réalisée en quatre ans, de 1977 à 1980 : en bénéficièrent les classes de sixième et de première année de S.E.S. à la rentrée 1977 (4) ; les classes de cinquième et de deuxième année de S.E.S. à la rentrée 1978 (5) ; les classes de quatrième et de troisième année de S.E.S. à la rentrée 1979 (6) ; les classes de troisième, de quatrième année de S.E.S. et les C.P.A. à la rentrée 1980 (7). En outre, à la rentrée 1981, un crédit fut affecté à l'achat d'ouvrages pédagogiques destinés aux élèves des lycées d'enseignement professionnel (8).

La première année de la gratuité coïncidait avec une modification des programmes ; cela entraîna l'acquisition de nouvelles collections à chacun des niveaux successivement touchés par l'introduc-

(1) Les dispositions applicables furent précisées dans la circulaire du 5 septembre 1975 : sauf dans le cas de création de classe ou d'établissement — dans lequel était attribué un crédit de 75 F par élève en sixième et de 45 F en cinquième — le montant de la subvention s'élevait à 15 F par élève, en sixième, cinquième et quatrième.

(2) À l'exception de la subvention de 15 F par élève de quatrième.

(3) La mise en œuvre de la « gratuité Haby » suscita, entre les divers partenaires du système éducatif, de violentes polémiques dont la presse quotidienne et professionnelle se fit alors l'écho.

(4) Circulaire du 24 mai 1977.

(5) Circulaire du 15 mars 1978.

(6) Circulaire du 25 avril 1979.

(7) Circulaire du 7 mai 1980.

(8) Circulaire du 10 avril 1981.

tion de la gratuité. Pendant toute la période qui correspondit au renouvellement des manuels en usage, la réglementation fut contraignante.

À partir de la rentrée 1981, en l'absence de changements de programme importants, le renouvellement des collections ne s'imposa plus de manière inéluctable. Les crédits furent donc globalement affectés à la maintenance et au renouvellement des collections constituées au fil des quatre années précédentes. La réglementation s'assouplit et la gestion des crédits, d'ailleurs moindres, répondit alors, selon les établissements, à des besoins différents ou à des stratégies diverses (1).

À compter de la rentrée 1986, la réglementation apparaît à nouveau plus stricte, car les crédits devraient permettre pour une durée totale de quatre années de remplir un double objectif : d'une part, renouveler les collections propres à quatre disciplines pour lesquelles l'acquisition de nouveaux manuels est prioritaire (2), d'autre part assurer la maintenance et le renouvellement des collections propres aux autres disciplines et, le cas échéant, acquérir les compléments éventuels requis par l'évolution des effectifs (3).

La situation actuelle

En définitive, coexistent aujourd'hui trois types de financement des manuels scolaires :

— les manuels destinés à l'enseignement primaire, dont l'acquisition incombe, dans la pratique, aux collectivités locales. Ils sont prêtés gratuitement aux élèves ;

(1) Constitution de fonds de sécurité, remplacement des ouvrages détériorés, ... ou toute autre destination, comme l'atteste la note de service du 12 juin 1985 : « Il est rappelé aux chefs d'établissement que les crédits qui leur sont délégués au titre des manuels et des documents pédagogiques ne peuvent en aucun cas être détournés de leur destination et doivent exclusivement être utilisés pour assurer la mise à la disposition des élèves de manuels ou de supports pédagogiques ».

(2) Mathématiques ; histoire et géographie ; sciences et techniques biologiques et géologiques ; éducation civique.

(3) L'évolution de l'esprit de la réglementation apparaît clairement dans ces trois textes : « Toutes les divisions d'une même classe doivent utiliser le même manuel ». (Circulaire du 9 juillet 1976.) « Afin d'accroître la part d'initiative qui doit être accordée à tout professeur dans l'exercice de son métier, les conseils d'enseignement ne sont plus tenus de rechercher systématiquement un manuel identique pour toutes les classes. » (Circulaire du 7 mai 1980.) « Autant qu'il est possible, on évitera de choisir des ouvrages différents pour un même niveau. » (Note de service du 14 mars 1986).

— les manuels à l'usage du premier cycle de l'enseignement secondaire dont la fourniture est assurée, gratuitement, à titre de prêt, par l'État (1);

— les manuels destinés au second cycle de l'enseignement secondaire, qui sont à la charge des familles et restent donc leur propriété (2).

La fourniture gratuite des manuels scolaires aux familles ne s'étend donc pas à la totalité du cursus scolaire. Cette situation ne s'explique pas seulement pour des raisons budgétaires : l'instauration de la gratuité des manuels a eu et a encore en effet des conséquences dont l'administration n'avait pas toujours pleinement perçu, à l'origine, la nature ou l'importance. C'est ainsi que Christian Beullac éprouva le besoin, en 1979, à mi-course du programme de gratuité, de faire dresser un bilan d'ensemble de la question par une personnalité extérieure (3). Plus récemment, c'est l'inspection générale de l'administration que saisit Jean-Pierre Chevènement pour dresser un rapport sur « la gestion de la gratuité des manuels scolaires » dans les collèges (4).

La prise en charge par l'État de la fourniture d'une partie des manuels scolaires a provoqué et provoque encore bien des polémiques (5). Sur plus de vingt années, il n'est cependant pas impossible à l'historien de retracer les évolutions principales ; schématiquement, l'introduction de la gratuité des manuels dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a eu des conséquences de trois ordres :

(1) Le décret du 25 février 1985 confirma que, dans le cadre de la nouvelle répartition des compétences entre l'État et les collectivités territoriales, la fourniture des manuels dans les collèges restait à la charge de l'État.

(2) Ils sont souvent achetés d'occasion lors de bourses de livres qui se tiennent à l'initiative des associations de parents d'élèves et sont encouragées par l'administration. Dans la réponse qu'il adressa le 13 mars 1986 à la question écrite n° 26 573 du sénateur José Balarello, le ministre de l'Éducation nationale, après avoir rappelé que la fourniture gratuite des manuels scolaires aux élèves des collèges se justifiait « par le lien existant entre obligation scolaire et gratuité », précisait qu'« il ne (pouvait) être envisagé actuellement, dans le contexte de rigueur budgétaire, d'étendre le bénéfice de la gratuité complète au second cycle ».

(3) M. Flory, professeur à l'Université d'Aix-Marseille III, *La Gratuité des livres scolaires*, août 1979. Ce rapport de 30 pages, diffusé le 4 octobre par le ministre, mettait en lumière le décalage entre les intentions du gouvernement et la réalité des faits.

(4) L'établissement de ce rapport a été demandé à l'inspection générale de l'administration par une lettre de mission en date du 24 septembre 1985. Il a été remis au ministre le 6 février 1986.

(5) Les articles consacrés depuis une vingtaine d'années à ce sujet dans les quotidiens, les hebdomadaires d'opinion ou les périodiques spécialisés se comptent par centaines ; la gratuité des manuels fut également l'objet de débats radio-phoniques.

— sur la définition du manuel : est manuel — tout au moins quand on parle des manuels du premier cycle de l'enseignement secondaire — un ouvrage qui puisse être financé par l'État, c'est-à-dire un ouvrage qui traite d'une discipline enseignée, qui corresponde à un niveau et à un programme déterminés, qui réponde à une certaine conception pédagogique (définie dans la circulaire du 9 juillet 1976) et qui, fait essentiel, n'excède pas un certain coût. Le nombre par classe en est donc forcément limité. C'est le décret du 8 août 1985 qui, présentant la définition du manuel scolaire, expose les conditions d'obtention de ce nouveau type de « label » universitaire (1);

— sur la conception du manuel : dans la circulaire du 9 juillet 1976, le ministre reprochait aux manuels de se substituer au professeur (2). Le manuel nouveau devait être un outil de travail exclusivement destiné à l'élève et, de ce fait, allégé (3). On a assisté, par voie de conséquence, à une certaine démobilitation des éditeurs pour la fabrication des manuels et à la prolifération d'un secteur dit « parascolaire », dont les produits, ressentis par certains comme un complément nécessaire aux manuels, restent, sans que l'acquisition en soit obligatoire, à la charge des familles et, de ce fait, sont plus rémunérateurs;

— sur les structures de la production et de la distribution des manuels : on assiste, depuis plusieurs années, à la disparition ou à la reconversion des libraires classiques les plus modestes, à la concentration progressive de la production au profit d'une douzaine de grandes maisons d'édition, à la spécialisation de fait des éditeurs avec, par voie de conséquence, la diminution du nombre des manuels susceptibles, à un niveau et pour une discipline donnés, d'entrer en concurrence.

(1) « Sont considérés comme livres scolaires... les manuels, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement de quelque niveau que ce soit et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par le ministère de l'Éducation nationale ou l'autorité exerçant la tutelle de l'enseignement.

La classe ou le niveau d'enseignement doit être imprimé sur la couverture ou la page de titre de l'ouvrage. »

(2) Ce grief n'est pas nouveau : « Nous abusons des livres [...] rien n'est laissé à l'initiative du maître ou à l'invention de l'élève » (arrêté du 27 juillet 1882); « Le moindre défaut de ces livres excellents, c'est d'être des professeurs muets [...] Que le maître ne soit jamais l'esclave du livre ! » (F. Buisson, *op. cit.*, article *grammaire*); les Instructions destinées aux collègues d'enseignement général du 1^{er} octobre 1967 précisent quels sont les moyens d'échapper au « servage étroit du manuel ».

(3) La note de service du 14 mars 1986 a précisé et quelque peu élargi cette conception.

Eu égard au nombre et à la diversité des textes officiels que lui ont consacrés les différents régimes qui se sont succédé en France depuis deux siècles, le manuel scolaire se présente comme *un objet conflictuel*. La sécheresse et la netteté des textes réglementaires ne doit pas faire illusion : les décrets, arrêtés, circulaires qui émanent de l'administration révèlent, en cherchant à les occulter ou à les résoudre pour un temps, les luttes qui divisent l'opinion, luttes dont se sont fait l'écho, chaque fois que cela fut possible, la presse ou les élus. Le statut complexe du livre de classe, les multiples enjeux qu'il constitue (1), l'exposent en effet à toutes les polémiques, qu'elles soient d'ordre idéologique, commercial, politique, religieux, financier, pédagogique... Si les affrontements qu'a suscités le manuel ont revêtu, suivant les époques et les gouvernements, des formes diverses et ont connu des degrés variés, ils ont toujours eu pour racine le *contrôle*, plus ou moins direct, plus ou moins discret, de cet instrument essentiel à la formation des nouvelles générations. En dernière analyse, l'octroi récent par l'État de la gratuité constitue l'ultime avatar de ce contrôle (2).

Bien qu'il doive, depuis la dernière guerre, affronter la concurrence de nouveaux médias, le manuel scolaire reste aujourd'hui le support privilégié de la transmission du savoir (3). D'un point de vue strictement économique, l'édition scolaire a représenté en 1985 — derniers chiffres connus — 12,5 % du marché global de l'édition française, et un chiffre d'affaires de plus d'1,1 milliard de francs ; ont été publiés 672 nouveaux manuels, 94 nouvelles éditions et 2 049 rééditions (4). Après l'échec de la radio et de la télévision scolaires, l'introduction encore problématique de l'informatique dans les écoles, collèges et lycées ne constitue pas, pour les éditeurs (5)

(1) Sur le statut du manuel, voir A. Choppin : « L'Histoire des manuels scolaires, une approche globale ». *Histoire de l'éducation*, n° 9, décembre 1980, pp. 1-25.

(2) Cf. le décret du 8 août 1985.

(3) 67 % des enseignants l'utiliseraient tous les jours, 45 % seraient contre la réduction de son usage, 32 % penseraient qu'ils sont trop peu utilisés ; 61 % des élèves utiliseraient tous les jours au moins un manuel en classe, 48 % chez eux, d'après une enquête de la COFRENCA, publiée dans *Savoir-Livre*, décembre 1985, pp. 13-15.

(4) Service Études et Enquêtes du Syndicat national de l'édition. *Extrait des données statistiques sur l'édition de livres en France (année 1985)*. Paris, Cercle de la Librairie, octobre 1986, *passim*.

(5) « Pour ce qui est de la place respective du manuel et de l'ordinateur, je ne vois pas qu'il faille pour l'instant raisonner en terme de substitution. Certaines maisons s'intéressent aux logiciels, mais sans remettre en cause leur travail éditorial traditionnel. L'avenir du manuel, pour les quinze années à venir, n'est pas menacé. » in *En voie de disparition ? Un entretien de Marc Moingeon (Syndicat national de l'édition)*. *La Voix des parents*, n° 232, janvier-février 1986, pp. 8-10.

comme pour les enseignants (1), une menace immédiate pour le manuel. Ce sont, en définitive, les textes ronéotypés ou photocopiés — d'ailleurs souvent tirés d'autres manuels — qui, sur le terrain, concurrencent le plus sérieusement les livres de classe (2).

Parmi les multiples facteurs qui peuvent rendre compte de cette prééminence du manuel, il en est qui tiennent à son histoire. Le livre de classe possède une remarquable capacité d'adaptation : il se pérennise en s'actualisant, tandis que de vénérables maisons d'édition qui, pour fidéliser leur clientèle, cultivent leur image et leur label, en font un produit de tradition, souvent même de tradition familiale. Le manuel prend alors valeur de symbole : il fait partie intégrante du patrimoine national, il constitue une des références communes à une génération, voire, pour certaines disciplines, à un groupe social. Élément palpable et familier de l'institution scolaire, il assure le lien entre la famille et l'école, mais aussi entre les générations ; dès lors d'aucuns n'hésitent pas à mesurer l'évolution de la société à l'aune du manuel, interprétant l'« appauvrissement du contenu » ou le « luxe des illustrations » comme un renoncement à des valeurs traditionnelles, comme autant de signes d'une présumée décadence (3). Le manuel participe enfin du syndrome proustien : il est un foyer où couvent des impressions et des souvenirs d'enfance que suffit à raviver une illustration ou le nom d'un auteur.

Cette double implication, à la fois collective et individuelle, justifie les débats et les écrits souvent violents dont le manuel est périodiquement l'objet, qu'ils portent sur son contenu (richesse, présentation, idéologie,...) (4) ou sur son coût. Elle explique aussi

(1) Une récente enquête menée par l'I.N.R.P. auprès de professeurs de l'enseignement secondaire aboutit à des conclusions similaires : « Le manuel se porte bien. Sa place ne semble pas menacée puisque 60 % des enseignants qui ont répondu à l'enquête estiment globalement qu'il est soit indispensable, soit très utile » (34 % le jugent seulement « utile » !) Michèle Tournier, Michèle Navarro : *Les Professeurs et le manuel scolaire*. Paris, I.N.R.P., 1985, pp. 41-42 (Rapports de recherches, 5).

(2) Notes de service du 19 avril 1984 et du 12 juin 1985.

(3) « La dépréciation du manuel a [...] partie liée avec la valorisation du jeu, que d'aucuns prétendent même substituer à la connaissance ; elle va de pair, également, avec la conception moderne du loisir, lequel était jadis synonyme d'étude, mais signifie aujourd'hui vacance et distraction. » Jean-Pierre Despin, Marie-Claude Bartholy : *Lettre ouverte à ceux qui veulent tuer le livre scolaire*. Paris, Albin Michel, 1986, p. 174.

(4) Citons, entre autres, Bernard Bonilauri : *La Désinformation scolaire : Essais sur les manuels d'enseignement*. Paris, P.U.F., 1983.

pourquoi, malgré les critiques périodiques de ceux qui, émules de Rousseau ou de Freinet, contestèrent l'utilité du manuel, en dénoncèrent les dangers ou en précisèrent les limites, pas un texte officiel en deux siècles n'a remis en question son impérieuse nécessité (1). Comment donc, alors qu'il s'est trouvé révééré par tant de générations, conforté par tant de régimes, peut-on aujourd'hui soutenir qu'on voudrait tuer le livre scolaire (2)?

Alain CHOPPIN
Service d'histoire de l'éducation

(1) Cf. la note de service du 14 mars 1986 qui récapitule, encore, la liste de ses vertus.

(2) Jean-Pierre Despin, Marie-Claude Bartholy, *Op. cit.* Les éditions du Seuil viennent d'en publier, pour ainsi dire, le livre du maître : *Rumeurs-Le plus vieux média du monde*, par Jean-Noël Kapferer. Paris, 1987.

LA RELIGION ET L'ÉDUCATION DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE

par Maurice CRUBELLIER

Les auteurs de l'*Histoire religieuse de la France contemporaine*, Gérard Cholvy et Yves-Marie Hilaire (1), nous disent, d'entrée de jeu, ce qu'ils ont voulu faire : « une *histoire religieuse* et non des fidèles d'une Église », qui prenne en compte toutes ces « dimensions de la vie religieuse : croyances, pratiques, connaissances, conduites, orthodoxes ou non, *foi connue* comme *foi vécue*, incroyance ou façon de croire autrement » (p. 6). Ambitieux dessein dont la réalisation est aujourd'hui devenue possible grâce aux nombreuses recherches poursuivies dans les dernières décennies ; les bibliographies des deux volumes déjà parus (t. I : 1800-1880 ; t. II : 1880-1930), abondantes encore que très sélectives, occupent au total plus de quarante pages. Cependant, plus que l'intention synthétique de l'ouvrage, me paraît devoir être souligné le renouvellement de perspective auquel il invite le lecteur, le dépassement des schémas trop simplistes auxquels une historiographie traditionnelle nous avait accoutumés. On songe à la boutade de Lucien Febvre : « Appliquons la bonne méthode : compliquons ce qui paraît trop simple ». La vérité des hommes n'est jamais simple, ni celle des

(1) *Histoire religieuse de la France contemporaine*, Toulouse, Privat ; tome 1, 1985, 352 p. ; tome 2, 1986, 457 p. — Pour le tome 2, les deux principaux auteurs se sont adjoints trois spécialistes : Rémi Fabre, pour le protestantisme ; Danielle Delmaire, pour le judaïsme ; Jacques Prévotat, pour l'Action française.

croyants, ni non plus celle des incroyants. Voici, pris parmi beaucoup d'autres, quatre exemples des schémas que nos auteurs entendent liquider : telle région est ainsi, telle région autrement ; ou « la déchristianisation ouvrière » (un thème qui excède le chapitre qui porte ce titre) ; bourgeoisie croyante ou incroyante, au service d'une Église ou s'appliquant à en plier l'enseignement à son service ; ou même le cabaret « bête noire du curé » (on pouvait déjà se reporter à tout ce qu'a écrit Pierre Pierrard sur les cabarets de la région du Nord). Pour dire les choses comme aiment à les dire Cholvy et Hilaire, au-delà du *prescrit* il faut toujours découvrir le *vécu* ; au-delà de la doctrine, des rites et des sacrements, de la morale... il y a la pratique, les convictions et les usages plus ou moins superstitieux, encore entachés de paganisme, les gestes habituels, inconscients dans une large mesure. À bien analyser l'évolution chronologique de ce *prescrit* et de ce *vécu*, on distingue en outre une pluralité de rythmes : rythme national et rythmes locaux, variables selon les catégories sociales, sensibles aux innovations et soumis à la pesanteur des héritages du passé. En très gros, la période étudiée paraît dominée, pour les diverses confessions, par un mouvement général de réveil, de reprise de la vie religieuse, après la crise révolutionnaire, mouvement que menace de compromettre, de 1881 à 1905, l'entreprise de laïcisation, celle de l'école, puis celle de l'État. Mais il est possible de distinguer, selon les groupes et les lieux, des mouvements subordonnés, concordants ou discordants. « On n'oubliera pas que l'évolution des mentalités appartient au temps de l'histoire et que, pesanteurs pédagogiques aidant, l'on est romantique à Rodez, quand triomphe le positivisme dans les cénacles initiés de Paris » (p. 197).

Il m'a semblé qu'une clé donne un bon accès au cœur de cette histoire religieuse (j'espère ne pas trahir la pensée des auteurs) ; cette clé est *l'éducation* si on veut bien l'entendre au sens le plus large, non pas seulement de communication d'un message ou d'inculcation de valeurs, mais d'imprégnation de tout l'être. *Inculturation* serait sans doute préférable si le mot était plus familier. L'exigence première de toute religion révélée, c'est de s'enraciner dans un donné culturel, c'est-à-dire, tout à la fois, d'essayer de le modeler tout en acceptant d'être modelée par lui. Pour que le message des Églises soit entendu, il faut qu'il soit adapté, traduit en quelque sorte dans le langage d'une société et d'une époque ; pour qu'il reste fidèle à ses origines, il faut aussi qu'il soit sans cesse rapporté, confronté à sa source transcendante, purifié. C'est cela l'enseignement des Églises, leur rôle d'éducatrices. C'est cela l'histoire religieuse, une perpétuelle entreprise d'engagement et de dégage-ment. Ainsi doit s'effacer le caractère paradoxal d'une critique que je place sous le signe de l'éducation de la société française à propos

d'un livre qui n'accorde qu'assez peu de place, en réalité, à l'œuvre scolaire *stricto sensu* des Églises. Certes, l'éducation religieuse peut se faire à l'école ; elle se fait aussi de nombreuses autres manières. La laïcisation a été une occasion de le découvrir pour certains qui ne s'en avisaient pas.

Le tome premier qui étudie un temps relativement lent, qui décrit un mouvement relativement simple, permet d'entrer à fond dans la problématique des auteurs. Il est axé sur l'idée de renouveau. Après la tourmente révolutionnaire et un premier essai de sécularisation de la vie nationale, les Églises devaient, chacune dans son secteur, réparer les dégâts, reprendre en mains leurs fidèles, réveiller et nourrir la foi, la fortifier, même, en vue de nouveaux assauts toujours à redouter. Le nœud de leur entreprise se trouve dans le domaine culturel. La sécularisation, qui procédait des Lumières, c'est-à-dire de la culture des élites, avait été, sous l'Empire, cautionnée par les notables, diffusée par l'Université et dans les rangs de l'armée. Mais le « voltairianisme », bon pour l'élite, semblait l'être moins pour la masse de la nation. De Fontanes à Guizot, les maîtres de l'Université ont tenu le même langage : « il n'est qu'un sûr moyen de régler les sentiments et les mœurs ; c'est de les mettre sous l'empire de la religion », déclarait le premier ; et le second, bien que protestant : « le catholicisme est la plus sainte école de respect qu'ait jamais vue le monde » (cités pp. 21 et 35). Mais comment s'appuyer sur une religion qu'on rejette, ou dont on méprise les formes populaires alors que celles-ci sont restées étonnamment vivaces ? Et n'oublions pas que les responsables des Églises eux-mêmes avaient méconnu et parfois combattu au siècle précédent la piété populaire qu'ils envisageaient à présent d'utiliser comme base de la restauration religieuse. Comment les aiderait-elle à faire face à l'esprit du temps, à la tendance laïcisatrice ? Comment, au fond, faire passer le message judéo-chrétien d'une culture dans une autre culture ?

Il est certain que les responsables en question, dans le catholicisme en particulier, ont joué le passé contre l'avenir. C'est « au moment où la civilisation paysanne connaît un apogée [...] qu'en ces années 1840-1880 se produit comme une volonté d'infléchir la sensibilité religieuse, de rapprocher ce que l'Église prescrit de ce que le peuple vit sans renoncer pour autant à peser sur ce vécu » (p. 153). Le recrutement d'un nouveau clergé, nombreux mais d'origine plus modeste, favorisait ce retour. L'Église et la tradition conjugaient leur action. Une piété ultramontaine et non plus gallicane s'accommodait d'« une religion festive et démonstrative » (p. 186). Le « renouveau de la mission », dans un premier temps, devait suppléer au manque de prêtres et frapper l'imagination et le cœur de popu-

lations plus ignorantes que jamais de la doctrine chrétienne (1). On était plus embarrassé du côté protestant, du côté des réformés sinon des luthériens ; en l'absence d'une autorité directrice comme était la papauté, la tension s'exaspérait entre « évangeliques » et « libéraux ». Il est vrai, nous rappelle André Encrevé, dans un récent ouvrage, que « la doctrine n'épuise pas la réalité de la vie religieuse protestante » (2). Les revivalistes du milieu du XIX^e siècle, comme les missionnaires catholiques, savaient émouvoir le peuple huguenot des campagnes. D'une manière générale, « la pression sociale jouait en faveur des Églises » (p. 127). Pour les Juifs aussi, le cycle des fêtes conservait toute son importance : *Rosch Haschanna, Kippour, Sukot, Hanuka, Purim*, et plus encore la *Pâque...*, comme la conservait toute la tradition : règles alimentaires, cuisine, interdits de toutes sortes... (3).

Les mêmes responsables ne négligeaient pas, dans le même temps, de recourir à des moyens pédagogiques nouveaux, notamment la presse. Plus que les catholiques, et plus tôt en tout cas, les protestants avaient été les hommes du livre ; il n'était guère de famille protestante qui, au milieu du XIX^e siècle, ne possédât sa Bible ou, tout au moins, un Nouveau Testament. La thèse de Claude Savart a naguère montré comment les catholiques se sont engagés dans la voie de l'édition (4). C. Savart a même essayé de mesurer la progression du livre religieux dont « la production croît en volume et en proportion par rapport à l'ensemble de la production française : de 7 % en 1815 elle passe à 15 %, soit un doublement, en 1848, pour culminer en 1861, avec 2 093 titres, soit 17,5 % » (p. 165). Et se multipliaient « les bibliothèques de prêt, bibliothèques de bons livres tenues, soit par des prêtres, soit par des pasteurs, soit par des confréries ou sociétés de bienfaisance ou autres » (5). Le même auteur fait encore observer qu'à côté des ouvrages antérieurs,

(1) Le beau livre d'Alain Croix et Fanch Roudant, *Les Bretons, la mort et Dieu*, Paris, Messidor/Tempus actuels, 1984, bien que consacré surtout aux missions bretonnes des XVII^e et XVIII^e siècles, fait place à celles du XIX^e ; il explique leur succès par une piété originale, caractérisée par « une sensibilité particulière à la mort ».

(2) André Encrevé : *Les Protestants en France de 1800 à nos jours. Histoire d'une réintégration*, Paris, Stock, 1985 ; cf. p. 153.

(3) Pp. 127-129 — d'après Daniel Stauben et l'exemple de la population de Wintzenheim — avec ce commentaire : « Au travers de cette description, on retrouve bien des traits de la religion du petit peuple catholique, ce qui ne saurait surprendre. Le vécu religieux n'est pour nous qu'un des éléments — le principal ? — d'une culture populaire largement autonome ».

(4) Claude Savart : *Les Catholiques en France au XIX^e siècle : le témoignage du livre religieux*. Paris, Beauchesne, 1985.

(5) Thèse citée, p. 396. C'est la formule de l'enquête menée de 1860 à 1864 par Gallix, inspecteur général à la librairie.

de spiritualité surtout, grande est la part faite par l'édition religieuse aux dévotions alors en faveur (Passion du Christ, Saint-Sacrement, Sacré-Cœur et, bien entendu, Sainte Vierge). Parallèlement, l'imagerie « connaît un regain d'activité avec le renouveau des pèlerinages » (p. 166).

L'école est « l'une des pièces maîtresses de l'évangélisation » (p. 225), désirée et efficace. *Désirée* : la lecture procure le contact direct avec la parole de Dieu, comme avec les commentaires qui en sont donnés ; ce qui ne va pas sans quelques risques, risques des interprétations trop personnelles et risques des mauvaises lectures. Les premières sont moins redoutées chez les protestants que chez les catholiques ; André Encrevé note, chez certains d'entre eux « la croyance un peu naïve que plus les hommes sont cultivés, et plus ils se détachent des superstitions catholiques » (1). *Efficace* : à partir de la loi Guizot de 1833, « l'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse » ; entendons par là le catéchisme, l'histoire sainte et la morale chrétienne. Or — et Pierre Zind (2) l'a montré, pour les régions de l'Est surtout, comme le rappellent Cholvy et Hilaire — la prescription ne reste pas un vain mot : les instituteurs, tant publics que privés, sont des catéchistes consciencieux, que l'École normale a préparés à ce rôle. Si le milieu ouvrier se déchristianise, c'est, pour une part au moins, parce que ses enfants, dans les villes et dans certains pays industriels, sont les moins scolarisés. Puis la loi Falloux de 1850 a favorisé, en le libérant, la rechristianisation d'un enseignement secondaire, qui en avait besoin : les collèges religieux qui accueillaient 21 200 élèves en 1854, en accueillent 46 000 en 1876, tandis que les effectifs des établissements du secondaire public passent de 46 000 à 79 000.

L'apprentissage du christianisme peut aussi se faire *par l'action*. La « montée des œuvres » en témoigne. Elles se multiplient à partir de 1840, associant souvent l'ambition de reconquérir les âmes et l'assistance aux pauvres. Solution très partielle encore à la question sociale, qu'on commence à se poser en tant que telle, elles s'emploient à corriger les injustices, non à les supprimer. La Société de Saint-Vincent-de-Paul est l'exemple le mieux connu. À son apogée, en 1861, elle compte 1 635 conférences et 32 500 membres actifs. Outre la visite des pauvres, les formes de son activité sont multiples :

(1) A. Encrevé, *op. cit.*, p. 188.

(2) Je rappelle le titre de sa thèse, trop peu connue : Pierre Zind, *L'Enseignement religieux dans l'instruction primaire publique en France de 1850 à 1873*, Lyon, Centre d'histoire du catholicisme, 1971.

« patronages d'adolescents et d'apprentis [...], bibliothèques populaires, diffusion d'almanachs, régularisation des mariages avec la Société de Saint-François-Régis, fourneaux économiques... » (p. 212). On n'était pas en reste du côté protestant (à Mulhouse notamment). Toutefois, la bourgeoisie israélite « ne paraissait pas concernée » — notent nos auteurs.

Le tome I se clôt par un vaste panorama des régions françaises, qui défie tout résumé dans la mesure où il se veut fidèle à l'intention de précision et de diversité annoncée au début.

C'est une situation plus difficile, une situation de crise, qu'étudie le second tome de l'*Histoire religieuse* de Cholvy et Hilaire (que j'avoue aimer un peu moins que le premier). Le choc des événements y apparaît essentiel : législation scolaire de Jules Ferry, affaire Dreyfus, loi de Séparation, guerre de 1914-1918. L'ample mouvement de restauration religieuse qui avait caractérisé la période 1800-1880 semble compromis. Les préoccupations politiques menacent d'étouffer la volonté apostolique, ce que manifestera avec éclat l'épisode de l'Action française. Le remède précédemment adopté, le ré-enracinement de la chrétienté dans sa culture traditionnelle à dominante rurale, achoppe contre le renouveau culturel d'une société de plus en plus urbaine et industrielle, gagnée par un idéal laïque et scientifique. Les autorités religieuses, aidées de laïcs convaincus, s'étaient employées à édifier une sorte de contre-société catholique — « un projet de société chrétienne conçu par la génération romantique » (p. 83) —, dominée par des chefs monarchistes et conservateurs, exposée à une double disqualification par ses alliances politiques et par ses options culturelles. Elles avaient minimisé les forces de l'adversaire et l'œuvre par lui accomplie, la transformation de la société française par ses leaders d'opinion.

Dans le premier chapitre de ce second volume s'esquisse un tableau de l'*incroyance*, envisagée de façon positive, c'est-à-dire comme une communauté forte de ses valeurs, de ses options sur l'ici-bas et l'au-delà, capable de donner une âme à une nouvelle culture — comme une *laïcité* qui s'oppose à une *chrétienté*. C'est donner au débat sa véritable profondeur qu'y reconnaître un tel affrontement de cultures : la foi en la science remplace la science de la foi ; « l'histoire de France remplace l'histoire sainte » (p. 62) ; l'éducation civique devient un catéchisme républicain, décidément a-religieux. L'école ferryste est le moyen privilégié de cette entreprise de conversion du peuple. Par leur école, les républicains qui « aspirent à l'unité spirituelle de la nation », s'emploient à « l'établir sur d'autres principes » (p. 57). La plus grande force de l'anticléricalisme fut peut-être « l'inversion des conformismes » (p. 33), la créa-

tion d'un nouveau conformisme, répandu par le pouvoir de la presse autant que par le pouvoir scolaire, et certainement beaucoup moins par des manifestations publiques comme les enterrements civils.

Des protestants avaient en partie inspiré l'œuvre de la Troisième République (Ferdinand Buisson, Félix Pécaut, ...), ce que l'*Histoire religieuse* appelle un « protestantisme d'éducation » (p. 48). Ces protestants « vont souvent devenir de plus en plus républicains et de moins en moins protestants » (*ibid.*). André Encrevé, de son côté, a signalé « l'épuisement progressif du courant libéral extrémiste français » et, en contraste, des tentatives de renouvellement doctrinal dans le milieu évangélique (Auguste Sabatier, Eugène Ménégoz); inaugurée par le synode général de 1872; une réunification des Églises réformées est en bonne voie à la veille de la Première Guerre mondiale (1).

« Le judaïsme subissait aussi la politique laïcisatrice de la Troisième République mais, à la différence du catholicisme, il en souffrait peu... ». « La déjudaïsation, par contre, était un phénomène plus sérieux, le judaïsme français ayant perdu beaucoup en intensité religieuse » (p. 53). Quelques conversions éclatantes au catholicisme se produisaient à la veille de la guerre de 1914-1918 : celles de Raïssa Maritain, de Max Jacob... L'Affaire Dreyfus était pour plus d'un Juif l'occasion de retrouver son identité culturelle à défaut de la foi et de la pratique de ses ancêtres. La ferveur se réveillerait plus tard sous l'influence de l'immigration.

Dépouillée de sa position dominante, l'Église catholique avait tout à faire à la fois : « pallier l'interruption de l'enseignement religieux à l'école », après les réformes faites de 1880 à 1886 ; revigorer ses structures, après la Séparation. Ses œuvres avaient commencé de lui en fournir le moyen. Elles lui permettraient de contrer le républicanisme bourgeois et d'écarter la tentation du socialisme. De plus en plus, le catholicisme social allait devenir l'instrument de la reconquête. L'enseignement pontifical (l'encyclique *Rerum novarum*, 1873) l'encourageait. Aussi bien, les grandes familles spirituelles s'engageaient-elles dans le même temps dans cette même voie. « Pour une grande majorité de catholiques, de protestants, d'israélites... de francs-maçons ou de laïques, c'est par le relais des œuvres que l'intervention sociale était perçue » (p. 84). Que le catholicisme, dans cette louable émulation, ait marqué des points, cela est attesté par Ferdinand Buisson (« La crise de l'anticléricalisme », *Revue politique et parlementaire*, octobre 1903 - cité p. 83) :

(1) A. Encrevé, *op. cit.*, p. 120.

« Qu'est l'Église d'aujourd'hui auprès de ce qu'elle était avant 1789 ? On lui a tout enlevé, semble-t-il, de ce qui faisait sa force : titres, privilèges, richesses, honneurs, monopoles. Or, elle tient incontestablement dans la France d'aujourd'hui une place qu'elle n'avait pas jadis : elle a développé son action bienfaisante, charitable, philanthropique ; elle a aujourd'hui par ses "œuvres" de toute espèce une popularité plus grande que jamais et de meilleur aloi... ».

Expression sans doute exagérée d'une inquiétude que les difficultés rencontrées par les catholiques ne justifiaient pas. Si, sur le terrain de la « guerre scolaire », l'Église peut enregistrer quelques succès locaux (comme dans l'Ouest, surtout, et dans le Nord), elle doit craindre d'être perdante à la longue. Une bonne partie de ses fidèles, dociles à l'appel de Léon XIII, se sont *ralliés* au régime républicain (ils auraient été plus nombreux en province, nous dit-on) ; d'autres hésitent et gardent une fidélité de cœur à la monarchie. Le nationalisme intégral, stimulé par la crise de l'Affaire Dreyfus, a pu être « la première étape sur le chemin du catholicisme intégral ». La longue querelle de l'Action française, pour une part à cause des comportements trop prudents des souverains pontifes, tardait à trouver une solution sans ambiguïté ; tandis que le « réveil intellectuel », le travail accompli par des savants comme Mgr Duchesne, Mgr Batiffol, le P. Lagrange, en vue de rattraper le retard pris dans le domaine de l'exégèse biblique, était brutalement freiné par la condamnation du *modernisme* (1907). Le catholicisme échappe difficilement à « un certain sous-développement intellectuel » (ce mot cruel, de Henri Marrou, est rappelé p. 147). Mais on constate une belle vitalité de la piété ou, pour mieux dire, le renouveau d'avant 1880 se poursuit et s'amplifie : recrudescence des pèlerinages aux lieux miraculeux, aux sanctuaires de la Vierge Marie (aux nouveaux, notamment : la Salette, Lourdes) ; une presse spécialisée (*Le Pèlerin*) et d'excellents écrivains (Huysmans, Francis Jammes) exaltent les *mirabilia Dei*. La jeune Action catholique est vraiment une « pédagogie pour adultes » (p. 157). À Lyon, en 1904, les Semaines sociales inaugurent « un enseignement de type universitaire susceptible d'apporter aux militants des œuvres les bases intellectuelles nécessaires à l'action » (A. Latreille, cité pp. 158-159).

Un second tableau de la France religieuse (chap. 5) s'applique à décrire la complexité de la situation nouvelle. Elle est nouvelle dans la mesure où « un rapport juridique inédit dans le monde européen [...] marginalise la religion : affaire privée, elle relève des opinions... » (p. 172). La loi a imposé un cadre dans lequel se manifestent des tendances diverses, quelquefois opposées. Des contraintes qui, ici, brident la transmission de la foi, ailleurs la stimulent. Ainsi, les parlars régionaux tantôt s'effacent, tantôt servent d'appui à l'action pastorale. Peut-on parler de collusion de l'Église et du

patronat là où un patron soi-disant catholique fait travailler ses ouvriers même le jour de Noël? (exemple donné p. 181). « La carte de la pratique religieuse [pour la période 1905-1914] [...] coïncide assez mal avec le grand clivage politique droite-gauche qui porte alors sur la question religieuse » (p. 185). Les critères habituels de la sociologie religieuse n'étreignent pas, à beaucoup près, la réalité globale. Entre la fidélité orthodoxe et la complète incroyance, il y a place, par exemple, pour cette religiosité des paysans bourbonnais décrits par Émile Guillaumin (*La vie d'un simple*, 1904): ils « sont théistes, vénèrent un Dieu maître des éléments, prient un peu matin et soir, vont irrégulièrement à la messe et respectent les rites agraires christianisés... » (p. 202). Vieille résistance de la religion rituelle et gestuelle qui ne cède le terrain que très lentement face aux progrès d'une culture langagière et, de plus en plus, écrite. Aucun critère, en fait, n'a de valeur incontestable. N'y a-t-il déchristianisation que « lorsqu'une forte minorité a renoncé aux rites saisonniers » ? (formule de L. Perouas, citée p. 184).

La guerre de 1914-1918 pose à tous, croyants et incroyants, de nouveaux problèmes. « Face à l'ennemi, les Français [ont communiqué] dans la religion du patriotisme », une communion qui pouvait parfois faire taire les querelles politiques et sociales, parfois aussi les réveiller. La guerre terminée, la masse des Français, toutes convictions confondues, n'échappe pas au désarroi ; elle fait de moins en moins confiance aux institutions nationales et internationales. Pourtant, « la gravité des périls potentiels, allemand et bolchevique, ne fait pas perdre de vue aux croyants les vastes responsabilités qu'ils doivent affronter avec des moyens réduits et, pour certains d'entre eux [congréganistes rentrés en France et menacés d'expulsion ; Alsaciens-Lorrains attachés au régime concordataire que le gouvernement d'Édouard Herriot voudrait leur retirer] un statut précaire » (p. 268).

Pour finir, les auteurs analysent les résultats de l'œuvre matérielle et spirituelle accomplie par les Églises entre 1919 et 1930. Dans le domaine artistique, les formules « archéologiques » (le néo-gothique) sont abandonnées au profit d'expériences novatrices — avec un Maurice Denis, par exemple, ce peintre « pour qui l'art est la sanctification de la nature ». La spiritualité s'attache aux modèles de quelques saints : saintes récemment canonisées comme Jeanne d'Arc, bien sûr, « la sainte de la patrie », Marguerite-Marie, initiatrice de la dévotion au Sacré-Cœur, Thérèse Martin, la petite Thérèse du Carmel de Lisieux, qui a donné l'exemple de « sa petite voie vers Dieu », qui nous apprend à aimer plus qu'à redouter (p. 329), Bernadette Soubirous, de Lourdes ; et, toujours, saint François le petit pauvre d'Assise, patron d'un Tiers Ordre très vivant dans le midi de la France, puis, à partir de 1927, des Compagnons

de saint François, qui marchent leur foi sur toutes les routes de pèlerinage. On ose enfin dénoncer les carences de la société capitaliste, les ravages qu'elle a exercés notamment dans les banlieues où il faut ramener le Christ, comme le réclame le P. Lhande dans ses radio-sermons : « un monde qui s'est organisé sans nous et à côté de nous » (cité p. 235). À partir des premiers syndicats d'employés grandit une Confédération des travailleurs chrétiens. Et, ce qu'on a moins souvent noté, des chrétiens s'inquiètent du sort des immigrés étrangers. « Ce furent certainement les milieux catholiques qui poursuivirent la réflexion la plus approfondie sur [...] une certaine philosophie de l'immigration » (a écrit Ralph Schor, cité p. 351) : à Paris se met en place, entre 1920 et 1922, une administration diocésaine de l'immigration avec Mgr Chaptal, évêque auxiliaire ; des prêtres italiens assistent leurs compatriotes, comme fait de son côté la « mission polonaise » (qui compte un prêtre pour 10 000 personnes en 1928) ; les Arméniens, qui sont des milliers à Marseille, ont un évêque à Marseille et un autre à Paris. L'Église des Russes orthodoxes de la rue Daru est érigée en cathédrale ; une vie religieuse intense se manifeste dans les rangs de l'émigration russe ; des écrivains comme Boulgakov, Evdokimov, étendent son rayonnement. En fait, dans les rangs de cette immigration, l'éventail des comportements religieux est on ne peut plus ouvert ; cela va des plus purs aux plus mélangés, port de médailles, usage du chapelet, images de piété..., et jusqu'à l'idéologie révolutionnaire de ces artisans juifs qui appellent « à la déjudaïsation et à la déchristianisation des peuples » (cité p. 358). La religion a joué son rôle, très complexe, dans l'intégration de l'énorme apport d'étrangers qu'a connu la France au lendemain de la Première Guerre mondiale (quelque trois millions de personnes) : les auteurs ont eu raison de le montrer (1).

La jeunesse, y compris la jeunesse féminine, a été particulièrement visée par l'œuvre d'éducation religieuse. Les milieux laïques avaient fait confiance à l'école et mis leur espoir en elle. « Pour beaucoup d'enseignants, l'école ne se suffit-elle pas à elle-même ? » (p. 376). Les Églises, elles, s'engagent à fond dans des actions parallèles. La renaissance intellectuelle catholique marquée par les œuvres de grands écrivains et penseurs comme Blondel, Le Roy, Paul Claudel, l'abbé Brémond, rayonne largement dans le peuple chrétien grâce à un réseau de presse qui se développe de plus en plus,

(1) Il faudrait aussi faire sa place à la transplantation de la culture juive, mœurs et pratiques religieuses étroitement mêlées, venue des ghettos méditerranéens et de l'Europe orientale ; « le *Yiddishland* a disparu, reste la *Yiddishkeit* ». Voir le récent et très beau livre de Lucette Valensi et Nathan Wachtel, *Mémoires juives*, coll. « Archives », Paris, Gallimard, 1986.

publications périodiques variées comme *Défense de l'Occident*, la *Revue des jeunes* et la *Vie intellectuelle*, la *Vie Catholique*... et un grand quotidien, *La Croix*, qui tire à 117 000 exemplaires en 1926. Cette presse catholique assume pleinement son rôle éducateur. Un bilan collectif, présenté naguère par Gérard Cholvy (1), est résumé ici. Trois points principaux sont retenus : l'essor du scoutisme ; l'action catholique spécialisée, J.O.C. surtout, organisée sur le modèle belge, imitée par la J.A.C., la J.E.C. et la J.M.C., avec leurs branches féminines ; « une nouvelle image féminine ». Dans ce dernier domaine, tout ou presque était encore à faire, mais aussi tout pouvait être tenté étant donnée la beaucoup plus grande fidélité de l'élément féminin, y compris en milieu ouvrier — ce dimorphisme sexuel qui avait tant préoccupé les républicains entre 1880 (loi Camille Sée sur l'enseignement secondaire des filles) et 1914. Quelques initiatives de femmes, de « dames d'œuvres » comme on disait alors, laïques (comme Mme Duhamel, née David-Nillet) et religieuses (Mère Marie du Sacré-Cœur), avaient posé des jalons. Les éditions de *La Bonne presse*, de leur côté, à partir de leurs périodiques, *L'Étoile noéliste* pour les cadettes, et *Le Noël* pour les aînées, avaient suscité la formation de groupes qui se constituaient en Unions diocésaines à partir de 1925, et dont les *militantes* (Pie XI lui-même, à son tour, employait le mot) étaient parmi les piliers de futures Fédérations de jeunes filles. La guerre, l'appel alors fait aux femmes et aux jeunes filles pour combler les vides dans toutes les professions mais surtout dans les carrières sociales, l'exemple de l'Y.W.C.A. américaine, précipitaient l'évolution des mentalités. « Les organisations qui firent évoluer en profondeur les mentalités dans les milieux chrétiens furent, outre le scoutisme, chez les protestants, la Fédé pour les intellectuels et l'Union chrétienne des jeunes filles ; chez les catholiques, les Fédérations diocésaines de jeunes filles » (p. 369). Les anciens horizons étaient dépassés, les interdits (le bal, le sport...) tour à tour liquidés. « Les cercles d'études nourrissent l'ambition de donner une culture religieuse, littéraire, scientifique et sociale » (p. 373). C'est un humanisme total qui est recherché, ou tout au moins une variété d'humanisme chrétien, accordée à la société française du temps, pour les filles comme pour les garçons, une réintégration du christianisme dans la culture.

Que nous apportera le troisième tome de cette *Histoire religieuse*? On peut essayer de l'imaginer. À travers de nouveaux bouleversements, plus profonds, de notre société occidentale, les

(1) G. Cholvy (sous la direction de), *Mouvements de jeunesse chrétiens et juifs : sociabilité juvénile dans un cadre européen, 1799-1968*, Paris, Le Cerf, 1985.

Églises poursuivent leur travail d'inculturation. Mais il semble être devenu plus difficile que jamais dans les dernières décennies. Avaient-elles fait plus, jusque-là, qu'effleurer cette culture consommationniste qui menace aujourd'hui de submerger nos nations industrialisées et le monde tout entier ? N'est-ce pas une nouvelle conversion de nouveaux barbares au christianisme qui se propose ou s'impose à elles ?

Je me rends compte qu'un livre comme celui de Cholvy et Hilaire ne peut être que trahi par un résumé dans la mesure où il veut échapper aux schémas simplificateurs pour retrouver la totalité d'expériences humaines. C'était un risque à prendre pour inviter à une lecture riche et profonde. Ceux qui liront et aimeront le livre penseront, je l'espère, qu'il valait d'être pris.

Maurice CRUBELLIER
Université de Reims

DOCUMENT

LA CAMPAGNE ÉLECTORALE DE LUCIEN FEBVRE AU COLLÈGE DE FRANCE, 1929-1932 *Lettres à Edmond Faral*

éditées par Christophe Charle et Christine Delangle

L'éminente position de Lucien Febvre au sein des instances dirigeantes de la communauté historienne de l'après-guerre a pu faire oublier les difficultés rencontrées entre les deux guerres, période critique pour l'histoire universitaire (1). Le ton inquiet, parfois angoissé de cette correspondance adressée à Edmond Faral (2), dont témoignent jusqu'aux négligences de graphie ou d'orthographe, le souci de ne rien laisser au hasard pour enfin sortir d'une situation marginale, s'expliquent à la fois par la conjoncture maussade et par la trajectoire personnelle de l'auteur de Philippe II et la Franche-Comté. Volontaire pour Strasbourg, animé de la foi des fondateurs et du sentiment d'être investi d'une mission intellectuelle et politique, il n'a pas tardé, en effet, à perdre beaucoup de ses illusions sur ses réelles possibilités d'action, cependant que les maladresses du pouvoir ont suscité en Alsace une réaction de rejet autonomiste (3).

En 1929 paraît le premier numéro des Annales d'histoire économique et sociale, et la révolution dont il est porteur est en marche. L'exil provincial devient d'autant plus difficile à assumer que son nouveau rôle intellectuel amène Lucien Febvre à revenir sans cesse

(1) O. Dumoulin, « Profession : historien » (1919-1939), un « métier » en crise ?, thèse dactyl., Paris, EHESS, 1983.

(2) Edmond Faral (1882-1958), directeur d'études à l'École pratique des hautes études, directeur de la *Revue critique*, titulaire de la chaire de littérature latine du Moyen Âge de 1925 à 1954 au Collège de France, administrateur du Collège de 1937 à 1954.

(3) John Craig, *Scholarship and Nation Building, the Universities of Strasbourg and Alsatian Society, 1870-1939*, Chicago, Chicago University Press, 1984, pp. 304 et suiv.

dans la capitale. Or, depuis son échec de 1926 à la succession d'Émile Bourgeois, face à Raymond Guyot, la Sorbonne lui est fermée, et sa seule issue est le Collège de France — à moins d'obtenir, solution financièrement peu avantageuse, comme il le souligne dans sa première lettre, une direction d'études à la quatrième section de l'École pratique des hautes études. Condamné à réussir s'il veut pleinement développer les potentialités offertes par sa revue, Fevre ne manque cependant pas d'atouts : son réseau d'amis et de collègues, constitué au fil des camaraderies de l'École normale supérieure, de la Fondation Thiers, ou de l'ancien personnel de la faculté de Strasbourg, ses collaborations régulières à la Revue critique ou à la Revue de synthèse, son œuvre, enfin, dont l'un des plus beaux fleurons, Luther, vient de paraître en 1928.

Mais il souffre de deux handicaps : son éloignement géographique — la plupart de ses concurrents disposent, eux, de postes dans la capitale, avec les facilités que cela suppose pour leur campagne — et sa spécialité, l'histoire moderne, dont la chaire, illustrée par Michelet sous le nom d'Histoire et morale, a disparu des programmes du Collège de France depuis 1892.

Ainsi s'expliquent ses deux soucis permanents au fil de cette correspondance : réchauffer les ardeurs de ses partisans ou alliés, tentés parfois de le trahir et, d'autre part, convaincre une majorité de professeurs du Collège d'y réintroduire une discipline dont les implications politiques peuvent effaroucher certains érudits timorés. Il ne lui faudra pas moins de quatre ans pour y parvenir.

Strasbourg, le 7. XII. 1929.

Cher Monsieur,

Voici un certain temps déjà que Jules Bloch (1) m'a averti de projets ministériels tendant à créer, à l'École des hautes études, quelques enseignements nouveaux — et raconté également qu'une Commission ayant été nommée pour suivre l'affaire, vous aviez rappelé aussitôt que l'histoire pourrait bénéficier partiellement de cette aubaine — qu'il avait été question d'elle naguère — et qu'en particulier l'histoire moderne s'était dite mal à l'aise dans les cadres actuels de l'enseignement historique (2). Je n'ai pas voulu, sur l'heure, intervenir dans une question délicate qui va nécessiter des échanges de vue entre partisans de disciplines diverses. Mais vous ne comprendriez pas, et je ne me pardonnerais pas non plus, qu'un mot de moi ne vienne pas et vous remercie d'avoir songé à l'histoire, et préciser pour vous mon point de vue dans cette affaire. Je l'aurais écrit plus tôt, ce mot, si je n'avais cru aller à Paris cette semaine même. Mais la réunion du Comité de rédaction des *Annales économiques* que nous devons aller présider, Marc Bloch et moi, est remise au lundi 16. Ce serait vraiment trop tarder que d'attendre jusqu'à cette date pour vous remercier — et vous dire ceci :

Être pourvu d'un enseignement à l'École des hautes études — ce serait pour moi la réalisation d'un de mes plus chers désirs : celui de pouvoir former quelques élèves. J'arrive à la cinquantaine (3) sans avoir jamais eu devant moi autre chose que des étudiants : des élèves, jamais. Je n'en ai pas eu à Dijon ; je n'en ai pas à Strasbourg ; je n'en aurai jamais — parce que les conditions même de l'enseignement dans les Facultés s'y opposent et qu'on ne viendra jamais me demander que des facilités pour des examens ou des concours. Il me semble cependant, à tort ou à raison, que j'aurais quelque chose à dire, un esprit à répandre, des directions à indiquer, des recherches et une méthode de recherche à suggérer. Et si je ne

(1) Jules Bloch (1880-1953), directeur d'études à l'École pratique des hautes études depuis 1919 et professeur à l'École des langues orientales, était un ami de Lucien Febvre. Il deviendra professeur de sanscrit au Collège de France en 1937 ; cf. l'article de L. Febvre, « Souvenirs de Jules Bloch », *Annales ESC*, n° 1, 1954, pp. 108-109.

(2) Le 17 novembre 1929, le conseil de la 4^e section de l'EPHE avait créé une commission sur la « création éventuelle d'enseignements nouveaux ». Le 16 juin 1930, les créations proposées mettaient l'histoire en troisième position derrière la linguistique néo-africaine et la paléographie. Le conseil demandait, en outre, « la transformation en direction d'études permanente de l'enseignement temporaire d'histoire moderne ». (*Annuaire EPHE*, 4^e section, 1930-1931).

(3) Lucien Febvre, né en 1878, a donc 51 ans en 1929.

m'étends pas longuement là-dessus, c'est que je vous en ai parlé en d'autres temps déjà — et que je vous ai trouvé très informé de ces besoins et très sympathique à ces intentions. Il ne s'agirait pas, il ne saurait s'agir d'un enseignement de spécialité. Je redirai ici ce que je disais aux professeurs du Collège de France (1). Des enseignements de spécialité, je pourrais en donner sans effort ; et du reste, on me suggérerait des formules, plus ou moins habiles : « histoire comparée des provinces » (comme si toute histoire n'était pas « comparée »), « géographie de l'histoire », que sais-je encore ? Non. Ce sont peut-être des habiletés pour « arriver ». Mais ce qui me préoccupe, c'est de défendre des idées et d'exercer une action qui me paraît urgente et salutaire. C'est l'orientation générale, c'est la conception même de l'histoire moderne qui ont besoin d'être définies. C'est, à propos naturellement de recherches précises, un esprit qu'il faut créer, une orientation qu'il faut donner. Pour un peu je dirais, et je peux le dire dans une lettre privée, c'est l'histoire moderne qu'il faut, enfin, s'attacher à construire.

Maintenant, ceci dit, les contingences interviennent, durement. Si j'abandonne mon professorat de Strasbourg pour un enseignement aux hautes études — c'est exactement la *moitié* de ce que je gagne ici que je sacrifie. Or j'ai des charges, trois enfants, pas de fortune personnelle (2). Ce sont des faits. Je ne vois pas la possibilité de sacrifier la moitié de ce qui m'est nécessaire pour faire vivre les miens — même avec l'idée que le sacrifice serait temporaire et que je finirais bien un jour ou l'autre par trouver, du côté de la Sorbonne ou du Collège, une situation meilleure. D'où la nécessité pour moi de ne songer aux hautes études que si je puis être admis à y professer depuis Strasbourg, ou plus exactement (car je ne sais pas, dans ce cas, si je ne viendrais pas m'établir à Paris) à continuer à la fois mon enseignement de Strasbourg et l'enseignement qu'éventuellement on pourrait me confier à Paris. Question d'ordre tout personnel, c'est entendu. Mais question préjudicielle. Et permettez-moi de le dire aussi, question d'intérêt très général aussi, si l'on veut bien y prêter attention. Car enfin, c'est une question sans doute de savoir si, aujourd'hui, l'accession aux enseignements parisiens, aux ensei-

(1) Lucien Febvre avait rédigé en 1928 un projet d'enseignement pour une chaire à créer d'« histoire du XVI^e siècle, de la Réforme et de la Renaissance ». On lui avait préféré un projet de chaire de préhistoire (assemblée du 20 janvier 1929, archives du Collège de France, GIV g 35 c).

(2) Lucien Febvre s'est marié en 1921 ; ses trois enfants, Henri, Lucile et Paulette ont respectivement à cette date, 7, 5 et 2 ans. Les traitements des directeurs d'études ont été fixés à partir de 1923, de 9 000 à 11 000 francs par an et ceux des professeurs des universités des départements dans une fourchette de 19 à 25 000 francs ; à Paris, ils étaient de 24 à 28 000 francs et, au Collège de France, de 25 000 francs.

gnements de ce Paris qui seul permet encore de faire des élèves — doit être considéré comme le monopole de ceux qui, possédant des ressources indépendantes, peuvent demeurer insensibles aux contingences budgétaires.

Voilà donc comment la question se pose pour moi. Je vois avec force l'intérêt que présenterait l'installation aux hautes études d'un enseignement général d'histoire — qu'on l'appelle méthode historique, histoire générale, ou autrement. J'accepterais avec joie d'assurer cet enseignement en même temps que mon enseignement Strasbourgeois. Il m'apparaît à peu près impossible, pour des raisons d'ordre financier, de renoncer totalement à ce dernier enseignement pour ne me consacrer qu'à un enseignement parisien. Puis-je vous demander maintenant ce que vous pensez de la situation — et de mes déclarations présentes? Je serai à Paris, du reste très bousculé car nous voulons « exploiter » vigoureusement, Bloch et moi, le succès de nos *Annales* et développer largement leur action — du matin 14 courant au mercredi 18. Mais un mot de vous, au préalable, me serait d'un grand prix. Je n'ai rien fait, rien dit, jusqu'à présent. Je ne sais si l'affaire évolue ni comment. Avant de tenter quoique ce soit, vous comprendrez, cher Monsieur, que je tiens à avoir votre avis. Il m'est précieux intellectuellement. Il me l'est encore plus personnellement. Et avant toutes choses, je tiens à vous remercier très vivement de votre sympathie, qui m'est encouragement. Pardonnez-moi donc de vous prendre du temps — et croyez, je vous prie, à mes sentiments bien entièrement dévoués — et reconnaissants.

L. F.

5 Mars 1930

Cher Monsieur,

La *Revue Critique* est sévère — c'est son devoir, et sa fonction sociale — mais non juste: du moins envers moi, collaborateur moins indigne que ne le croit la carte-lettre de rappel! Car vous avez publié [de] la Marguerite d'Autriche de Bruchet un fort long compte rendu il y a exactement un an (Février 1929, pp. 66-69) et du *De Concordantia Catholica* de Nic. de Cuse un autre compte rendu, beaucoup plus récemment (Novembre 1929, p. 502) (1). Restent

(1) Lucien Febvre avait publié dans la *Revue critique* 18 comptes rendus ou notes brèves en 1929; les livres qu'il mentionne sont ceux de Max Bruchet, *Marguerite d'Autriche, duchesse de Savoie* et Nicolas de Cuse, *De concordantia catholica libri tres*. En décembre 1929, il avait aussi publié un compte rendu d'Y. Bézard, *La vie rurale*

deux brochures allemandes de doctrine économique pour lesquelles, en effet, je plaide coupable ! — J'ai d'ailleurs tout un lot de comptes rendus déjà faits à vous expédier, et qui attendent depuis longtemps sur ma table le geste libérateur. Mais je suis, comme toujours, affreusement bousculé avec les *Annales d'Histoire Économique* qui vont bien, mais non sans peine — et tout le reste de mes besognes. Je ne suis donc pas allé à Paris depuis longtemps. Mais, chose plutôt insolite, Paris est venu à moi, et de façon assez embarrassante. Or, vous m'avez à plusieurs reprises témoigné si utilement, je ne dirai pas vos sympathies, pour ne pas transporter la question « sur le terrain des personnalités » comme on dit à la Chambre — mais l'intérêt que vous preniez à mes idées et à mes travaux, pour que je me permette de vous en dire deux mots et de solliciter de vous un avis qui me serait particulièrement précieux.

Donc, un de vos collègues du Collège, qui me demande de tenir sa démarche pour strictement confidentielle, et dont je ne vous donnerai par conséquent pas le nom, m'a écrit, il y a trois ou quatre jours, une lettre très détaillée pour me dire qu'à son sens, la candidature de Mauss (1) n'a pas de chance de réunir une majorité cet été. Et que je devrais bien y songer, parce que, si cette candidature n'était pas reposée, je pourrais, dans l'hypothèse où la candidature Chevalier serait maintenue, obtenir des voix que Mauss n'aura jamais, et passer contre Chevalier (2). Telle a été, d'autre part, dès le lendemain du vote (3), la réaction de Jullian (4) qui m'en a parlé, et en a parlé autour de lui, s'est déclaré prêt à parler pour moi s'il y avait lieu et ne m'a demandé aucun secret, mais naturellement m'a conseillé de garder un silence et une réserve que j'ai observés et continuerai d'observer strictement. C'est la lettre que j'ai reçue il y a trois ou quatre jours (lettre de quelqu'un que je connais à peine, qui

dans le sud de la région parisienne de 1450 à 1560 (n° 12, p. 544) et d'A. Causse, *La Bible de Reuss et la renaissance des études d'histoire religieuse en France* (p. 575). En 1930, son rythme de publication se ralentit puisqu'il ne rédige que 8 comptes rendus, sans doute à cause de son investissement dans les *Annales*.

(1) Sur la candidature de Marcel Mauss au Collège de France en 1930, voir l'exposé qu'il avait rédigé pour Charles Andler et Sylvain Lévi en vue de la défense de ses titres : « L'œuvre de Mauss par lui-même », *Revue française de sociologie*, XX, 1, 1979, pp. 209-220.

(2) Jacques Chevalier (1882-1962), normalien, agrégé de philosophie en 1903, disciple de Bergson et philosophe catholique, était professeur à la Faculté des lettres de Grenoble.

(3) L'Assemblée générale du 12 mai 1930 avait ajourné l'affectation de la chaire de philosophie sociale d'Izoulet à laquelle pouvait postuler Marcel Mauss.

(4) Camille Jullian (1859-1933) : professeur d'histoire des antiquités nationales au Collège de France depuis 1905.

a voté pour moi naguère et n'est pas, je crois, sans crédit dans un certain milieu) — c'est cette lettre inopinée qui a réveillé brusquement l'écho assoupi des paroles de Jullian...

Or, tout cela est bel et bon. Mais est-il certain que Mauss ne s'obstinera pas — ou qu'on ne s'obstinera pas pour lui ? Premier mystère ; et dans ce mystère, inclus, le mystère de Meillet et de son attitude... (1). En second lieu, que devient Gilson dans tout ceci ? (2) A-t-il renoncé pour l'instant à reparaître ? S'il reparaissait, ne rallierait-il pas une majorité faite en partie de partisans de Mauss voulant barrer la route à Chevalier ? Je ne veux pas, je ne peux pas me présenter contre Mauss. Je ne veux pas, je ne peux pas me présenter contre Gilson. Je ne saurais me présenter que si, Mauss renonçant et Gilson demeurant dans l'expectative, la voie était libre, avec la seule candidature Chevalier à combattre. Mais ces conditions sont-elles en voie, vraiment, de se réaliser ? J'avoue que cela m'étonnerait fort. Mais j'avoue aussi que si vous pouviez, sur ce point, me donner une impression et peut-être une indication — je vous en serai infiniment reconnaissant. Je vais poser la question, ou plus exactement je vais informer Andler du fait nouveau que constitue cette lettre (3). Mais vous savez qu'il vit très à l'écart et voit peu de monde (4). Du reste, rien ne presse — et je n'ai pas l'intention de me départir de l'absolue réserve que j'ai gardée jusqu'à présent, tant que les voies ne seront pas devenues libres... miraculeusement. Or les miracles ont une tendance assez nette à se raréfier de nos jours. Je ne crois pas beaucoup qu'il s'en fasse un pour moi...

Tenez ceci, naturellement, pour confidentiel. Quoique vous fassiez, je veux dire que vous puissiez ou non me donner votre avis — je ne vous en serai pas moins reconnaissant, cher Monsieur, de l'appui que j'ai toujours trouvé en vous. Je vous en remercie, une fois encore, en vous priant de croire que je ne l'oublie pas, ni ne l'oublierai.

L. F.

(1) Antoine Meillet (1866-1936) : professeur de grammaire comparée au Collège de France depuis 1906 et ami de Mauss.

(2) Étienne Gilson (1884-1978) : directeur d'études à la 5^e section de l'École pratique des hautes études, comme Mauss, et maître de conférences d'histoire des philosophies médiévales à la Sorbonne depuis 1921.

(3) Charles Andler (1866-1933), après une longue carrière à la Sorbonne, avait été élu en 1926 dans la chaire de langue et littérature germaniques ; il avait mis sur pied l'Université de Strasbourg et était un ami et soutien de Lucien Febvre.

(4) Andler habitait à Bourg-la-Reine et était très fatigué (cf. E. Tonnelat, *Charles Andler, sa vie, son œuvre*, Paris, Les Belles Lettres, 1937, pp. 285 et suiv.).

s. d. [avril 1930]

Cher Monsieur,

Je trouve votre petit mot du 22, dans ma case, délaissée en temps de vacances. J'aurais dû en effet vous tenir au courant de la situation. Mais j'attendais d'y voir clair. Voici très exactement « où j'en suis ». Ce qui n'est pas synonyme de : « où les choses en sont ».

Donc, Jullian, aux environs du 20 mars, prétendait ne rencontrer que des adhésions dans sa campagne pour moi. Personnellement, au cours d'une rapide fugue à Paris, j'avais vu Piéron (1) (qui m'avait donné l'alarme) ; sur ses conseils, André Mayer (2) ; sur les conseils de Jullian, Gley (3) ; et naturellement Andler. Donc, tous des électeurs de Mauss. Piéron m'engageant ferme à me présenter. Mayer aussi, s'il était démontré que M. n'avait pas de chances. Andler de même. Gley enfin s'était montré « enthousiaste » à l'idée de ma candidature. Je jugeai nécessaire d'avertir en plus S. Lévi (4) de mon état d'esprit (25 Mars).

Sur quoi : 1) Le 31 Mars, lettre de S.L. (5) « Vous venez encore accroître la confusion... Il y a bien des choses qui vous échappent... Vous valez trop pour devoir votre succès à des combinaisons de coulisse ». J'ai eu, ce mot dernier m'ayant choqué fortement, une explication, vive de ma part, je l'avoue, et charmante de la sienne, comme toujours avec S.L., mais elle n'éclairait rien.

2) Cependant, 1^{er} avril, lettre d'Andler, beaucoup plus négative. « Nous nous étions engagés pour Mauss. Poser une troisième candidature, c'est capituler devant le parti de Chevalier. Je n'aimerais pas que le bénéficiaire de cette capitulation ce fût vous... » Etc. — La similitude des deux formules avait quelque chose d'assez frappant.

3) Au même moment, Jullian m'annonçait une visite que venait de lui faire M. Fossey (6) : « Il vous prie de ne pas vous présenter

(1) Henri Piéron (1881-1964) : professeur de psychologie des sensations au Collège de France depuis novembre 1923.

(2) André Mayer (1875-1956) : professeur d'histoire naturelle des corps organisés au Collège de France depuis 1922. Il avait été professeur à la Faculté de médecine de Strasbourg de 1919 à 1921 et était vice-président de l'assemblée des professeurs du Collège de France.

(3) Émile Gley (1856-1930) : professeur de biologie générale au Collège de France, l'un des plus anciens professeurs à cette date.

(4) Sylvain Lévi (1863-1935) : professeur de langue et littérature sanscrites au Collège de France et président de la 5^e section de l'EPHE, ami de Mauss.

(5) S.L. : Sylvain Lévi.

(6) Charles Fossey (1869-1946) : professeur de philologie et d'archéologie assyriennes au Collège de France depuis 1906 et directeur d'études à l'École pratique des hautes études.

pour ne pas enlever à Mauss sa dernière chance ». J'ai répondu que je n'avais pas deux paroles. Que si Mauss se présentait, et bien que je ne croie pas à son succès, je resterais coi. Et que je ne ferais de demandes que du consentement et avec le plein appui d'Andler. Jullian m'a dit d'ailleurs : « Ne vous présentez donc pas, *si du moins la situation ne change pas*. Encore que j'aie la conviction que Mauss ne passera pas, et que vous auriez 80 % de chances... ». J'en étais là, et je ne bougeais plus, quand j'ai trouvé simultanément votre mot et une longue lettre de M. Bédier (1). Comme elle concerne beaucoup Andler, je viens de la lui envoyer. Il est évident que c'est l'attitude de Mauss, ou des partisans de Mauss, qui domine tout. Que feront-ils en définitive, et qui sera candidat ? En particulier, quelle sera l'attitude de Gilson ? J'imagine que lui aussi doit être très gêné par ce silence de Mauss ? C'est la pleine confusion. Personnellement, je regrette de voir Andler, et Fossey et — faut-il dire S. Lévi ? — adopter le parti qu'ils semblent vouloir tenir. Car je ne crois pas au succès de Mauss. Et j'ai le sentiment que ma candidature ne serait pas mal accueillie. Mais c'est le sentiment d'un « éloigné », et je puis me tromper. En tout cas, comme Frère Martin Luther (2) lui-même, « je suis lié par mes paroles » — et j'attends. Je voudrais bien ne pas attendre trop longtemps, car cette indécision est bien gênante et pour moi, et, j'imagine, pour d'autres. J'ai écrit à Andler en ce sens.

Cher Monsieur, vous voyez qu'attendant d'y voir clair pour vous mettre au courant, je pourrais attendre encore... Mais je n'attends pas pour vous remercier de votre sympathie, qui m'est précieuse. Je suis de plus en plus convaincu qu'il y aurait un beau travail de propagande à faire pour une histoire renouvelée et réadaptée, et en ce moment précisément. Seul le Collège permettrait de le faire. Et il entre dans mon état d'esprit présent un peu d'amertume, je l'avoue, quand je pense à ce qu'on pourrait faire — et à l'impossibilité où se trouvent ceux qui voient, d'agir. Je vous sais un gré infini, à vous, de le savoir et, à l'occasion, d'en témoigner. Recevez-en, cher Monsieur, la nouvelle assurance avec l'expression de mes sentiments bien dévoués.

L. F.

(1) Joseph Bédier (1864-1938) : professeur de langue et littérature françaises du Moyen Age depuis 1903, et administrateur du Collège depuis 1929.

(2) Lucien Febvre avait publié *Un destin : Martin Luther*, en 1928.

[s. d. fin avril 1930?]

Cher Monsieur,

Un petit mot pour vous dire que je reçois à l'instant la lettre d'Andler que j'attendais depuis plusieurs jours. Elle m'apporte un conseil d'abstention. Les tenants de Mauss s'étant réunis ont envisagé deux candidatures de « conciliation » : la mienne et celle de Gilson. Il leur a paru finalement que Gilson, mieux placé pour mordre sur la « droite » aurait plus de chance que moi de réunir une majorité (1). Je n'y contredis pas. Je n'en sais rien, n'étant pas sur place, et un peu effaré par cette intrusion du vocabulaire électoral et politicien dans des débats que j'aurais cru d'ordre scientifique... Mais puisqu'on maintiendra la candidature de Mauss au 1^{er} tour (la Mystique a ses raisons que la raison ignore) — puisque Gilson et Chevalier se représentent, mon intervention devient difficile : surtout étant donné le grave accident qui vient malheureusement d'atteindre Cam. Jullian (2).

Sans doute savez-vous déjà tout cela. Mais vous m'avez donné trop de marques de sympathie en divers temps, cher Monsieur, pour que je ne tienne pas à vous en avertir personnellement. Il ne me reste qu'à faire des vœux pour Gilson. Je les lui envoie par ce courrier. Mais ce sera dur, très dur... — Encore merci, et croyez bien, cher Monsieur, à mes sentiments tout dévoués.

L. F.

Lors de l'assemblée générale du 23 novembre 1930, Marcel Mauss fut élu à la chaire de sociologie. L'année 1931 fut marquée par l'élection de Jacques Duclaux à la chaire de biologie. À l'assemblée du 15 novembre 1931, la chaire de langue et littérature celtiques de Joseph Loth fut transformée, sur proposition d'Édouard Le Roy, en une chaire d'histoire de la philosophie du Moyen Age à laquelle Étienne Gilson (rival possible de Lucien Febvre, comme on l'a vu) fut élu le 17 janvier 1932 contre Alexandre Koyré. Au cours de la même assemblée, Émile Bourguet avait été élu à la chaire de langue et littérature grecques, Léon Brillouin à celle de physique théorique et Eugène Albertini à la chaire de civilisation romaine.

(1) Ce vocabulaire politique est justifié par l'appartenance de Mauss à la SFIO, par les sentiments démocrates chrétiens de Gilson et les positions socialistes modérées de Febvre. Face à Jacques Chevalier incarnation de la droite, Lucien Febvre et Étienne Gilson sont politiquement entre les deux extrêmes. Mais les liens avec le catholicisme de Gilson lui concilient plus facilement la droite du Collège que les positions laïques de Febvre.

(2) Victime d'une attaque dans la deuxième quinzaine d'avril 1930, Camille Jullian dut renoncer à son enseignement au Collège de France (cf. A. Grenier, *Camille Jullian*, Paris, A. Michel, 1944, pp. 309 et suiv.). L. Febvre perdait ainsi un de ses soutiens les plus actifs et les plus prestigieux au sein du Collège.

Strasbourg 29.I.32

Cher Monsieur,

Je trouve votre lettre. Merci de votre attentive sympathie. Il se trouve précisément que je vais passer trois jours à Paris. Je vous téléphonerai et vous demanderai un rendez-vous.

J'ai fait, au début du mois, une tournée de visites : vous n'étiez pas encore rentré. Or, le résultat était net : neuf sur dix de ceux que j'ai vus m'ont dit : « Ne soyez pas candidat à la succession de Gsell (1). C'est pour les linguistes. M. Cohen (2) est favori. Et même si Is. Lévy (3) se jetait dans ses jambes, vous perdriez la partie, parce que les orientalistes-linguistes s'obstineraient ». Cependant, on m'a dit de surveiller... Y a-t-il depuis dix ou douze jours du nouveau ? Je ne sais. Je l'apprendrai de vous et de quelques amis. En attendant, encore merci, et l'expression de mes sentiments bien dévoués et cordiaux.

L. F.

Je descendrai comme d'habitude Hôtel Corneille, 5 rue Corneille 5^e. J'y serai demain dimanche.

Strasbourg le 4 Février 1932

Cher Monsieur,

Il faut que, *confidemment*, je vous dise quelque chose qui m'a pas mal impressionné... Je suis rentré cette nuit à Strasbourg. Avant de prendre le train, je suis monté chez S. Lévi qui m'avait donné rendez-vous. Je pensais qu'il allait me dire : « Rien à faire pour la succession Gsell, chasse réservée aux linguistes-orientalistes, etc. » — Pas du tout. Avec une netteté qui m'a presque déconcerté, venant de lui d'habitude si nuancé, il m'a dit :

« Si M. Cohen se présente *seul* — ne vous présentez pas. Ce sera l'échec. Mais si Isidore Lévy se présente contre lui, allez-y, vous êtes sûr de passer. Et j'ai eu l'étonnement de l'entendre me répéter exactement ce que vous m'aviez dit lundi à la Nationale : « Après Mauss, Lévy, puis Cohen, puis Halphen, puis Bloch, pour 3 places... C'est absurde. Bloch, oui... » (4). « *Jamais* les amis d'Isi-

(1) Stéphane Gsell (né en 1864), professeur d'histoire de l'Afrique du nord depuis 1912 était décédé en fonction le 1^{er} janvier 1932, d'où une vacance possible d'une chaire d'histoire.

(2) Marcel Cohen (1884-1974) : professeur aux Langues orientales (1911-1950) et directeur d'études à l'École pratique des hautes études, spécialiste des langues sémitiques, ne sera en fait jamais élu au Collège de France.

(3) Isidore Lévy (1871-1959) : directeur d'études d'histoire ancienne de l'Orient à l'École pratique des hautes études, avait été chargé de conférences à la Sorbonne.

(4) Sylvain Lévi suggère que la candidature rapprochée de cinq savants d'origine juive risque de réveiller une réaction de rejet antisémite en ces années où l'extrême droite s'agite beaucoup et où un professeur lié à l'Action française, Bernard Fay, vient d'être nommé à la chaire de civilisation américaine.

dore ne se rallieront à M. Cohen... ». « Et du reste, hébreu : il y a maintenant le Père, ou l'ex-Père Dhorme (1) qui pourra se présenter à Loisy ; alors, M. Cohen... ». — Et il m'a redit : « S'il y a front unique des linguistes pour M. C., ne vous présentez pas, il passera. Si Isidore persiste... allez y carrément ».

J'écris ceci à Andler. Je préviens A. Mazon (2) également. Peut-être vais-je écrire à Le Roy (3), pour lui dire, sans entrer dans des détails, que si Isid. (4) se présente, j'envisage ma candidature comme possible... En tout cas, je voulais vous prévenir. Naturellement en vous demandant de garder la confiance pour vous, et à titre de simple indication. Même chez les linguistes, il y a, vous voyez, des « défaitistes », et même des défaitistes de marque ? Au fond, S.L. ne souhaite le succès ni de Cohen ni d'Isidore. Il voudrait bien en être débarrassé. Et je me demande si Meillet lui-même, que je n'ai pas vu depuis longtemps...

J'écris à Bédier dans le sens indiqué — et je reviendrai, s'il le faut, compléter ma tournée de « sondages »... En attendant, merci de l'appui efficace que je trouve auprès de vous...

L. F.

J'ai prévenu Marc Bloch, par souci d'amitié — et aussi parce que, si la situation évoluait et si j'étais finalement candidat à la succession de Gsell, il faudrait qu'il songe à la succession de Marion (5)...

L. F.

Strasbourg le 8 Février 1932

Cher Monsieur,

Un mot pour vous dire qu'*Andler*, que ma femme a eu hier au téléphone, lui a dit que précisément il allait m'écrire pour me dire de me présenter, si les orientalo-linguistes demeurent divisés. Avis de poids, évidemment. Je récris à Andler pour avoir des détails sur son

(1) Édouard Dhorme (1881-1966), ancien dominicain, professeur d'assyriologie et d'exégèse biblique à l'École biblique et archéologique de Jérusalem (1905-1931), fut directeur d'études à l'EPHE (1933-1951) et professeur au Collège de France de 1945 à 1951 ; « à Loisy », c'est-à-dire à la chaire d'histoire des religions occupée par Alfred Loisy.

(2) André Mazon (1881-1967) : professeur de langue et littérature slaves au Collège de France depuis 1923, il avait été le collègue de Lucien Febvre à Strasbourg de 1919 à 1923.

(3) Édouard Le Roy (1870-1954) : professeur de philosophie au Collège de France, disciple et successeur de Bergson.

(4) C'est-à-dire Isidore Lévy.

(5) La chaire d'étude des faits économiques et sociaux devait être libérée par le départ à la retraite de Marcel Marion le 22 mai 1932.

sentiment. Mais j'ajoute que Jullian, dans les mêmes conditions, et après visite au Collège (il n'a pas dit chez qui, mais enfin on peut le deviner), après également quelques prises d'avis à l'Institut, est d'avis que je dois me présenter. Ceux qu'il a consultés ne garantissent pas le succès — mais estiment qu'il serait dangereux de laisser flottantes, et à la merci du premier outsider venu, une 15^{aine} ou une 20^{aine} de voix qui ne savent où aller...

Voilà où j'en suis. J'écris de divers côtés (aux scientifiques notamment) que j'irai voir à Paris du 13 au 17 Février prochain. Seulement, je suis perplexe : les délais courent-ils déjà, je veux dire, la vacance de la chaire de Gsell est-elle déjà déclarée, ou sera-t-elle seulement déclarée à l'assemblée de Mars (1)? Si vous pouvez me fixer par un mot, je vous serais bien reconnaissant. Une fois de plus reconnaissant... Croyez bien à mes sentiments de vive gratitude et à mon entier dévouement.

L. F.

s. d. — Strasbourg [27/2/1932]

Cher Monsieur,

Vous trouverez sous ce pli mon *Exposé de titres*, tel que je l'envoie à vos collègues : brochure de 1928, remise à jour par la refonte de ma bibliographie.

Je suis en train de préparer la note demandée pour le 6 Mars (2). Malheureusement, une conférence que je vais faire à Lyon demain soir et que je n'ai absolument pas pu décommander, va bien me gêner. Mais je ne ferai qu'aller et revenir. Dès que mon papier sera prêt vous l'aurez — et je serai à Paris *vendredi* et *samedi* de la semaine prochaine (3), ce qui me permettra de vous voir et, s'il y a lieu, de remanier le papier. — Je vous tiendrai au courant. —

Veillez croire, en attendant, à mes meilleurs, à mes tout dévoués et reconnaissants sentiments,

L. F.

Strasbourg le mercredi 2 Mars 32

Cher Monsieur,

Je suis en retard. Mais je n'ai pu aller plus vite. Il m'a fallu absolument fallu aller faire à Lyon dimanche soir une conférence qui m'a mangé 2 jours. Du reste, je serai à Paris demain soir *jeudi*. Je

(1) Lors de l'assemblée générale du 6 mars 1932, il s'agissait de discuter l'affectation de la chaire de Gsell. Andler, appuyé par Faral, allait défendre une chaire d'histoire de la civilisation moderne (pour Febvre).

(2) Voir note précédente.

(3) Soit l'avant-veille et la veille du dimanche 6 mars 1932, date de l'assemblée générale.

vous téléphonerai *vendredi* matin, pour vous demander un rendez-vous s'il y a lieu. Et le texte sera, je le ferai taper de façon à ce que vous l'ayez prêt samedi soir.

Que devient Andler, je l'ignore. Mutisme complet. Je vais voir cela. Je ferai le possible et l'impossible pour le joindre à Bourg-la-Reine. Et pour qu'il vienne, si la chose est praticable. Mais je ne sais rien de son état (1). Nous reparlerons de tout cela.

Mon texte prend 10 minutes à lire. On m'a dit de tous côtés que c'était le grand maximum (surtout s'il y a lecture d'un papier Andler, ou intervention d'Andler à la séance). On peut gagner un peu (j'ai mis un ou deux crochets au crayon bleu, correspondant à des suppressions possibles). Naturellement, j'ai été gêné par l'ignorance des lieux, de l'atmosphère, du ton habituel de la maison. Mais j'ai éprouvé que, tel quel, mon texte faisait un certain effet. À vous de le lire maintenant et de le critiquer. — Je resterai à Paris jusqu'à lundi. Et je descendrai comme d'habitude Hôtel Corneille, 5 rue Corneille (V^e) Danton 01.90, ou 91 ?

En toute hâte, Cher Monsieur, avec mes très vifs, mes très sincères remerciements, vous le savez,

L. F.

Paris, le 7 Mars 1932

Cher Monsieur,

J'ai appris hier, en téléphonant à votre domicile, que vous étiez absent de Paris jusqu'à jeudi. Je dois repartir à Strasbourg aujourd'hui même et je regrette bien de ne pas pouvoir vous demander conseil.

J'avais entendu parler vaguement, ces temps derniers, d'une reprise de la candidature Jacques Chevalier au Collège. J'ai voulu en avoir le cœur net et je suis allé trouver M. Le Roy. Il m'a appris qu'en ce qui concerne la chaire Marion, André Siegfried serait candidat ferme (2). Il me déconseille formellement d'affronter Siegfried. — Pour la chaire Loisy, il y a Baruzi (3) sur les rangs : M. Le Roy ne lui croit aucune chance. Quant à Chevalier, M. Le Roy

(1) Andler était chargé du rapport sur la chaire éventuelle à laquelle se présenterait Febvre.

(2) L'échec de la transformation de la chaire de Gsell oblige Lucien Febvre à reporter ses espoirs sur la vacance à venir de la chaire de Marion (cf. note 5 p. 60). André Siegfried (né en 1875), professeur à l'École libre des sciences politiques, venait d'être élu à l'Académie des sciences morales et politiques, à laquelle appartenait également Édouard Le Roy, et qui avait son mot à dire dans la présentation.

(3) Alfred Loisy, titulaire de la chaire d'histoire des religions, devait prendre sa retraite à l'été 1932. Jean Baruzi (1881-1953) avait suppléé Loisy de 1926 à 1931. Il sera élu par transformation d'une chaire d'épigraphie en avril 1933.

aurait visiblement préféré qu'il s'abstienne. Il n'a pas grande confiance dans ses chances. Il redoute d'autre part que, si je me présente contre lui, le conflit ne devienne, quoique nous fassions, une nouvelle bataille entre Gauche et Droite, préjudiciable à la santé morale du Collège. Mais comment éviter ce conflit ? M. Le Roy ne me déconseille pas de me présenter contre Chevalier, puisqu'il souhaite que j'arrive — et qu'il ne croit pas la position de Chevalier très sûre : mais c'est Meillet qui a encouragé Chevalier dans ses intentions. Pour Meillet, la situation est simple. Chevalier doit succéder à Loisy et moi à Marion... Mais il a Siegfried.

J'ai fait alors quelques visites — pas toutes celles que j'aurais voulu puisque je n'ai pu joindre Simiand (1) — et que votre avis me manque pareillement. Mais voici ce que j'ai recueilli :

Courte visite à S. Lévi. Conseil net : ne pas affronter Siegfried ; se porter contre Chevalier qui, dit-il, ne passera pas.

Longue visite à Andler. La position de Siegfried n'est peut-être pas inexpugnable ; mais il y a 8 chances sur 10 pour que je sois battu si je me porte contre lui. La position de Chevalier semble faible au contraire. L'ennui, c'est qu'Andler présentera (sans illusion) la candidature de Baruzi.

J'ai eu l'idée, sentant la situation assez difficile, d'une démarche directe du côté où, la dernière fois, m'est venue l'opposition la plus efficace. Je suis allé tout droit voir Fossey (2). L'idée était bonne. Fossey non seulement m'a promis de voter pour moi, mais s'est engagé à faire voter tous ses amis, et à *faire campagne pour moi*. Non contre Siegfried, qu'il considère comme imbattable, tout au moins par moi — mais contre Chevalier, qu'il considère comme n'ayant pas beaucoup de chances.

Autre visite importante. Je savais les liens qui unissent, depuis toujours, Hazard et Chevalier : camarades d'École directs, cothurnes, etc. (3). Je me demandais ce qu'il me conseillerait. Or, il a été

(1) François Simiand (1873-1935), spécialiste de sociologie économique dans le groupe des élèves de Durkheim, avait été le collègue de Lucien Febvre à Strasbourg en 1919-1920 et avait été élu à la chaire d'histoire du travail en novembre 1931. Il était donc susceptible de soutenir Lucien Febvre et d'être le rapporteur sur la transformation de la chaire de Marion.

(2) En mars 1932, Fossey avait donc probablement soutenu la création de la chaire d'histoire de l'Orient méditerranéen pour Isidore Lévy, lui-même étant assyriologue.

(3) Paul Hazard (né en 1878), reçu en 1899 à l'École normale (promotion de 1900, après le service militaire) avait été contemporain (« camarade d'École direct ») de Jacques Chevalier à l'École (reçu en 1900) et « cothurne », c'est-à-dire logé dans la même chambre que lui. Lucien Febvre avait été également partiellement leur contemporain : élève de l'ENS de 1899 à 1902 et pensionnaire de la Fondation Thiers de 1903 à 1906 (Chevalier de 1905 à 1908).

très net : ne pas affronter Siegfried. — Baruzi, sans importance. — Mais Chevalier ? Sans rien abdiquer de ses sentiments d'amitié pour lui, H. m'a dit : « Ne consulte que ton intérêt. Or il est évident... ». Et il s'est montré très préoccupé d'agir sur Chevalier pour qu'il ne s'expose pas à un échec probable ; il en parlera, m'a-t-il dit, à Le Roy.

J'ai terminé mes consultations par ma visite à Fuster (1), dont il faut ménager les susceptibilités : d'abord un peu aigri contre Siegfried, et sympathique à Chevalier, il m'aurait plutôt engagé à me porter contre le premier ; mais il n'avait vu personne et s'est rendu compte de la situation en m'écoutant. Il en a même conclu qu'il écrirait à Chevalier pour le dissuader d'être candidat...

Enfin, A. Mayer m'a dit nettement : « Rien à faire contre Siegfried pour vous. La position de Chevalier semble faible. Allez-y. Mais je suis décidé à intervenir auprès de Le Roy : il faudrait éviter une bataille Droite contre Gauche, qui est fatale si Chevalier se maintient... ».

Les choses en sont là. Je vais écrire encore quelques lettres. Mais il semble bien que ce soit du côté Loisy que je doive m'orienter. C'est aussi l'avis d'André Mazon.

Voilà, cher Monsieur, ce que je vous aurais dit de vive voix si j'avais eu la chance de vous rencontrer. Dites-moi, le cas échéant, quel est votre avis sur ce choix délicat ? Je n'ai pas besoin de vous dire quel serait son prix pour moi — ni de vous répéter combien je vous demeure reconnaissant de vos conseils de toujours, de votre accueil et de vos efforts en ma faveur. Croyez, je vous prie, à tout mon fidèle dévouement.

L. F.

Strasbourg, 21 juin 1932

Cher Monsieur,

Avez-vous bien reçu la lettre que je vous ai adressé, il y a plusieurs jours déjà ? Pardonnez-moi de revenir à la charge, mais vous pensez bien que votre avis me manque et que je voudrais bien, que j'aurais bien besoin, une fois de plus, de vos conseils pour voir clair dans la situation — et, le cas échéant, pour organiser une « défense » à la rentrée. Si les vacances de chaires sont déclarées dès la fin de cette année scolaire, il n'y aura guère de temps pour se retourner avant le milieu de novembre. Je suis obligé de retourner à Paris pour la

(1) Édouard Fuster (1869-1935) : titulaire de la chaire de prévoyance et d'assurances sociales, créée par une fondation privée. Un peu marginal de ce fait, sa spécialité le rendait cependant compétent pour l'affectation de la chaire de Marion.

Caisse des Sciences (1) *vendredi*. Si vous n'êtes pas absent, puis-je vous demander de me donner un rendez-vous soit *vendredi* (à partir de midi) soit *samedi* ou *dimanche*? Je resterai à Paris jusqu'au *lundi* soir ou au *mardi*. Et vous devinez combien je suis désireux de savoir votre impression sur la « conjoncture », comme disent les économistes? — Toutes les consultations auxquelles j'ai procédé jusqu'à présent concordent : ne pas se présenter à la succession de Marion contre Siegfried. — Se présenter à celle de Loisy contre Baruzi et contre Chevalier. C'est encore ce que m'écrivent Holleaux et Marçais (2).

Bien à vous, cher Monsieur, avec l'expression de mes sentiments très fidèlement dévoués — et reconnaissants. L. F.

Je descendrai, comme d'habitude, à l'hôtel Corneille, 5 Rue Corneille où je serai *vendredi* matin.

Paris (Hôtel Corneille) le 24 Juin 1932

Cher Monsieur,

Je viens de voir Moret (3). Accueil très sympathique, décidé à voter pour moi, etc. — Alors, j'ai posé ma question, en indiquant que l'idée venait de vous et qu'elle souriait pareillement à Gilson. Moret, après avoir évoqué la suite des siècles qui nous séparent, a très vite accepté, en principe, et « si je ne trouvais pas mieux », d'être mon avocat. Je n'ai pas traité avec lui la question de votre intervention : mieux vaut, je crois, que vous vous entendiez avec lui sur ce point? Je suis persuadé que la combinaison est bonne, et même très bonne, et je vous remercie une fois de plus, non seulement de votre accueil, mais encore de vos excellents conseils.

Croyez bien à mon très fidèle et reconnaissant dévouement.

L. F.

s. d.

Cher Monsieur,

Je regrette de ne pas avoir été là quand vous avez si gentiment téléphoné à mon hôtel. Je vous aurais dit sans tarder ce qu'il est, si

(1) Lucien Febvre était membre de la Commission technique des sciences humaines de la Caisse nationale des sciences depuis 1931. Cet organisme distribuait des subventions et des bourses de recherche et préfigurait le CNRS (cf. O. Dumoulin, « Les sciences humaines et la préhistoire du CNRS », *Revue française de sociologie*, XXVI, 2, 1985, pp. 353-374).

(2) Maurice Holleaux (1861-1932) : professeur d'épigraphie grecque au Collège de France depuis 1927 ; William Marçais (1872-1956) : professeur de langue et littérature arabes depuis la même date.

(3) Alexandre Moret (1868-1938) : professeur d'égyptologie au Collège de France depuis 1923, d'où plus loin « la suite des siècles qui nous séparent ».

l'on veut, inutile de dire parce que sous-entendu, mais ce que j'aime à vous répéter : c'est combien je vous suis reconnaissant de la gentillesse avec laquelle vous m'avez toujours guidé et consulté et soutenu dans mes longues relations « extérieures » avec le Collège. Elles ne sont pas terminées, je le sais, et tout n'est pas dit. Moret dès maintenant s'occupe sérieusement de la seconde phase et de ce qui sera spécialement ma présentation de titres. Mais je garderai toujours un souvenir reconnaissant de votre si cordiale et obligeante camaraderie — et je n'oublierai pas en particulier la vaillance avec laquelle, la dernière fois, vous avez été de l'avant en ma faveur, alors que tout semblait tourner contre moi. Merci, très simplement et très sincèrement — et bien cordialement et profondément à vous,

L. F.

Tout de même, Fossey est un politicien collégial étonnant... J'ai sous les yeux le billet où, trois jours avant le vote, il m'écrivait : vous aurez 18 voix au 1^{er} tour...

Le 2 novembre 1932,

Cher Monsieur,

En rentrant à Strasbourg, je trouve votre petit mot du 24, qui m'attendait et qu'on avait omis de faire suivre. Que vous êtes gentil de vous inquiéter ainsi de moi, alors que vous étiez tout excusé de ne penser qu'à vous. Car c'est parce que je vous savais grippé et fortement grippé à ce qu'on m'avait dit, que je n'ai pas voulu vous ennuyer d'histoires collégiales ni aller vous voir : et comme je retourne à Paris, à la fin de cette semaine, pour 4 ou 5 jours — j'allais plutôt vous écrire pour vous dire qu'aussitôt de retour je vous téléphonerai, quand je trouve votre lettre.

Voici où en sont les choses. Arrivé à Paris, il y a une 8aine, j'ai vu Moret à qui j'ai remis les éléments de ma « défense » au Collège. Il ne savait rien, rentrant de vacances. Alors j'ai vu Andler et je suis sorti très déconcerté de chez lui. Il m'a dit : « Depuis Juin, tout est changé. Je me suis décidé à agir à fond en faveur de la candidature Baruzi que je considérais auparavant comme effacée et sans chances. C'est qu'il ne faut pas supprimer la chaire des religions au Collège. Les adversaires de Loisy crieraient victoire... (1). Il faut maintenir une chaire d'études critiques et indépendantes sur le

(1) L'élection de Loisy en 1909 avait été marquée par un grand climat passionnel car ce prêtre, par qui le scandale moderniste était arrivé, devenait une sorte de caution de l'anticléricalisme de la République radicale. Cf. A. Houtin et F. Sartiaux, *Alfred Loisy, sa vie, son œuvre*, publié par E. Poulat, Paris, Éd. du CNRS, 1960, pp. 162-169.

christianisme ; j'ai Baruzi sous la main, je le prends et je le pousse ». De fait, il a prononcé un effort considérable, écrit 8 ou 10 longues lettres pleines de passions pour Baruzi. Et il a gagné à ses vues S. Lévi ; Langevin ; Hadamard ; peut-être Isid. Lévy (1). Il a, de plus, déconcerté les autres partisans et troublé la situation. Un instant découragé, je me suis remis en selle bien vite en causant avec A. Mayer, avec Moret lui-même, avec Mauss qu'on pouvait croire a priori gagné à l'argumentation d'Andler et qui ne l'est pas, avec Simiand également, avec Fossey — surtout en voyant des scientifiques : Duclaux, Jolly, Matignon, Fauré-Frémiet, en recevant de Cayeux, de Lebesgue l'assurance ferme qu'ils votaient pour moi comme Nageotte, Piéron, Albertini, etc. (2).

Mais entre temps, on a appris que Roussel ne se présenterait pas à la succession d'Holleaux, ni non plus Picard — qu'il n'y aurait donc pas, sans doute, de candidat helléniste valable : et les néobaruzistes, si je peux dire (Andler, S. Lévi, Langevin...) qui tout en voulant le maintien de la chaire de Loisy souhaitent mon entrée au Collège en ont été ravis : « opérons sur les trois chaires à la fois, me disait Langevin — et ainsi Siegfried, Baruzi et vous serez nommés simultanément » (3).

À vrai dire, même pour la succession de Loisy je crois que je n'ai pas perdu mes chances et que je passerais entre Chevalier et Baruzi. Ce serait la solution combative — souhaitée par ceux qui ne « réalisent » pas l'enseignement de la Mystique chrétienne au Collège (4). La solution paresseuse, c'est de laisser faire, de se laisser porter par l'opinion et d'entrer au Collège par transformation, du moins

(1) Sylvain Lévi, cf. note 4 (page 56) ; Paul Langevin (1872-1946), professeur de physique générale et expérimentale ; Jacques Hadamard (1865-1963), professeur de mécanique analytique et mécanique céleste ; Isidore Lévy, cf. note 3 (page 59) ; c'est-à-dire la gauche laïque du Collège de France.

(2) Jacques Duclaux (1877-1978), professeur de biologie depuis 1931 ; Justin Jolly (1870-1951), professeur d'histophysiologie depuis 1925 ; Camille Matignon (1867-1934), professeur de chimie minérale depuis 1908 ; Emmanuel Fauré-Frémiet (1883-1971), professeur d'embryogénie comparée depuis 1928 ; Lucien Cayeux (1864-1944), professeur de géologie depuis 1912 ; Henri Lebesgue (1875-1941), professeur de mathématiques depuis 1921 ; Jean Nageotte (1866-1948), professeur d'histologie comparée depuis 1912 ; Henri Piéron, cf. note 1 (page 56) ; Eugène Albertini (1880-1941), professeur d'histoire de la civilisation romaine, élu en janvier 1932.

(3) La chaire d'épigraphie grecque était vacante du fait du décès le 21 septembre 1932 du titulaire, Maurice Holleaux. Comme ni Charles Picard, professeur sans chaire d'archéologie classique à la Sorbonne, ni Pierre Roussel, directeur de l'École française d'Athènes, ne veulent se présenter, la chaire peut être transformée. Le problème des trois candidats pour deux postes disparaît.

(4) Allusion au fait que Baruzi est un spécialiste des mystiques chrétiens : cf. sa thèse de doctorat, *Saint Jean de la Croix et le problème de l'expérience mystique* (1924).

temporaire de la chaire d'Holleaux. J'expose le cas à Moret. Et je vous verrai également la semaine prochaine puisque vous voilà rétabli. Mais je ne tarde pas à vous dire que votre lettre m'a beaucoup touché — et que je vous remercie bien vivement de l'intérêt que vous me témoignez une fois de plus. Croyez, bien, je vous prie, à mes tout dévoués sentiments. L. F.

Naturellement, si on me rejette du côté de la chaire d'Holleaux, il faut que le vote intervienne le même jour pour les trois chaires. Sans quoi... je vois le danger. J'ai appris la méfiance. Ou plutôt, on me l'a enseignée. L. F.

En fait, les craintes exprimées par Lucien Febvre dans cette dernière lettre étaient excessives. La chaire de Marion fut transformée en chaire de géographie économique et politique et celle d'histoire des religions en chaire d'histoire de la civilisation moderne à l'assemblée générale du 13 novembre 1932. Le 8 janvier 1933, André Siegfried fut élu à la première et Lucien Febvre, seul candidat pour la première ligne, à la seconde, à l'unanimité. Au cours de la même assemblée, la chaire d'épigraphie redevint une chaire d'histoire des religions et Baruzi y fut élu le 2 avril 1933. D'autres facteurs, non évoqués dans cette lettre, ont facilité les choses comme l'arrivée au ministère de l'Éducation nationale d'Anatole de Monzie, qui soutint Lucien Febvre et auquel celui-ci rendit hommage au début de sa leçon inaugurale :

« Et voilà qu'aujourd'hui, à la minute où pour la première fois je prends la parole dans cette maison, vous me procurez l'honneur de vous remercier, en son nom, de l'intérêt que vous lui témoignez » (1).

Rétrospectivement, cependant, on peut dire qu'il était temps pour Lucien Febvre de toucher au port. En juin 1934, les mesures d'économie décidées par le gouvernement, dans le cadre de la politique de déflation, entraînent la suppression de trois chaires du Collège

(1) « De 1892 à 1933, examen de conscience d'une histoire et d'un historien, leçon d'ouverture du cours d'histoire de la civilisation moderne prononcée au Collège de France, le 13 décembre 1933 sous la présidence de M. le ministre de l'Éducation nationale », *Revue de synthèse*, 54, 1934, p. 93. Lucien Febvre remercie également au début de sa leçon, Alexandre Moret, Charles Andler, Camille Jullian et Joseph Bédier. Curieusement, on le voit, manque Edmond Faral, son correspondant.

N.B. : Les négligences d'orthographe ou de graphie ont été corrigées.

Les lettres de Lucien Febvre sont conservées aux Archives du Collège de France, sous la cote (C VIII j 8 K à M).

libérées par les départs à la retraite de Paul Monceaux, Pierre Janet et Camille Matignon, ce qui ruina les espoirs de l'ami de Lucien Febvre, Marc Bloch, d'être élu à la chaire d'histoire comparée des sociétés européennes à laquelle il postulait. Les historiens n'échappent pas à l'Histoire.

Christophe CHARLE (CNRS, IHMC)
Christine DELANGLE (Archives du Collège de France)

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

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

UNE TERRE EN FRICHE : L'HISTOIRE DES ENSEIGNEMENTS AGRICOLES

Pour la plupart de ses acteurs et, *a fortiori*, pour ceux qui sont étrangers au monde relativement clos qu'il constitue, l'enseignement agricole date de 1960. La loi du 2 août 1960 s'était fixé pour objectif « de donner aux élèves, au-delà du cycle d'observation et d'orientation, une formation professionnelle associée à une formation générale, soit d'une façon permanente, soit selon un rythme approprié, d'assurer une formation professionnelle de qualification et de spécialisation aux futurs agriculteurs, techniciens et cadres de l'agriculture... ». Elle prévoyait surtout la mise en harmonie de l'enseignement agricole avec l'enseignement général et technique. Mais si la loi du 2 août 1960 a bien réorganisé l'enseignement agricole, elle ne l'a pas créé. Le premier texte portant organisation de l'enseignement agricole date de 1848. Ce décret du 3 octobre 1848 avait lui-même été précédé d'un certain nombre d'initiatives tant publiques que privées : création des écoles vétérinaires à la fin du XVIII^e siècle, mise en place de chaires d'économie rurale et d'agriculture pratique au Jardin des plantes en 1793, d'une chaire d'agriculture à l'école vétérinaire d'Alfort en 1806, d'un cours d'agriculture au Conservatoire des arts et métiers en 1836 ; création de l'École des haras en 1823 et de l'École des eaux-et-forêts en 1824 ; ouverture de l'école de Roville par Mathieu de Dombasle en 1822, de celle de Grignon par Auguste Bella en 1829, de celle de Grand-Jouan par Rieffel en 1830, etc. L'histoire de l'enseignement agricole s'inscrit ensuite entre les jalons que constituent les lois du 30 juillet 1875, 16 juin 1879, 2 août 1918 et 5 juillet 1941. Parallèlement à l'enseignement agricole public se développe, surtout à partir du premier tiers du XX^e siècle, un important secteur privé.

Toute cette histoire, qui reste pour une grande part à écrire, est largement méconnue, tant par les historiens que par ses agents et utilisateurs. C'est pourquoi il est opportun de faire le point sur un certain nombre de manifestations et d'initiatives qui, depuis deux ans maintenant, concrétisent l'intérêt, très nouveau, porté à ce domaine de recherches.

Le point de départ peut en être trouvé dans le colloque organisé en janvier 1985 par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) du ministère de l'Agriculture, sur le thème *Enseignements agricoles et formation des ruraux*. Ce colloque a regroupé près de 1 000 participants, chercheurs de différentes disciplines (sciences de l'éducation, sociologie, démographie, histoire, etc.) et acteurs du système de formation au sein de six commissions : I : Enseignements agricoles, savoirs et qualifications ; II : Enseignements agricoles et mutations du monde agricole ; III : Enseignements agricoles et diversité des agriculteurs ; IV : Enseignements agricoles et stratégie de reproduction et d'innovation sociale ; V : Enseignements agricoles et pluralisme institutionnel ; VI : La recherche pédagogique, une activité possible pour les praticiens. Les allocutions et conférences plénières, les rapports précédant chaque séance de travail et les rapports de synthèse de chaque commission ont été publiés peu après le colloque (1). Dans le cadre des travaux préparatoires au colloque, il était vite apparu indispensable de disposer d'une bibliographie sur les savoirs professionnels et la formation en agriculture. Celle-ci a été constituée, à la demande de la DGER, par le laboratoire de sociologie de l'éducation (CNRS-Paris V) et l'Institut national de recherches et d'applications pédagogiques (INRAP), et publiée par l'INRAP (2).

Le but premier de ce colloque n'était certes pas de faire l'histoire de l'enseignement agricole, mais la dimension historique a été prise en compte, à la demande des organisateurs. C'est ainsi que la bibliographie publiée par l'INRAP répertorie les manuels scolaires antérieurs à 1960, les ouvrages concernant le monde agricole antérieurs à 1945 et les études existantes sur les différentes formes de l'enseignement agricole (3). Une exposition retraçant l'évolution de

(1) Résumés des communications présentés par commissions : MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE, *Enseignements agricoles et formation des ruraux. Actes du colloque, 23, 24 et 25 janvier 1985*, Luçon, 1985 ; allocutions, conférences, rapports : *Enseignements agricoles et formation des ruraux, 23, 24, 25 janvier 1985*, UNESCO, Paris, *Le Bulletin DGER*, n° spécial, n° 5 (septembre 1985), 2 vol.

(2) *Savoirs professionnels et formation en agriculture. Éléments de bibliographie. Documents de l'INRAP*, n° 61 (janvier 1985).

(3) *Savoirs professionnels et formation en agriculture. Éléments de bibliographie. Documents de l'INRAP*, n° 61 (janvier 1985), pp. 65-69, 88-91, 239-240.

l'enseignement agricole des origines aux années 1950 à partir de documents d'archives et de photos anciennes et préparée par la mission des archives du ministère de l'Agriculture, en collaboration avec une équipe de recherche du Service d'histoire de l'éducation de l'INRP, a été montée dans le hall de l'UNESCO pendant la durée du colloque. Les panneaux de cette exposition ont été reproduits sous forme d'affiches, mises à la disposition des établissements d'enseignement agricole. L'École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées (ENSSAA) et le service Cinéma du ministère de l'Agriculture ont réalisé un film, intitulé *L'Utopie de l'enseignement agricole, 1750-1960*. Ce film d'un peu plus d'une heure a été projeté en séance plénière. Conservé par le service Cinéma, il peut être emprunté avec un document d'accompagnement dû aux deux auteurs (1). Le numéro de janvier 1985 du *Bulletin DGER* a en outre attiré l'attention du personnel du ministère de l'Agriculture, sur plusieurs aspects de l'histoire de l'enseignement agricole, et en particulier sur ses sources (2).

Au colloque lui-même, des communications à caractère historique ont été présentées dans différentes commissions (commissions I, II, IV, V et VI). Une séance entière de la commission II (Enseignements agricoles et mutation du monde agricole) a été consacrée à la mutation de l'agriculture et aux changements de l'enseignement agricole de 1848 à 1950 (3). Une des séances de la commission VI (Enseignements agricoles et formes d'organisation pédagogiques) a fait, de même, très largement appel à la perspective historique pour définir les structures, les méthodes et les contenus de l'enseignement agricole (4). La richesse de ces communications qui ont porté à la fois sur l'évolution institutionnelle de l'enseignement agricole, sur différents types d'établissements et sur les contenus de l'enseignement a conduit un certain nombre de participants au colloque à concrétiser un projet déjà ancien, en créant une nouvelle revue. C'est de ces recherches qu'est issu le premier numéro des *Annales d'histoire des enseignements agricoles* publié par l'INRAP, avec la collaboration du Service d'histoire de l'éducation (5).

(1) M. Boulet et M. Duviigneau : *L'Utopie de l'enseignement agricole, 1750-1960*. Dijon, ENSSAA, 1985.

(2) *Histoires sur l'enseignement agricole, Le Bulletin DGER*, n° 4, (janvier 1985); voir en particulier l'article de J. Le Pottier : « L'histoire de l'enseignement agricole. Des sources à découvrir et à sauvegarder », pp. 47-51.

(3) Voir le rapport établi par P. Muller : P. Muller, *Mutation de l'agriculture et changements de l'enseignement agricole de 1848 à 1950*, dans *Enseignements agricoles et formation des ruraux...*, *Le Bulletin DGER*, n° spécial, n° 5, septembre 1985, t. 1, pp. 99-107.

(4) Voir le rapport d'E. Leblanc : E. Leblanc, *Perspectives historiques. Missions. Structures. Contenus. Méthodes*, op. cit., t. 2, pp. 116-131.

(5) *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n° 1, octobre 1986; disponible à l'INRAP, rue des Champs-Prévois, 21000 DIJON.

Ce premier numéro est consacré, pour l'essentiel, à la publication des communications historiques du colloque. F. Sigaut (« Un point de vue d'ethno-historien », pp. 5-13) rappelle que si l'évolution de l'enseignement agricole semble présenter les mêmes caractéristiques, sur le plan institutionnel, que l'enseignement technique, on sait fort peu de choses sur son fonctionnement, les origines sociales de ses élèves, les contenus de l'enseignement, ses réussites et ses échecs. M. Cépède (« Controverses et avatars historiques », pp. 15-22), M. Boulet (« L'enseignement agricole entre l'État, l'Église et les organisations professionnelles agricoles », pp. 85-94) et T. Nadau, pour une période plus courte et dans une perspective comparatiste (« L'évolution de l'enseignement agricole en France et en Allemagne de 1850 à 1914 », pp. 68-84) s'attachent à décrire les structures de cet enseignement. M. Cépède met en place la chronologie, en donnant les dates-clés des différentes lois et de création des grands établissements. M. Boulet souligne la dualité de cet enseignement : un enseignement public qui ne touche qu'un très faible pourcentage de la population agricole, soumis aux variations de la politique agricole de l'État, face à un enseignement privé, souvent confessionnel, qui pratique un enseignement en alternance. T. Nadau met en lumière les différences de conception, et donc d'organisation de l'enseignement agricole en France et en Allemagne. Alors que l'Institut national agronomique et les écoles nationales d'agriculture recrutent leurs élèves par concours, les écoles supérieures en Allemagne cherchent à s'ouvrir à un large public. L'enseignement secondaire en Allemagne s'appuie sur une forte demande et ouvre de larges débouchés, alors que les écoles pratiques en France se développent avec difficulté. Y. Rinaudo (« 1848 : Les fermes-écoles, premier essai d'un enseignement populaire agricole », pp. 33-44) et E. Leblanc (« Les fermes-écoles : esquisse de quelques hypothèses de travail », pp. 23-32) étudient le premier niveau de l'enseignement agricole que constituent les fermes-écoles mises en place par le décret du 3 octobre 1848, pour dispenser une formation élémentaire pratique. E. Leblanc retrace leur évolution et suggère des recherches plus approfondies sur leur implantation, leurs élèves et leurs maîtres. Y. Rinaudo s'attache plus particulièrement à l'histoire de trois fermes-écoles méridionales et analyse leur échec final. Y. Maurin (« Trente ans au service de la viticulture : l'école nationale d'agriculture de Montpellier, 1871-1900 », pp. 58-67) s'intéresse, à l'opposé, à l'enseignement supérieur. Elle montre comment l'école d'agriculture de Montpellier a su adapter son enseignement aux conditions locales en créant des cours de viticulture et de sériciculture et en contribuant à la naissance d'une viticulture scientifique moderne. Th. Charmasson (« L'enseignement agricole et horticole dans les écoles normales et les écoles primaires,

1838-1879 », pp. 45-58) analyse la genèse de la loi du 16 juin 1879 sur l'organisation départementale et communale de l'agriculture, en étudiant les tentatives faites par le ministère de l'Instruction publique pour introduire les notions d'agriculture et d'horticulture dans le programme des écoles normales et des écoles primaires. Les communications de R. Ponton (« L'éducation morale des ruraux. Tu seras agriculteur. Histoire d'une famille de cultivateurs. Un manuel de lecture de l'école rurale », pp. 95-102), de J. R. Bonneville et M. Sébillotte (« De l'agriculture à l'agronomie », pp. 103-114) et de J. R. Bonneville (« Les manuels d'enseignement agricole témoins de l'évolution des disciplines scolaires », pp. 115-119) ont pour point commun l'étude de manuels scolaires. R. Ponton contre son analyse sur un manuel de lecture, destiné aux cours moyen et supérieur, paru en 1889 (1). Il met en lumière l'image que l'ouvrage cherche à transmettre de l'exploitation agricole et des rapports familiaux et sociaux qui se nouent autour d'elle. J. R. Bonneville et M. Sébillotte cherchent à comprendre, à partir des instructions pédagogiques et des manuels utilisés, comment a évolué la présentation des notions relatives aux productions végétales et à l'amélioration du milieu (2). R. Hubscher (« Le film agricole, une nouvelle pédagogie, 1923-1938 », pp. 121-132) et C. Aspe (« Presse agricole et formation permanente des agriculteurs ; de la presse agricole à la presse rurale », pp. 133-142) sortent tous deux du cadre scolaire pour s'attacher à la formation des adultes. R. Hubscher éclaire la création du cinéma agricole et montre l'impact de ce nouveau support d'information et son contenu idéologique. C. Aspe s'intéresse à la presse agricole locale dans le Midi méditerranéen et à son évolution, parallèle à celle des conditions de vie et de travail de son public.

On trouve également dans ce premier numéro des *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, une rubrique présentant des documents d'archives commentés, des reproductions de photos et d'affiches anciennes, des résumés de thèse, et la liste des publications consacrées au colloque.

(1) Cette communication est parue sous une forme plus développée dans : *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 57/58, juin 1985, pp. 103-107.

(2) Deux autres communications, préparées comme celles-ci dans le cadre d'un groupe de travail de l'INRAP, portent sur la zoologie ; on en trouvera le texte dans un numéro spécial du *Bulletin de l'INRAP* reprenant les communications présentées par les chercheurs de l'INRAP au colloque : L. Montméas : « La zootechnie au travers des manuels scolaires, période 1890-1920 », *Enseignements agricoles et formation des ruraux. Recueil des contributions INRAP au colloque 23, 24, 25 janvier 1985, Bulletin INRAP*, n° 62, avril 1985, pp. 50-72 ; R. Jussiau : « La zootechnie au travers des manuels scolaires, période 1920-1970 » *ibid.*, pp. 73-105.

L'enseignement agricole féminin, qui s'est développé plus tard et de façon spécifique, n'est pas représenté dans ce numéro. Il a toutefois fait l'objet de plusieurs communications. Deux d'entre elles, dues à I. Boulogne et A. Souyris, ont été reprises par l'INRAP, dans un numéro spécial publié à l'occasion du centenaire de l'enseignement ménager agricole (1). Une autre, de J. Caniou, figure dans un numéro spécial d'*Éducation permanente* sur l'agriculture et la formation en agriculture (2).

L'ensemble de ces publications et manifestations éclaire certains aspects de l'histoire de l'enseignement agricole, mais dévoile surtout nos ignorances. La création d'une nouvelle revue consacrée à l'histoire des enseignements agricoles devrait encourager les chercheurs à défricher ce nouveau domaine (3).

Thérèse Charmasson

INFORMATIONS

Éducation et Lumières

Le septième congrès international sur les Lumières aura lieu à Budapest du 26 juillet au 2 août 1987. Organisé par l'Institut des Sciences historiques de l'Académie des sciences de Hongrie, il se tiendra sous les auspices de la Société internationale d'Étude du XVIII^e siècle.

Plusieurs des thèmes concernent, à des degrés divers, l'éducation. Elle sera notamment au cœur de deux groupes de travail : le premier, consacré à « L'École : traditions et modernisations », dirigé par R. Chartier et D. Julia, où seront discutées une vingtaine de communications traitant de divers aspects des théories et des pratiques éducatives dans la seconde moitié du siècle ; le second, sur « Les Universités et la formation des Lumières », dirigé par H.E. Bödeker et I. Hont, où 14 intervenants traiteront de la contribution des universités au discours sur l'économie et l'économie politique.

(1) I. Boulogne, « De l'enseignement ménager agricole à l'économie sociale et familiale », *Bulletin de l'INRAP*, n° 66, mars 1986, pp. 1-29 ; A. Souyris, « De la formation ménagère vers l'insertion dans la profession », *ibid.*, pp. 31-38.

(2) J. Caniou, « L'enseignement agricole féminin et son histoire », *Éducation permanente*, n° 77, mars 1985, pp. 87-95.

(3) Pour tous renseignements, s'adresser à : M. Boulet, directeur de l'INRAP, rue des Champs-Prévois - 21000 DIJON.

Renseignements et inscriptions peuvent être demandés au Prof. Domokos Kosary, Institut des sciences historiques de l'Académie des Sciences de Hongrie, P.O.B. 9, 1250 Budapest (Hongrie).

L'École normale de l'an III

L'édition critique des cours de l'École normale de l'an III (1) est aujourd'hui près d'aboutir. En 1988 et 1989 paraîtront quatre volumes consacrés respectivement aux enseignements de mathématiques et de physique de Monge, Laplace, Lagrange et Haüy (resp. : Jean Dhombres), d'histoire naturelle et de chimie de Berthollet et Daubenton (resp. : Michelle Goupil), d'économie politique, histoire et géographie de Vandermonde, Volney, Buache et Mentelle (resp. : Daniel Nordman) et de littérature morale et art de l'entendement de Garat, Sicard, La Harpe et Bernardin de Saint-Pierre (resp. : Bernard Jobert). Un cinquième volume, introductif (resp. : Dominique Julia), retracera l'histoire de l'école, le recrutement de ses élèves, l'organisation et le rayonnement de son enseignement.

Pour tous renseignements, s'adresser à : Bruno Belhoste, IHMC, 45 rue d'Ulm - 75005 Paris.

Jeux et jouets religieux

Le musée du Jouet de Poissy présente, du 18 mars au 17 mai 1987, une exposition consacrée aux jeux et jouets religieux. Ces objets, fréquents aux XVIII^e et XIX^e siècles, étaient, le plus souvent, des supports de l'éducation morale et religieuse. Ainsi, des lotos, puzzles, jeux de l'oie et plaques de lanterne magique illustraient la vie de Jésus, de Moïse ou des saints. Quelques jeux, plus polémiques, étaient destinés aux adultes : tels des jeux de l'oie jansénistes, ou « Des nouveaux convertis » (postérieurs à la révocation de l'Édit de Nantes). Des autels miniatures, plus ou moins chargés d'accessoires, servaient au jeu de la messe ; des jeux de construction permettaient de construire chapelles, cathédrales ou processions (Fête Dieu, enterrement de première classe...). Enfin, de nombreuses poupées évoquaient des ordres religieux (Carmélites, Ursulines...) ou des rites de la vie des femmes (baptême, communion, mariage). Tous ces objets furent présents dans des chambres d'enfants jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Ils proviennent aujourd'hui de collections privées et de musées français et étrangers.

(1) Voir *Histoire de l'éducation*, mai 1985, pp. 61-65.

L'exposition est ouverte du mercredi au dimanche. Musée du Jouet : 2, enclos de l'Abbaye - 78300 Poissy. Tél. : 39.65.06.06.

L'enfant du XIX^e siècle

Du 26 juin au 6 juillet 1987, le centre culturel de Cerisy organise un colloque sur « l'enfant du XIX^e siècle ». Sous la direction de Jean Delabroy, il permettra de confronter des points de vue disciplinaires autour de quelques questions fondamentales : les droits du « mineur », la criminalité adolescente, les découvertes génétiques, les images littéraires de l'enfance, le « lectorat » jeune et les politiques éditoriales, l'enfance comme modèle fictionnel et comme mythe de l'écriture.

Une douzaine de conférences-débats seront notamment consacrées à l'enfant dans le roman, le théâtre, la poésie, la peinture. Quatre tables rondes tourneront autour de « L'enfant, animal juridique », les « Enfances romantiques », les « Littératures pour enfants » et les « Textes pédagogiques ». Il s'agira de découvrir comment, au XIX^e siècle, l'enfant est devenu irréversiblement l'un des acteurs-clés des stratégies sociales.

Pour l'adhésion à l'Association des Amis de Pontigny-Cerisy — à qui les activités du Centre sont statutairement réservées —, les demandes d'inscription et d'hébergement, écrire au Centre culturel international de Cerisy, 50210 Cerisy-la-Salle.

Sport, jeu et éducation physique

Créée en décembre 1985, la Société française d'histoire du sport a pour but de promouvoir et développer les connaissances et la recherche sur l'histoire du sport, du jeu et de l'éducation physique. Elle veut encourager l'enseignement et la diffusion des connaissances dans ces trois domaines et en faire reconnaître l'intérêt ; elle entend également préserver la diversité des approches tout en favorisant la confrontation des idées et des méthodes. Pour parvenir à ces fins, elle se donnera notamment pour moyens la publication d'un bulletin d'information et d'une revue théorique, l'édition d'ouvrages récents ou anciens, l'organisation de conférences et colloques, et l'amélioration de la documentation dans les centres d'enseignement, de recherche et les bibliothèques.

Pour toute correspondance, s'adresser à Guy Bonhomme, 16, rue Robert-Legros - 93100 Montreuil.

Célestin Freinet et sa pédagogie

Plus de vingt ans après la mort de Freinet, il a paru légitime de faire le point sur les propositions pédagogiques de l'instituteur de Bar-sur-Loup et de Saint-Paul-de-Vence, sur la naissance (dès 1926) et l'expansion du mouvement qui porte encore son nom et reconnaît en lui un authentique innovateur. Des documents personnels, des travaux d'élèves des classes Freinet (notamment artistiques) retraceront l'itinéraire à la fois personnel et collectif du créateur d'une pédagogie d'abord qualifiée de prolétarienne, puis de populaire.

La préparation de cette exposition a été l'occasion d'une vaste collecte, à travers la France, de tous les témoignages (écrits, sources iconographiques, etc.) de la production des classes Freinet.

L'exposition est visible, à partir du 16 juin 1987, au Musée national de l'éducation, 185 rue Eau-de-Robec - 76000 Rouen.

Les archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau

Fondé en 1912, l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève a été, depuis lors, un haut lieu de la recherche sur l'enfant, illustré par Claparède, Bovet, Ferrière, Piaget, Dottrens, etc. Rattaché à l'université de Genève, il en constitue aujourd'hui la septième faculté, celle de psychologie et des sciences de l'éducation.

Constatant que « le recours à l'Histoire redevient, depuis quelques années, en particulier aux yeux des étudiants en sciences de l'éducation, une démarche légitime et de plus en plus pratiquée », la Faculté a décidé de mettre en valeur son fonds d'archives par la création d'une fondation, qui a notamment pour but « de stimuler et publier des travaux bibliographiques ainsi que des recherches (critique, synthèse, etc.) portant sur les fonds scientifiques qu'elle conserve et sur d'autres fonds privés ou publics qui s'y réfèrent ». Ces fonds comprennent notamment des ouvrages, du matériel éducatif Montessori, Decroly, Freinet, etc., des manuscrits, de la correspondance, des journaux et papiers personnels concernant notamment M. Audemars, L. Lafendel, E. Claparède, A. Ferrière et C. Baudouin.

Compte tenu du rayonnement européen de l'Institut J.-J. Rousseau, c'est, évidemment, toute l'histoire récente de la pédagogie et de la recherche sur l'enfant qui est concernée par ces archives. C'est ainsi que, reposant sur l'exploitation de ces fonds, des travaux récents ou en cours, ont permis d'éclairer les origines du B.I.E., la pensée de Lombardo-Radice ou la pédagogie psychanalytique dans les pays germaniques.

RECHERCHE ET FORMATION

La profession enseignante se transforme profondément : socialement, le métier d'enseignant change d'image ; professionnellement, les missions et les tâches de l'enseignant se modifient.

Or, ces transformations sont mal connues. L'objectif de *Recherche et formation*, revue semestrielle, est de faire connaître le résultat des recherches et des expériences menées, en France et à l'étranger, sur la formation des maîtres.

Au sommaire du n° 1, avril 1987

G. FERRY : Au détour de la formation : le contrepoint de la recherche. M. HUBERMAN : La recherche sur la formation : quelques hypothèses provocatrices. N. LESELBAUM : La formation générale des enseignants du secondaire : quels enjeux ? J. NIMIÉ : L'enseignant et la représentation de sa discipline. L. DEMAILLY : Question de temps, pouvoir et relations de travail dans les établissements scolaires.

Entretien avec A. de Peretti ; Pratiques de formation ; Autour des mots ; Notes critiques ; Actualité.

1 numéro de 150 pages. 60 F.

INRP, Direction de programme de psychosociologie de
l'éducation et de la Formation
29, rue d'Ulm - 75005 Paris

NOTES CRITIQUES

GIOLITTO (Pierre). — *Abécédaire et férule. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. — Paris : Imago, 1986. — 437 p.

Sous ce titre, c'est une histoire de l'école en France que Pierre Giolitto a voulu offrir à un large public, une histoire un peu différente toutefois de celles dont nous disposons déjà, attentive surtout, à travers les siècles, à la vie quotidienne de cette école. Un titre double : *abécédaire et férule*, c'est-à-dire matières et discipline ; *maîtres et élèves*, c'est-à-dire enseignants et enseignés. Après un bref rappel d'histoire au sens habituel du mot — chap. 1 : Naissance et développement de l'institution, les « modes » pédagogiques (mode individuel et mode simultané : une question sur laquelle P. Giolitto avait déjà beaucoup insisté dans sa thèse) il parle successivement du statut et du salaire des maîtres (chap. 2 et 3), du sort des écoliers (chap. 4), de la maison d'école (chap. 5), des « outils de l'écolier » (chap. 6 : mobilier scolaire, encres, tableau noir et imagerie murale, maigres fournitures ; mais il réserve pour un autre chapitre « les outils de l'écriture »), des sanctions, punitions et récompenses, des punitions surtout (chap. 7), des matières enseignées (chap. 8 : lire, écrire et compter). Le chapitre 9, qui est la vraie conclusion du livre, pose la question : *pourquoi l'école ?* Et telle est la réponse : « le rôle de l'école demeure immuable des origines à nos jours » (p. 391) ; « l'école est conçue comme un organisme régulateur et uniformisateur chargé d'assurer une certaine standardisation des personnalités » (p. 398). En partie, sans doute. On ne voit pas pourquoi une société se mettrait en peine de créer une école qui ne servirait pas à plier les enfants, ses futurs membres, à son service (on appelait cela hier les *moraliser* ; on commence à dire les *acculturer*). Il n'est pas besoin d'un exposé de quatre cents pages pour en persuader le lecteur. Aussi bien, Giolitto, dans sa conclusion, signale-t-il des fonctions complémentaires : « diminuer la turbulence des masses » ; « instruire davantage le peuple... mais sans aller au-delà du nécessaire » ; servir le Pouvoir, celui d'aujourd'hui comme celui d'hier ; préparer à la vie professionnelle.

Il fallait une belle hardiesse et un vaste savoir pour tenter un pareil *portrait historique* de notre école. Ni l'une ni l'autre ne font défaut à P. Giolitto. N'a-t-il pas derrière lui une thèse monumentale sur la *Naissance de la pédagogie primaire* et n'est-il pas maintenant inspecteur général de l'Éducation nationale ? La théorie et la pratique l'habilitaient à écrire ce livre, d'une incontestable richesse et d'un réel agrément. La réussite n'est cependant pas parfaite, et cela tient à diverses raisons que je voudrais brièvement indiquer.

L'ampleur même du sujet, plus d'une dizaine de siècles d'histoire, de Charlemagne à Jules Ferry (et l'auteur n'hésite pas à remonter plus haut encore dans le passé et à descendre jusqu'aujourd'hui) excède toute spécialisation dans le champ de l'histoire de l'éducation. D'où des passages de qualité inégale, de la rapidité et de la légèreté dans l'évocation des périodes antérieures au XVI^e siècle. (Mais je suis moi-même mauvais juge en la matière).

Plus fâcheuse est la désinvolture que l'auteur témoigne à l'égard de la chronologie. Sans doute est-ce la conséquence de sa profonde conviction, encore rappelée dans sa conclusion, que l'école est demeurée immuable. Est-ce donc si sûr ? Et, de toute manière, il aurait mieux valu l'établir que de le postuler et composer le livre en conséquence. Ce ne peut être vrai qu'en très gros, certainement pas dans le détail, et l'on peut lire, p. 112 : « les écoles changent au fil des siècles... ». Il n'est pas de bonne méthode de sauter, par exemple, du maître des premières décennies du XIX^e siècle au frère ou au régent d'Ancien Régime, pour revenir à l'instituteur, au « hussard noir » de la Troisième République — ou de passer de Guibert de Nogent (XI^e siècle) au futur Louis XIII ou au futur Régent encore enfants, puis aux élèves des Jésuites des XVII^e et XVIII^e siècles, aux petites écoles du *Tableau de Paris* de S. Mercier (1785) pour retourner à Luther et finir avec le sous-maître d'Erckmann-Chatrian.

L'école change parce que son contexte politique, économique, social, culturel, change. La plus ou moins grande brutalité des maîtres ne reflète-t-elle pas la brutalité variable des temps et des milieux ? Et les exigences qui de plus en plus se manifestent à l'égard des locaux scolaires sont évidemment en rapport avec l'évolution des conditions d'habitat, comme aussi avec la variété des habitats à travers la France.

C'est un autre inconvénient de la méthode synthétique adoptée par P. Giolitto que d'aboutir à mettre tous les lieux à peu près sur le même plan. On discerne à peine les écoles urbaines des écoles rurales et point du tout celles des pays de plaine et celles des pays de bocage — ce qui pose pourtant les problèmes de l'implantation des classes, des trajets à accomplir, du retard à la scolarisation des plus petits, etc... ; et pas davantage les écoles des pays plus tôt et plus tard alphabétisés. On sait qu'en haute montagne, l'estivage dans les

chalets d'altitude a réduit considérablement la durée d'écolage jusqu'au milieu du présent siècle. Et que la participation aux travaux des champs était sélective : l'école servait de garderie aux plus petits lorsque certains travaux lui enlevaient les plus grands qui, dans la pensée des parents, avaient alors plus et mieux à apprendre aux champs qu'à l'école.

P. Giolitto a voulu écrire son livre pour un large public et non pour les spécialistes. Certes, il faut de tels livres. Et l'auteur possède des qualités de forme — verve, vigueur, clarté — qui aident à la réussite dans cette direction. La contrepartie, c'est la recherche du pittoresque à tout prix. Presque toujours, ce sont des cas extrêmes qui sont cités, ceux par exemple des instituteurs qui se sont signalés par des excès, dans un sens ou dans l'autre, et qui ont été sanctionnés par l'autorité. Ses sources risquent d'entraîner le chercheur de ce côté. Il ne doit cependant pas oublier que les situations moyennes sont les plus fréquentes, et de beaucoup. Une orientation statistique paraît possible désormais pour le XIX^e siècle en particulier, et préférable.

Les pages sur le sadisme des maîtres sont inadmissibles. Non qu'il n'y ait pas eu de maîtres sadiques, hélas ! Mais donner à entendre, par exemple, que la discipline des pères jésuites, dans leurs collèges, se ramenait à l'*orbilianisme* dénoncé par un pamphlet du XVIII^e siècle, postérieur à l'expulsion des pères, ne me paraît pas honnête.

L'impression que gardera de ce livre le lecteur non averti, sera, je le crains, d'un peuple enfant, plus qu'à demi sauvage, que le pouvoir, qu'il fût d'Église ou monarchique ou républicain, avait entrepris de *civiliser*. « Des êtres à l'état brut, grossiers et violents, ouverts à tous les vices, que la société arrache à la rue ou extirpe de la glèbe pour les enfermer derrière les murs des écoles... » (p. 187 ; l'auteur les a aussi décrits loqueteux et sales, *puants*, p. 147) : ce ne sont pas là propos d'un bel esprit du XVII^e ou du XVIII^e siècle, ou d'un bourgeois raffiné du XIX^e, mais bel et bien l'opinion de l'auteur, qui me paraît ici emboîter fâcheusement le pas à Eugen Weber (celui-ci est cité une douzaine de fois dans le cours de l'ouvrage). Le savant historien américain ne peut être pris pour guide quand il parle du passé culturel de notre pays. Non, nos ancêtres paysans n'étaient point des sauvages ; ils étaient les hommes d'une autre culture, ou mieux d'autres cultures (au pluriel) ; l'école a transformé ces paysans en citoyens français (*Peasants into Frenchmen* — c'est le titre anglais du livre de Weber), elle ne les a pas « civilisés ».

On peut se demander quelle école l'inspecteur général Giolitto substituerait à celle qu'il dénigre à peu près d'un bout à l'autre de son livre — je dirais même quelle école il va travailler à promouvoir. Certes, en tant qu'historien il n'avait pas à nous le confier. Mais

puisqu'il ne s'abstient guère de juger, quels sont donc ses critères de jugement ? Comme il semble se ranger au point de vue de Michel Foucault (p. 380, et *passim*), à sa thèse de l'enfermement et d'une discipline insidieuse qui s'est substituée à des moyens plus brutaux, en vue de rompre plus sûrement les corps et les esprits aux besoins de la société, on doit imaginer qu'il est un tenant de la liberté pédagogique et du libre épanouissement de l'enfant. Peut-être nous donnera-t-il un jour un autre livre qui sera l'envers — l'endroit plutôt — de celui-ci et où l'on verra l'institution scolaire en marche vers l'éveil des personnalités et non plus au service prioritaire de la collectivité. Mais l'école peut-elle jamais échapper entièrement à sa fonction d'acculturation ? Et n'est-ce pas en marge de l'école que se fait parfois le meilleur travail ?

Maurice CRUBELLIER



Les Universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle. T. 1 : Histoire sociale des populations étudiantes. Études rassemblées par Dominique Julia, Jacques Revel, Roger Chartier. — Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1986. — 260 p. — (Recherches d'histoire et de sciences sociales, 17).

La thèse, présentée par Laurence Stone, d'une révolution éducative globale en Europe dans la seconde moitié du XVI^e et la première moitié du XVII^e siècle a servi de point de départ à une enquête sur « Universités et société dans l'Europe moderne ». Cette enquête, globale et comparative, a été menée par Dominique Julia, Jacques Revel et Roger Chartier à la demande du Centre de recherches historiques de l'École des hautes études en sciences sociales.

« En choisissant d'étudier les populations étudiantes, leur composition, leur importance et leur évolution, leur cursus et leur avenir, les participants de l'enquête ont répondu, nous semble-t-il, à une double sollicitation : ils ont voulu donner une série de mesures, même grossières, de l'importance du phénomène universitaire dans l'Europe moderne ; ils ont tenté, d'autre part, de replacer les réalités universitaires ainsi mesurées dans le cadre d'une histoire sociale plus large » (p. 7 de la *Présentation* de D. Julia et J. Revel). De fait, l'ouvrage compare les résultats et les hypothèses de Stone pour l'Angleterre à la situation dans d'autres pays européens. Il passe en revue la Bohême, l'Espagne, les États italiens, les Pays germaniques, la Pologne, les Provinces-Unies. Le second volume sera entièrement consacré à la France.

Les éditeurs n'expliquent pas les critères de leur choix. Il est, par exemple, regrettable que l'Angleterre et l'Écosse, la Scandinavie et les Pays-Bas méridionaux ne soient pas traités. Ce ne sont pourtant pas les travaux préparatoires ni les auteurs qui manquent. Feront-ils l'objet d'un troisième volume ? Il est également à regretter que les éditeurs aient omis d'ajouter le questionnaire qui a été soumis aux auteurs. Ayant ces questions sous les yeux, le lecteur aurait pu plus aisément déceler le fil conducteur du volume et juger des résultats de l'enquête. Peut-être sera-t-il repris à la fin du second volume, qui contiendra, outre les contributions portant sur les universités françaises, des conclusions, des réflexions et des révisions à la thèse de la « révolution éducative » ?

Dans l'introduction, D. Julia et J. Revel signalent les problèmes qui se posent dans une étude comparative de cette envergure : disponibilité des sources, qui abondent pour certains pays comme l'Angleterre et les Provinces-Unies, mais qui sont rares pour d'autres pays, comme la France ; concentration des sites universitaires ; existence de répertoires prosopographiques et autres études préliminaires, etc. Les principales sources utilisées pour une étude sur les populations étudiantes — les matricules d'inscription et les registres de graduation — exigent une critique rigoureuse, sans laquelle toute comparaison reste vaine ou sujette à caution. Je conseillerai à tout chercheur peu familiarisé avec ces sources de lire attentivement les pages 11 à 20 de l'introduction. C'est, selon moi, la meilleure analyse critique de sources universitaires qui sont tant utilisées, mais souvent à mauvais escient.

Avant de formuler quelques commentaires généraux, je rendrai compte des différentes contributions de ce premier volume. L'article de W. Frijhoff, « Grandeur des nombres et misère des réalités : la courbe de Franz Eulenburg et le débat sur le nombre d'intellectuels en Allemagne, 1576-1815 » (pp. 23-63) constitue une version entièrement revue et corrigée de son texte paru dans *Francia* (1979, pp. 173-218). Le livre de F. Eulenburg, *Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart*, paru dans les *Abhandlungen philologisch-historischen Klasse der königl. Sächsischen Gessellschaft der Wissenschaften*, vol. 24, fasc. 2, Leipzig 1904, est une des publications les plus citées dans l'historiographie universitaire. La courbe générale des immatriculations des universités allemandes proposée par le savant allemand a déterminé l'opinion générale sur les conjonctures académiques allemandes et européennes dans le passé. Par une approche différente, W. Frijhoff arrive à des conclusions divergentes. Selon lui, le gonflement du nombre d'immatriculations dans les universités aux alentours de 1600 est plutôt artificiel, étant notamment dû à la migration des étudiants à l'extérieur, mais surtout à l'intérieur de l'Empire ger-

manique. Eulenburg a compté chaque inscription, alors qu'un seul étudiant pouvait en prendre plusieurs. Le dégonflement vers 1700 serait, de ce fait, principalement causé par la plus faible mobilité des étudiants. Une même correction découle de l'analyse minutieuse de la durée effective des études. Pour interpréter la courbe d'ensemble de l'Ancien Régime, qui baisse continuellement selon Eulenburg et monte selon Frijhoff (p. 47), il faut intégrer plusieurs paramètres : la conjoncture socio-économique, le marché de l'emploi, le pourcentage des jeunes qui font des études. Espérons que la courbe corrigée de W. Frijhoff constituera bien vite une référence dans l'historiographie universitaire. Je crains cependant qu'ils arrivent difficilement à supplanter les comptages — révolutionnaires dans leur temps, il faut l'avouer — d'Eulenburg, car ceux-ci sont tellement intégrés dans l'historiographie qu'ils risquent, pour longtemps encore, de mener une sorte de vie indépendante...

Les deux contributions suivantes, celle de František Šmahel, « L'Université de Prague de 1433 à 1622 : recrutement géographique, carrières et mobilité sociale des étudiants gradués » (pp. 65-88) et de Jiří Pešek et David Šaman, « Les étudiants de Bohême dans les universités et académies d'Europe centrale et occidentale entre 1596 et 1620 » (pp. 89-111) se complètent. F. Šmahel évoque, pour une longue période, le caractère de l'université de Prague, studium nationaliste tchèque, utraquiste et bourgeois. Sa tâche a été difficile. Pour la période considérée, l'auteur ne dispose que de listes de promotions-ès-arts. Une étude purement quantitative était par conséquent exclue. Les sources suffisaient à établir l'origine géographique des étudiants (2,5 % d'étrangers). L'information sur l'appartenance sociale et sur les carrières ultérieures a été recueillie dans les registres urbains et les travaux prosopographiques. Il en ressort que les étudiants pragois étaient presque exclusivement issus de la bourgeoisie urbaine. En guise de conclusion, F. Šmahel récapitule brièvement, mais de façon exemplaire, les articulations de son exposé.

L'article de J. Pešek et D. Šaman s'y rattache parfaitement. F. Šmahel avait notamment conclu que les jeunes nobles, d'origine tchèque et de foi protestante, qui recherchaient une éducation propre à leurs aspirations, étaient obligés de partir pour l'étranger (p. 85). J. Pešek et D. Šaman nous font suivre la pérégrination académique des Bohémiens dans les universités de l'Europe centrale et occidentale. À vrai dire, ce sont surtout les *studia* de l'Empire et de la Suisse dont il est question. Trop peu est dit des universités néerlandaises, bien que celles-ci aient hébergé un grand nombre de calvinistes bohémiens (à Leyde, Franeker et Utrecht en particulier). Les universités italiennes sont complètement passées sous silence. Néanmoins, les conclusions restent intéressantes et

convaincantes. Comme pour les autres articles, la place me manque pour les formuler. Je ne puis que conseiller aux lecteurs de ce compte rendu de les lire eux-mêmes.

Dans deux articles consécutifs, Irena Kaniewska traite des « Étudiants de l'Université de Cracovie aux XV^e et XVI^e siècles (1433-1560) » (pp. 113-133) et « aux XVII^e et XVIII^e siècles » (pp. 135-151). Son approche est quantitative. Ses comptages sont très utiles : ils nous donnent une idée claire de la conjoncture universitaire, de la répartition géographique, de la relation entre la ville et la campagne, des études à l'étranger et de l'origine sociale des étudiants. Ces résultats correspondent aux tendances générales européennes que nous commençons à bien connaître. Par contre, l'analyse interprétative de certains phénomènes (par exemple, de l'origine sociale) et des modèles d'explication (par exemple, le reflux des étudiants étrangers) reste souvent superficielle et est trop peu insérée dans un contexte européen. Les données chiffrées d'I. Kaniewska pourraient servir de base à des résultats plus affinés.

Cette remarque se rapporte également à la publication de Richard Kagan, « Universities in Italy 1500-1700 » (pp. 153-186). Après l'Espagne et la France, c'est l'Italie entière qui, à présent, attire son attention. Sa tâche est ingrate : l'Italie est composée d'une myriade de petits États, les sources sont hétérogènes et disparates, les études préliminaires manquent pour beaucoup d'aspects de l'histoire sociale universitaire. A vrai dire, il faut être Richard Kagan pour s'aventurer dans une synthèse pareille. Et, une nouvelle fois, mon appréciation est ambiguë. Nous devons savoir gré à l'auteur d'esquisser la conjoncture universitaire italienne à partir de sources aussi variées. Le nombre très élevé d'étudiants étrangers (jusqu'à 50 %) dans les *studia* italiens infirme l'idée d'une révolution éducative en Italie. Le flux d'immatriculations dans les *studia* italiens à la fin du XVI^e et au début du XVII^e siècles est principalement dû aux étrangers et non à un intérêt croissant des jeunes italiens pour les études supérieures. Les hypothèses, explications et interprétations de l'auteur sont moins convaincantes. Mes réserves portent notamment sur le rôle de la noblesse (p. 164), sur la situation des études juridiques (p. 165), le déclin de la participation étrangère et la « provincialisation » des *studia* italiens (p. 167), leur place dans la révolution scientifique du XVII^e siècle (p. 178).

« La population des universités espagnoles au XVIII^e siècle » de Mariano Peset et Maria Fernanda Mancebo (pp. 187-204) peut également servir de base à des recherches plus détaillées sur les populations étudiantes. Nous connaissons à présent la conjoncture, l'ampleur et la hiérarchie des universités espagnoles à l'époque des Lumières. Par l'emploi d'études plus approfondies — surtout prosopographiques — les assertions sur l'origine sociale et sur les

débouchés offerts par les différentes études universitaires, seraient plus convaincantes.

Pour « La République des Provinces-Unies », Willem Frijhoff s'est concentré sur « L'université et le marché de l'emploi » (pp. 205-243). À la question de savoir dans quelle mesure l'université et le marché de l'emploi intellectuel étaient ajustés l'un à l'autre, l'auteur répond avec beaucoup de prudence. L'offre et la demande ont certainement joué un rôle dans la conjoncture universitaire sous l'Ancien Régime. Néanmoins des variables d'ordre social et culturel semblent constituer la trame véritable de l'évolution des professions (p. 240). W. Frijhoff aboutit à ces conclusions par une analyse sérielle de biographies collectives dans le domaine des professions juridiques et médicales. Mais que sont devenus les nombreux maîtres-ès-arts et les non gradués des facultés supérieures ? N'est-ce pas plutôt parmi eux qu'il faut chercher les « intellectuels frustrés » dont traite Roger Chartier dans « Espace social et imaginaire social : les intellectuels frustrés au XVII^e siècle » (pp. 245-280). Cet article a déjà paru en 1982 dans les *Annales E.S.C.* 37 (1982), pp. 389-400, mais son contenu est resté actuel et le débat sur cette matière n'est pas clos. À juste titre, l'auteur montre la discordance qui existe entre la réalité de l'offre et de la demande dans le marché de l'emploi et le système de représentation de la population intellectuelle qui mène à des théories cohérentes sur l'engorgement des carrières. La conception fixiste de la place sociale et politique de l'universitaire s'est heurtée à l'idéologie libérale et méritocratique de certains représentants des Lumières. Au XIX^e siècle, ce problème sera l'enjeu de controverses politiques et sociales sur le rôle de l'éducation dans l'émancipation des classes inférieures. Il serait intéressant de confronter l'hypothèse de R. Chartier avec les résultats des recherches de V. Bullough pour l'Écosse (1). Ce dernier est moins pessimiste quant aux débouchés offerts aux universitaires, et au rôle conservateur de l'université dans l'ordre social.

En conclusion, le grand mérite de ce volume est, sans contredit, le rassemblement de contributions consacrées à un thème, les populations étudiantes, couvrant presque toute l'Europe. Pour certains pays, ce volume comble une lacune. Nous manquons notamment de travaux quantitatifs d'ensemble pour la Pologne, la Bohême,

(1) V.L. Bullough : « Achievement, Professionalization, and the University », *The Universities in the Late Middle Ages*, édité par J. Ijsewijn et J. Paquet, Louvain, 1975, pp. 491-510, et V. et B. Bullough : « The Causes of the Scottish Medical Renaissance of the Eighteenth Century », *Bulletin of the History of Medicine*, 45 (1971), pp. 13-28.

l'Italie et l'Espagne au XVIII^e siècle. À présent, nous disposons d'une bonne base de comparaison. Pour d'autres pays, notre connaissance de la situation historique a été corrigée (l'Empire germanique) ou affinée (les Provinces-Unies). Sans vouloir anticiper les conclusions de cette enquête, qui sont réservées au second volume, je voudrais signaler le fait que ces contributions confirment la tendance actuelle de l'historiographie universitaire à remettre en question plusieurs stéréotypes, tels que « la sclérose de l'université moderne », « la révolution scientifique a ignoré les universités », « la contraction de l'université dès le milieu du XVII^e siècle », « la saturation du marché de l'emploi pour les intellectuels aux XVII^e et XVIII^e siècles », etc. La fonction sociale de l'université était bien plus importante sous l'Ancien Régime que de nos jours. Le premier devoir de l'université moderne n'était pas de former de savants hommes de sciences, ni même des experts professionnels, mais bien des hommes sociables, cultivés et conscients de leur valeur sociale et morale. Son rôle n'était pas de promouvoir une nouvelle société, mais de préserver l'ordre social.

Hilde DE RIDDER-SYMOENS



GILLIG-AMOROS (Laure). — *L'Inspecteur et son image. Étude d'un stéréotype*. — Paris: P.U.F., 1986. — 224 p.

L'inspecteur primaire, l'I.D.E.N. depuis 1969, est un personnage essentiel dans le dispositif scolaire français. Inventé dans la foulée des lois de 1833, il remplit presque immédiatement une double fonction : de surveillance des instituteurs et des classes, de soutien des innovations pédagogiques tentées par les ministères successifs. Pour l'instituteur, il devient très vite un personnage ambivalent, nécessaire et redouté. Nécessaire, puisqu'il fait écran entre le maître et les pouvoirs locaux (curé, maire, notables) toujours prompts à en découdre avec ces gueux prétentieux et volontiers critiques que deviennent à leurs yeux ces nouveaux instituteurs au fur et à mesure que progresse leur formation. Redouté, parce qu'il paraît détenir un pouvoir illimité sur la vie professionnelle, et même personnelle, de ceux et surtout celles qui lui sont confiés.

C'est cette image, tôt formée dans l'histoire de l'instruction primaire en France, que Laure Gillig-Amoros a voulu examiner. Elle s'est donnée trois corpus de textes. D'abord, un choix de textes littéraires mettant en scène la vie scolaire, textes écrits pour la plupart par des instituteurs qu'une longue retraite a poussés vers la tentation de l'écriture autobiographique ; elle y a ajouté les pages

attendues des quelques romanciers « du sérail » : Frapié, Lanoux, Pérochon, Thierry, Zola. Ensuite, les textes officiels réglementant la profession. Enfin, des textes semi-officiels, rédigés par les inspecteurs eux-mêmes dans l'exercice de leurs fonctions (articles pédagogiques, manuels de formation, etc.). Ces trois strates documentaires devraient, selon l'auteur, rendre compte d'une triple image de l'inspecteur : telle que l'instituteur le voit (littérature d'enseignant), telle qu'il devrait être (les textes officiels), telle qu'il aimerait être (les textes intermédiaires).

Il y fallait aussi une méthode. L. Gillig-Amoros récuse l'approche historique comme l'approche sociologique. Elle part en effet de l'hypothèse que l'inspecteur est un stéréotype (« une réalité de l'inspecteur est reconstruite par l'imaginaire des instituteurs et des inspecteurs eux-mêmes, à partir d'un réel que je n'appréhenderai jamais », pp. 11-12), qu'il est éternel et sans attaches. Et sa conclusion nous le confirme : depuis un siècle et demi et quelles qu'aient été les mutations sociologiques et culturelles du milieu enseignant, la figure de l'inspecteur a toujours joué le même rôle : nourrir la névrose infantile de l'instituteur. « Mythifier l'inspecteur sert d'alibi, donne une raison plausible à la crainte — un personnage mythique ne pouvant qu'être effrayant, il n'y a plus de honte à le craindre — opère une distanciation, protège et rassure ; un personnage mythique n'a plus de réalité historique, appartenant à l'éternité, au sacré, il peut être craint, respecté ou aimé... » (p. 193). Entre cette affirmation liminaire et cette conclusion définitive, qu'écrire ?

L'analyse de contenu, ou du moins les divers types de décortilage pseudo-savant des textes auxquels on aime donner ce nom, fournit les moyens de remplir quelques centaines de pages de tableaux étranges qui se résument en définitive à une opposition structurale qui semblait se cacher sous la diversité des discours manifestes et qu'une analyse « sémique » a pu mettre à jour : la supériorité de l'inspecteur aux yeux de l'instituteur tient aux traits dont ce dernier affuble l'image de son supérieur hiérarchique — arbitraire, mystère, sadisme, savoir — ainsi qu'à ceux dont en retour il se gratifie lui-même — culpabilité et ignorance —. Il est vrai qu'une note nous apprend alors (p. 181) que « le contenu de ce tableau pourrait s'appliquer à n'importe quelle relation d'autorité, gendarme-automobiliste, instituteur-élève... ».

En définitive, l'intérêt majeur de ce livre ne résiderait-il pas dans le fait qu'il verse une pièce de plus au dossier qu'il veut étudier ? Autrefois, les enseignants conjuraient leurs fantasmes en écrivant

leurs mémoires ou en s'essayant au roman. Aujourd'hui, ne pourraient-ils plus parvenir au même résultat qu'en se livrant aux manipulations subtiles de l'analyse sémique ?

Jean HÉBRARD



Histoire de la langue française, 1880-1914. / Sous la direction de Gérard Antoine et Robert Martin. — Paris : Éditions du C.N.R.S., 1985. — 642 p.

Étonnante aventure que celle de ce monument consacré par Ferdinand Brunot à l'histoire de la langue française. Après avoir collaboré aux huit volumes de l'*Histoire de la langue et de la littérature françaises* de Petit de Julleville (1896-1899), F. Brunot avait lancé, en 1905, le premier tome de l'*H.L.F.*, *De l'époque latine à la Renaissance*. Dix-sept autres volumes (jusqu'en 1815) avaient paru de son vivant ; deux autres, de sa plume, furent publiés ensuite. Entre temps, toujours sous le sigle de l'*HLF*, et le patronage de F. Brunot, Charles Bruneau donnait une série de notices sur la langue des écrivains (1815-1886) qui n'avait plus grand-chose à voir avec le projet initial. En 1975, des linguistes français décident de poursuivre le travail « jusqu'à l'horizon du troisième millénaire », comme l'écrit Gérard Antoine dans la préface du volume qui vient de sortir. Repoussant à un avenir indéterminé le traitement de la période 1815-1880, ils entreprennent la rédaction de l'*HLF 1880-1914*, la première des trois périodes qui doit les mener jusqu'en 1985 (la deuxième période, 1914-1940, mise en route par G. Antoine en 1982, est en panne depuis cette date). Les copies sont remises en 1979, et l'ouvrage paraît six ans plus tard (!) : c'est le vingt-quatrième volume de la série, et le premier à ne plus porter le nom de Ferdinand Brunot.

Le lecteur pressé et qui aurait trop vite recours à la table des matières, parfaitement impersonnelle, risque d'être abusé. Dans un alignement impeccable, de la prononciation à la lexicographie, il trouvera bien tous les ingrédients d'une étude de la langue. Mais la « prononciation » est d'André Martinet, la « orthographe » de Nina Catach et la « lexicographie » de Georges Matoré. Chacun s'est retrouvé à son créneau, comme dans tous les ouvrages collectifs depuis vingt ans : Denise François aux argots, Jacques Chaurand aux français régionaux et Robert Chaudenson aux créoles. Au total, trente-trois linguistes, lexicologues et historiens de la littérature, ont apporté leur écot. Les organisateurs ont fait appel aux spécialistes, gage de sérieux de l'entreprise, certes, mais non de sa

cohésion. Aussi bien, ils n'avaient pas le choix. L'histoire de la langue telle que la concevait F. Brunot est aujourd'hui tombée en désuétude, la grammaire historique elle-même fait figure d'antiquité et nul ne s'est présenté ni pour prendre la relève de F. Brunot, ni même pour conduire d'une main ferme une entreprise réellement collective.

C'est, paradoxalement, l'historien Jean-Marie Mayeur qui, dans son bref « panorama historique » d'introduction, rappelle le plus la manière de F. Brunot, lequel n'hésitait pas à opérer des plongées dans la civilisation française, et à en rapporter des photographies d'une extrême précision : qu'on pense, par exemple, à ses nombreux volumes sur le XVIII^e siècle. Et l'on se prend à regretter que certains paragraphes de J.-M. Mayeur n'aient pas trouvé plus loin dans le volume les échos et les développements qu'ils pouvaient laisser espérer. La place de l'immigration et l'importance des naturalisations pendant cette période, les migrations intérieures, l'exode rural et l'urbanisation, le bilan exact des langues régionales ou du moins un état de la question, le rôle du service militaire, de la presse et du roman-feuilleton, des expositions universelles, la « politisation » d'un peuple devenu électeur, le développement de la correspondance par la poste (avant la véritable explosion des années 1914-1918), la persistance d'un analphabétisme régional et un bilan exact de la scolarisation : on imagine aisément ce que F. Brunot aurait fait de tous ces thèmes sur lesquels, comme le rappelle J.-M. Mayeur, il avait déjà attiré l'attention en 1899, dans le *XIX^e siècle* de Petit de Julleville.

Mais s'il est un domaine auquel F. Brunot avait toujours porté la plus grande attention, c'est bien l'école, le collège, l'enseignement du français et ses modalités, l'orthographe et la grammaire scolaires, la place du latin dans les études et dans les pratiques, les manuels et leur évolution, les nouvelles tendances de la discipline enseignée. Certes, le texte de Renée Balibar apporte quelques lumières sur les exercices d'explication et de déversification, en particulier à partir des cahiers du jeune Charles Péguy. Mais ce domaine de l'instruction et de l'école méritait d'être parcouru dans toutes ses dimensions, et de recevoir ici l'attention que F. Brunot ne lui marchandait pas pour des époques où sa place était sans commune mesure avec celle de l'époque de Jules Ferry.

En particulier, le problème majeur qui est ici soulevé, c'est celui de l'influence que l'école a pu avoir d'une part sur la langue et, d'autre part, sur la connaissance et la pratique de la langue. À la première de ces questions, Robert Martin esquisse une allusion dans son étude de « quelques faits de syntaxe » (pp. 217-236). « Les tendances classiques et rhétoriques d'une langue qui se ressent de l'apprentissage scolaire du latin apparaissent aussi bien dans la

syntaxe du nom, dans celle du verbe que dans la construction de la phrase », écrit-il, en préface à un catalogue de « permanences et de survivances » mis au point à partir d'une analyse de corpus. C'est limiter délibérément le rôle de l'école, sur lequel il ne s'attarde pas d'ailleurs, à sa fonction de protection du conservatisme linguistique.

Au demeurant, la théorie qui règne dans ce recueil, et qui en détermine l'économie intime, c'est que si la langue française a changé entre 1880 et 1914, c'est seulement par son vocabulaire, qui s'est considérablement accru, alors que la syntaxe, elle, n'a pas bougé. D'où les cent quatre-vingts pages consacrées aux différents « lexiques » (de politique, des sciences, de sport : le fruit des travaux de lexicologie de ces trente dernières années), en face desquelles font pâle figure les dix-huit pages accordées à la syntaxe : « À la variabilité innovatrice du lexique s'oppose, explique R. Martin, la stabilité relative de la syntaxe ». L'ennui, c'est que Ch. Bruneau avait, pour les périodes précédentes (1815-1852, 1852-1886), également défendu cette idée qu'il n'y a, au XIX^e siècle, aucune tendance profonde à l'œuvre dans la syntaxe du nom et du verbe : et c'est même dans cette considération qu'il avait trouvé une justification pour sa réorientation de l'*HLF*. Au total, donc, à force de traiter, et d'ajouter, des périodes de trente ans où l'on décrète la syntaxe figée et où l'on identifie à des synchronies des diachronies effectivement un peu courtes (pp. 177, 217, 322), on parvient, renouvelant ainsi l'aporie de Zénon d'Élée, à un siècle entier d'immobilisme. L'histoire de la syntaxe française du XIX^e siècle, et en particulier l'histoire de la langue écrite, se réduirait-elle vraiment à la stylistique des auteurs chère à Ch. Bruneau ou à ces listes d'archaïsmes qu'énumère R. Martin ?

Un exemple suffira, pris dans la syntaxe du nom, pour montrer que cet implicite ne résiste pas à l'analyse : le style nominal, la construction nominale qui devient, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, l'une des caractéristiques de la langue écrite, mais à laquelle il n'est fait, dans l'ouvrage, que deux allusions lointaines (pp. 468, 489). Alerté par Lanson (*L'Art de la prose*, 1909), par Vossler (*Geschichte der französischen Schriftsprache*, 1913), par Brunot (*La Pensée et la langue*, 1922), c'est à ce sujet qu'Alf Lombard avait consacré sa thèse d'Upsal de 1930 (*Les Constructions nominales dans le français moderne*), à cette tendance, récente dans l'histoire de la langue, à dire « une promesse formelle d'impunité » plutôt que « on leur promet formellement qu'ils ne seraient pas punis ». Il y avait là, soit dit en passant, un cadre syntaxique tout tracé pour intégrer les chapitres sur l'invention lexicologique, si lourdement présente dans ce recueil. Sur un sujet de ce type, l'histoire de l'enseignement, et en particulier celle des disciplines enseignées, peut et doit apporter sa contribution à l'histoire de la langue. Ne serait-il pas temps, en effet,

lorsqu'on assiste à une évolution aussi caractérisée de l'usage de la langue, de s'interroger sur la doctrine pédagogique qui a, tout au long du XIX^e siècle, régi l'enseignement de la phrase française, formé les esprits et les styles, tant dans le secondaire (depuis le début du siècle) que dans le primaire (à partir de 1880)?

On se contentera ici de quelques citations. Un professeur du Lycée impérial, Goffaux, donne en 1811 des *Conseils pour faire une version*, et son ouvrage deviendra un véritable classique, réédité jusqu'en 1882. L'auteur consacre une partie essentielle de ses recommandations au rôle du nom en français. « Le substantif s'emploie élégamment en français comme nominatif de la phrase », et surtout le substantif abstrait (p. 20). « Au lieu d'employer le pronom *il*, il est élégant d'employer la qualité : *ce prince, cette reine...* ». Et pour ne pas laisser les élèves dans l'embarras, il énumère quarante-quatre « substantifs de ressource » pour remplacer les pronoms *hoc, illud, quod* (*objet, sujet, principe, doctrine*, etc.). L'orientation didactique est claire : c'est toute la jeunesse des collèges et des lycées qui est systématiquement exercée à écrire des phrases riches en noms, noms abstraits (*multi* doit se rendre par « une multitude »), noms génériques, noms anaphoriques (dire « le poète » après avoir parlé de Virgile). Le style nominal analysé par Alf Lombard correspond peut-être à une tendance profonde de la langue française (et des langues voisines) : comment ne pas voir qu'il a également fait l'objet, au XIX^e siècle, d'une préparation intense et explicite dans les classes de grammaire et d'humanités ?

Les rapports entre l'enseignement du style et l'évolution de la langue dépassent très largement, bien entendu, le problème qui vient d'être évoqué. Et l'on regrette de ne pas trouver dans l'ouvrage la trace de ce qui a constitué, vers 1870-1880, un véritable bouleversement dans l'enseignement rhétorique, et dans la didactique de la phrase. Jusque-là, c'est la rhétorique traditionnelle qui a régné, celle de la période classique, et de ses modèles, Bossuet, Massillon, etc. Et Bersot, le directeur de l'École normale, se plaît à évoquer, dans une allocution de 1872, la fin de cette époque, la fin de l'« âge de la phrase » : « Il y avait dans la phrase un charme qui captivait les sens et assoupissait l'esprit (...). Quand on était trop pressé par les difficultés, on se réfugiait dans la phrase comme les dieux de l'Iliade, trop pressés par les humains, se réfugiaient dans un nuage. Aujourd'hui, les temps sont durs : cette magie a disparu ; nous sommes aux prises avec les choses, et il faut en avoir raison, ou elles de nous » (*Études et discours (1868-1878)*, Paris, 1879, pp. 348-349). À la dureté des temps répondent de nouvelles consignes stylistiques, qui s'imposent en quelques années aussi bien pour les candidats à l'agrégation que pour les maîtres d'écoles et les élèves du certificat d'études : « une langue correcte, saine, précise, serrée,

très simple, tout à fait exempt de fatras métaphorique et fleuri où tombent les débutants », conseille Gustave Allais aux premiers (*Esquisse d'une méthode générale de préparation et d'explication des auteurs français*, 1884) ; et peu à peu, c'est le style de Voltaire, la phrase courte et ramassée, qui devient le modèle obligé (cf. Masbou, *La Composition française*, 1912). Mêmes indications dans le primaire : « Faites vos phrases courtes », conseille Delon (*La Leçon de choses*, 1887) aux maîtres, évitez l'abus des subordonnées, des relatifs, et l'usage de la période. Mais l'ancienne pédagogie conservera ses partisans jusqu'en plein XX^e siècle. Les Jésuites, bien sûr, qui, bien qu'interdits d'enseignement en 1880, continuent à influencer l'enseignement catholique, et à recommander l'imitation systématique et détaillée des périodes de Bossuet (cf. le P. Passard, *La Pratique du Ratio*, 1896). Mais aussi les partisans d'un latin peu à peu battu en brèche, comme Gustave Zidler qui, précisément, « reproche à notre phrase moderne de ne plus présenter souvent qu'un assemblage confus de substantifs et d'épithètes où l'on chercherait vainement un verbe à forme personnelle », qui dénonce « le style télégraphique, disloqué et incohérent », et préconise un retour à la période imitée du latin (*L'Enseignement du français par le latin*, 1912).

L'Histoire de la langue française 1880-1914 se présente donc beaucoup plus comme un recueil très posthume d'hommages à Ferdinand Brunot que comme le prolongement de son œuvre. La règle du jeu étant fixée par les deux bornes chronologiques, chacun des participants a fait un effort souvent méritoire pour isoler dans ses dossiers une documentation qui ne se prêtait pas toujours de bonne grâce à ce traitement chirurgical. Certains ont pu être mieux servis que d'autres par ce découpage : Simone Bonnafous, Jean-Paul Honoré et Maurice Tournier présentent sur le « vocabulaire du pouvoir » (pp. 41-98) un exposé qui doit une partie de sa cohérence et de son intérêt à la coïncidence chronologique entre leur sujet et le cadre imposé. Et l'on peut en dire autant des textes d'Henri Mitterrand sur le style décadent (pp. 467-477) et de Jean-Claude Chevalier sur la grammaire historique (pp. 577-600).

Au total, ce recueil, à travers ses mérites, ses faiblesses et les lacunes de sa composition, est un bon indicateur de l'état de la linguistique française actuelle (du moins de celle de 1979). Dans la deuxième partie, sur « les variétés et la diffusion du français », on nous dit tout sur l'extension de la langue française en Belgique, en Suisse, au Québec, et dans le monde : partout, sauf en France, où, faute de spécialistes sans doute (?), la question est escamotée (l'excellente mise au point de Jacques Chaurand sur les français régionaux n'aborde le problème que du point de vue du dialectologue). L'histoire, interne et externe, de la langue française, est, à l'évidence, à la recherche d'un second souffle. On peut légitimement

s'attendre à ce qu'elle trouve un jour certaines sources d'inspiration, au moins pour le XIX^e siècle, dans l'histoire de l'enseignement du français.

André CHERVEL



LIEBER (Maria). — *Maurice Grevisse und die französische Grammatik. Zur Geschichte eines Phänomens.* — Bonn : Romanistischer Verlag Jakob Hillen, 1986. — 208 p. + 75 p. (Abhandlungen zur Sprache und Literatur, hgb von Richard Baum und Frank-Rutger Hausmann, 2).

L'intérêt que l'Université allemande porte à la langue et à la grammaire françaises ne date pas d'aujourd'hui. Il se manifeste à nouveau, ces derniers temps, dans quelques analyses solides qui ne négligent pas la dimension scolaire et pédagogique des problèmes. Par exemple, ces mémoires de maîtrise que dirige à l'U.E.R. de Germersheim (Université Johannes Gutenberg de Mayence) le professeur Jörn Albrecht : *Die Rolle der Grammatik im muttersprachlichen Französischunterricht* (par Monika Kümmerle, 1984), ou *Die französische Orthographie als soziale und schulpolitisches Problem* (par Ellen Lensch, 1986). Quant à Maria Lieber, elle vient de rédiger, sous la direction du professeur Richard Baum, le premier ouvrage qui ait été consacré au grammairien Maurice Grevisse (1895-1980), l'auteur du *Bon usage* (1936 ; 12^e éd., refondue par André Goosse, 1986), « la meilleure grammaire française du XX^e siècle », au dire de nombreux spécialistes.

Le paradoxe du *Bon usage*, c'est qu'il a été conçu et rédigé comme une grammaire scolaire et que, malgré son inscription, en 1938, au catalogue officiel des ouvrages classiques pour les classes supérieures des athénées royales de Belgique, il a connu sur ce point un échec total avant de s'imposer comme l'ouvrage de référence pour les utilisateurs du français écrit soucieux d'expression correcte. Le *Bon usage*, c'est en effet, comme le précise son sous-titre, une « grammaire française », et M. Lieber s'attache à juste titre à montrer son enracinement dans la tradition grammaticale française (p. 23). À ne pas négliger pour autant, à l'intérieur de cette tradition, un courant plus spécifiquement belge, qui a déjà fait l'objet de quelques études, et qui n'est pas uniquement voué au conservatisme et aux opérations de retardement, comme semble le penser M. Lieber (pp. 28-29) : il y a eu aussi création de concepts grammaticaux en Belgique, par exemple le complément d'agent. Une thèse est en cours à l'Université libre de Bruxelles sur ces questions.

Bien analysées, en revanche, les conditions théoriques qui sont à la base du succès du *Bon usage*. Grevisse, montre M. Lieber, a su réunifier une double tradition de purisme. D'abord celle du savoyard Vaugelas (un autre marginal de la francophonie), pour qui la norme linguistique est incarnée dans un *usage* privilégié : celui de la Cour des années 1640. Et celle de Voltaire, ou de la fameuse *Grammaire des grammaires* de Girault-Duvivier, qui fut le livre de chevet de Flaubert et de tant d'autres : la norme est fixée par les *écrivains* du XVII^e siècle, et par ceux de leurs successeurs qui les ont imités. C'est par un audacieux amalgame de ces deux courants que Grevisse a su définir une voie originale, contre l'Académie française, contre Georgin et cent autres puristes à l'ancienne. Ce nouveau « purisme » résolument moderne définit le bon usage comme un usage contemporain, celui des auteurs aujourd'hui reconnus, du moins lorsqu'il réunit une pluralité de suffrages.

Cinquante ans de rééditions et de refontes ne laissent pas de fausser les perspectives ; et l'évolution du *Bon usage* fait l'objet d'un important chapitre dont la nécessité éclate aux yeux lorsqu'on apprend, par exemple, que, dans la première édition, Grevisse avait déclaré l'ouvrage « en concordance avec le dictionnaire de l'Académie française » : erreur, ou naïveté, dans le titre, qui fut rectifiée dès la seconde édition. C'est avec le corpus des citations d'auteurs que l'évolution du *Grevisse* est la plus saisissante ; et M. Lieber s'est particulièrement attachée à la question (1). Grevisse se distingue des autres grammairiens par l'abondance des auteurs cités. Mais surtout, des comptages précis établissent que, au fil des rééditions, le choix des auteurs cités tend à se concentrer de plus en plus sur le XIX^e et le XX^e siècles.

Restait à s'interroger sur le caractère « classique » des écrivains invoqués. Sont-ils les mêmes que ceux des programmes de l'enseignement public ? M. Lieber a essayé de traiter le problème en s'adressant au ministère français de l'Éducation nationale (p. 190, note 38) : les renseignements donnés, ou l'interprétation qu'ils ont reçue, manquent malheureusement d'exactitude. Le programme d'auteurs de 1925 qui sert de base à la comparaison (pp. 114-121) était déjà périmé, et remplacé par celui de 1931 à la date de parution du *Bon usage* : encore n'est-il pas donné *in extenso*. Peu importait, d'ailleurs. Seule la tendance générale était probante, en la matière,

(1) Cf. sa communication à la journée Maurice Grevisse de Gand, le 30 mai 1985 : « Grevisse et ses auteurs ou la "substantifique moelle" du *Bon usage* » in : *Tradition grammaticale et linguistique : le Bon usage de Maurice Grevisse*. N^o spécial de *Travaux de linguistique* 12-13, 1985-1986, publié par le Service de linguistique française de l'Université d'État à Gand.

et elle est nette : comme ceux du Grevisse, les auteurs du programme se modernisent rapidement. Le parallélisme est satisfaisant : aux écrivains du XX^e siècle qui entrent dans les programmes de philosophie dans le deuxième quart du vingtième siècle correspond, dans le manuel de Grevisse, la place de choix (la seconde, derrière La Fontaine) accordée, après quelques rééditions, au « grand romancier » Georges Duhamel (p. 119).

Au total, un travail solide, en dépit de quelques insuffisances. Est analysée toute l'œuvre pédagogique et philologique de Grevisse, et pas seulement le *Bon usage*, avec une abondante bibliographie, quelques reproductions et d'importants index sur les auteurs cités, sur leur première attestation dans la série des éditions, ainsi que sur les chroniques de langue tenues pendant dix-sept ans dans la presse belge.

André CHERVEL



Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles. (Actes du colloque organisé par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine et l'École des hautes études en sciences sociales, 25-26 juin 1984). Présentés par Christophe Charle et Régine Ferré. — Paris : Éditions du C.N.R.S., 1985. — 283 p.

Dans le cadre des recherches entreprises par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine sur la prosopographie des élites françaises à l'époque moderne et contemporaine et, plus précisément, dans le prolongement du travail de Christophe Charle sur les professeurs de la faculté des lettres de Paris (1), l'Institut d'histoire moderne et contemporaine et l'École des hautes études en sciences sociales ont organisé en juin 1984, une table ronde sur l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles. Ce colloque, qui a réuni à la fois des historiens, des historiens des sciences et des sociologues, s'était assigné un double but : la description des personnels de l'enseignement supérieur et de leurs fonctions, et l'étude du rôle de ces hommes dans la recherche et de la vie culturelle françaises.

Les communications présentées à cette occasion sont regroupées dans ces actes, dont la publication a été assurée par Christophe

(1) Publié récemment : Charle (Christophe) : *Dictionnaire biographique des universitaires aux XIX^e et XX^e siècles. La faculté des Lettres de Paris.* Préface de Maurice Agulhon. Paris, INRP/CNRS, t. I, 1808-1908 ; t. II, 1909-1939, 1986.

Charle et Régine Ferré, sous trois rubriques : sociologie du corps enseignant, changement de fonction du professeur, contribution du personnel de l'enseignement supérieur à la recherche et au changement social.

Françoise Mayeur (« L'évolution des corps universitaires, 1877-1968 », pp. 11-28) étudie tout d'abord la progressive mise en place et l'évolution du statut des enseignants du supérieur sur près d'un siècle. Elle souligne que, si entre 1808 et nos jours, le nombre des enseignants est passé de 200 à plus de 40 000, les structures universitaires sont restées quasi-identiques entre 1877 et 1968, tandis que se mettait progressivement en place toute une hiérarchie, différente d'ailleurs en lettres et en sciences. Victor Karady (« Lettres et sciences. Effets de structure dans la sélection et la carrière des professeurs de faculté, 1810-1914 », pp. 29-45) met en lumière les contraintes internes à l'institution universitaire et les rapports que les facultés entretiennent avec la demande sociale. Il distingue trois grandes périodes dans l'histoire des universités : entre 1808 et 1850, les facultés napoléoniennes ont pour rôle principal la certification des bacheliers. Les disciplines restent donc calquées sur celles de l'enseignement secondaire et les facultés n'ont pas de rôle véritable dans le champ de production des nouveaux savoirs. Entre 1850 et 1876, les facultés, soumises à la surveillance étroite du pouvoir politique, n'ont toujours pas de fonction de formation à la recherche, mais prennent progressivement conscience de la nécessité de s'investir dans le monde de la recherche et de l'industrie. Après 1875, l'administration universitaire s'engage dans une politique de croissance (reconstruction des bâtiments, installation de bibliothèques, de laboratoires, de collections scientifiques, création de bourses d'études). Les facultés, pourvues de budgets propres, forment à partir de 1895 des universités dotées de la personnalité civile. Ces universités peuvent alors créer des enseignements et des diplômes qui leur sont propres, ce qui assure aux universités provinciales un meilleur ancrage local, tout en diminuant la distance qui les sépare des établissements parisiens.

Les trois communications suivantes ont le même caractère propédeutique, même si elles s'intéressent à des catégories extrêmement différentes. George Weisz (« Les professeurs parisiens et l'Académie de médecine en 1820 », pp. 47-65) après avoir rappelé les circonstances de la création de l'Académie de médecine et montré le rôle prépondérant que jouent en son sein les professeurs de la faculté de médecine de Paris, s'attache à l'étude de l'origine sociale de ses membres. Il s'agit, selon lui, d'une élite médicale, certes, mais relativement isolée sur le plan social et caractérisée par une forte endogamie. Agnès Lechat (« Les professeurs du Collège de France au XIX^e siècle. Origines et carrières », pp. 67-78) montre que chez

les professeurs du Collège de France, deux catégories sont particulièrement bien représentées : la petite bourgeoisie et les professions intellectuelles, la proportion de ces dernières tendant à s'accroître au cours du XIX^e siècle. Elle met en outre en évidence une forte tendance à l'auto-reproduction : un professeur sur quatre exerce la même profession que son père, son grand-père, son oncle ou un frère plus âgé. Marie-Claude Genet-Delacroix (« L'enseignement supérieur de l'histoire de l'art, 1863-1940 », pp. 79-107) retrace l'évolution de cet enseignement depuis le 13 novembre 1863, date à laquelle un décret impérial met fin au monopole de l'Académie sur cet enseignement par la création de deux chaires à l'École des beaux-arts, l'une d'histoire de l'art et d'esthétique, l'autre d'archéologie et d'histoire de l'art antique. D'autres créations, au Collège de France et à l'Université, la mise en place de l'École du Louvre contribuent aussi au développement de cet enseignement. Pendant cette première période et jusqu'en 1893, la plupart des professeurs sont issus de familles de notables. Après cette date, et jusqu'à la Première Guerre mondiale, les historiens d'art viennent en grande majorité de la moyenne bourgeoisie intellectuelle et libérale. Après la guerre et avec la professionnalisation des carrières, les historiens d'art sont de milieux sociaux plus aisés.

Les communications de la seconde partie mettent davantage l'accent sur l'attitude et le rôle de certains corps dans la société. Jean-François Sirinelli (« Auxiliaires de l'université : les professeurs de khâgne vers 1925 », pp. 111-129, auquel fait écho le témoignage d'un khâgneux des années 1920, Pierre Vilar, pp. 131-133) s'attache à définir le rôle de ces enseignants un peu particuliers que sont les professeurs de khâgne. Si la plupart d'entre eux sont surtout des « entraîneurs », quelques-uns sont des « maîtres », qui s'ils n'ont pas laissé eux-mêmes d'œuvre personnelle, ont profondément marqué leurs élèves, ou encore des « éveilleurs » comme Alain ou André Bellessort. Robert Fox (« L'attitude des professeurs des facultés des sciences face à l'industrialisation en France entre 1850 et 1914 », pp. 135-149) souligne l'intérêt porté par les professeurs des facultés de sciences aux sciences appliquées, concrétisé par la création de nombreux instituts de sciences appliquées entre 1880 et 1914. Il en étudie les précédents, heureux ou malheureux, sous le Second Empire et les réussites sous la Troisième République, tout en indiquant les lacunes de nos connaissances. Une étude plus approfondie des cursus, mais aussi des résultats professionnels des diplômés, permettrait de mieux cerner l'adéquation entre l'université et le monde industriel. Christophe Charle (« La faculté des lettres de Paris et le pouvoir (1809-1906) », pp. 151-165) rappelle tout d'abord les possibilités d'intervention du pouvoir par le jeu des nominations et des créations de chaires puis étudie l'évolution de l'attitude de la

Sorbonne à l'égard du pouvoir. Entre 1806 et 1906, le glissement à gauche est net, mais les professeurs se montrent de moins en moins soucieux d'intervenir dans le domaine public. Alain Drouard (« À propos du statut de la sociologie et du sociologue en France », pp. 167-175) se tourne vers une histoire plus récente, en recherchant les modalités d'« institutionnalisation » des sciences sociales, qui n'acquièrent droit de cité à l'Université qu'en 1958, avec la création de la licence et du doctorat de sociologie. Pierre Bourdieu (« Les professeurs de l'université de Paris à la veille de mai 1968 », pp. 177-184) reprend les données de l'*Homo academicus*, pour caractériser les positions adoptées par les universitaires au moment-clé de l'histoire universitaire récente que constitue mai 1968.

Les communications de la troisième partie sont plus spécifiquement centrées sur la contribution apportée par les enseignants à la recherche et au progrès de leur discipline. Paul Gerbod (« Le personnel enseignant des facultés des lettres et sa contribution à la recherche et au changement culturel », pp. 187-203) souligne que les facultés des lettres ont apporté sous la Troisième République une contribution non négligeable à la recherche. C'est à cette époque que se mettent en place de nouveaux secteurs de recherche comme la géographie (avec Vidal de La Blache), la psychologie, l'histoire de l'art et de la musique, les études slaves, japonaises, chinoises ou portugaises ou encore les sciences de l'éducation. L'influence des professeurs des facultés des lettres sur le changement culturel apparaît toutefois assez faible. La création littéraire, dans sa plus grande partie, leur échappe. Jean-Louis Tissier (« Les anciens élèves de l'école normale supérieure de Saint-Cloud et la géographie française, 1942-1973 », pp. 205-218) précise et explique le rôle de ces anciens élèves dans le développement de la recherche en géographie, qui ne se constitue en discipline autonome qu'en 1941 (année de la création de l'agrégation de géographie). Harry W. Paul (« L'idée de recherche dans les facultés des sciences au XIX^e siècle », pp. 219-227) s'intéresse au développement de la recherche et plus particulièrement à l'évolution de la recherche en sciences biologiques au XIX^e siècle. Lucette Le Van-Lemesle (« Les professeurs d'économie politique et la notion de recherche » pp. 247-259) et Pierre Favre (« Les professeurs de l'École libre des sciences politiques et la constitution d'une science du politique en France », pp. 262-272) étudient la mise en place de la recherche en science et en économie politiques dans deux univers aussi différents que l'université et l'École libre des sciences politiques. Terry Shinn tente, quant à lui, une « interprétation épistémologique des phénomènes de stratification » au sein du haut enseignement scientifique et techni-

que : à chaque niveau correspond pour lui, un mode de raisonnement privilégié (« Enseignement, épistémologie et stratification », pp. 229-246).

Le rassemblement de ces communications éclaire la diversité de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles. À la spécificité des disciplines vient en effet s'ajouter la spécificité des établissements d'enseignement, facultés des lettres et des sciences, facultés de droit et de médecine, Collège de France, écoles normales supérieures, classes préparatoires, École libre des sciences politiques. Il devrait en outre encourager de nouvelles investigations, en particulier dans un domaine non abordé ici, celui des pratiques pédagogiques.

Thérèse CHARMASSON



GRAHAM (Loren), LEPENIES (Wolf), WEINGART (Peter) (eds). — *Functions and uses of Disciplinary Histories. Sociology of the Sciences, a yearbook*, t. VII. — Dordrecht ; Boston ; Lancaster : D. Reidel Publishing Company, 1983. — 307 p.

Les travaux de la sociologie des sciences, dont relève le présent ouvrage, restent encore peu connus en France, non seulement des historiens des sciences mais aussi des sociologues chez qui elle fait figure de parent pauvre, alors qu'ailleurs, dans les pays anglo-saxons comme en Allemagne, elle connaît un grand développement, avec des enseignements, des revues spécialisées et une production régulière d'ouvrages (1). Le *Yearbook* publié chaque année chez Reidel depuis 1977 donne une assez bonne idée des sujets d'actualité en sociologie des sciences. Chaque livraison réunit sur un même thème des contributions très variées — et trop souvent inégales, mais c'est la loi du genre — allant d'analyses théoriques d'allure assez générale à des études de cas très ponctuelles.

Le tome VII, année 1983, préparé par une conférence réunie en septembre 1981 au ZIF de l'université de Bielefeld (RFA), est consacré à une analyse critique des histoires disciplinaires. Le corps de l'ouvrage est divisé en trois parties, la première consacrée à l'histoire disciplinaire des sciences de la nature, la seconde à celle

(1) Sur l'évolution de la sociologie des sciences voir, en français, l'exposé de Bernard-Pierre Lécuyer : « Bilan et perspectives de la sociologie des sciences dans les pays occidentaux », *Archives européennes de sociologie*, 1978, t. 19, pp. 257-336 et la chronique de recherche de Benjamin Matalon : « Sociologie de la science et relativisme », *Revue de synthèse*, 4^e série, n° 3, 1986, pp. 267-290.

des sciences humaines et la troisième, très brève, à celle des « humanités ». La première partie comprend cinq études, deux sur l'histoire de la physique, une sur celle de la chimie, une sur l'histoire de la géologie et une, enfin, sur celle de la médecine ; la deuxième partie réunit quatre études, une sur l'histoire de la sociologie, deux sur celle de la psychologie et une sur celle de l'anthropologie ; quant à la troisième partie, elle se réduit à une seule étude sur l'histoire de la philologie en Allemagne.

Le point de départ de l'ouvrage est une critique de l'histoire des sciences traditionnelle, à la fois hagiographique, rétrospective et cumulative, qui donne de l'entreprise scientifique une vision totalement idéalisée. Il s'agit, comme l'indique le titre du recueil, de mettre en évidence les fonctions assumées par cette histoire et les utilisations qui en sont faites. Comme toute histoire, affirment les éditeurs du recueil, l'histoire des sciences exerce une fonction sociale de légitimation, qu'il faut analyser en tenant compte des publics à laquelle elle s'adresse. Que ce soit le grand public ou les seuls décideurs, le but visé est d'obtenir leur adhésion et leur appui à l'entreprise scientifique, d'où un certain style héroïque et l'insistance mise sur la valeur culturelle et l'utilité de la science. L'histoire des sciences s'adresse aussi aux spécialistes de la discipline ; sa fonction de légitimation, tout aussi réelle, est alors moins évidente et seule une bonne connaissance de la situation interne à la discipline, des enjeux qui la traversent et des rivalités qui la divisent peut la faire apparaître.

Avant de voir comment s'y prennent nos auteurs, il convient cependant de préciser une question de vocabulaire. Le lecteur se demande sans doute, à bon droit, ce que signifie le terme d'histoire disciplinaire, inconnu dans l'historiographie de langue française, et qui n'est guère employé, à ma connaissance, dans celle de langue anglaise. Les éditeurs de l'ouvrage ne nous proposent, à proprement parler, aucune définition et c'est bien dommage, car l'expression n'est pas dépourvue d'ambiguïté.

Remarquons d'abord que le terme de discipline ne s'applique pas seulement aux différentes parties de la science mais, de manière générale, à n'importe quelle branche du savoir institué, qu'il s'agisse d'une matière scolaire, comme la géographie, d'une spécialité universitaire, comme l'épistémologie ou d'une science comme la physique. On ne s'étonnera donc pas de trouver au milieu d'études d'histoire des sciences une analyse de l'histoire de la philologie, matière scolaire par excellence outre-Rhin. Exceptée cependant cette petite excursion hors de l'histoire des sciences, l'ouvrage est consacré pour l'essentiel à l'histoire des disciplines scientifiques, ressortissant aussi bien aux sciences humaines qu'aux sciences exactes.

À lire les préfaciers, Wolf Lepenies et Peter Weingart, on peut penser d'autre part qu'une histoire disciplinaire réunit l'ensemble des travaux consacrés à l'histoire d'une discipline, mais c'est en fait une définition plus restrictive qu'adoptent implicitement les contributeurs du recueil. Pour eux, semble-t-il, une histoire disciplinaire désigne uniquement l'histoire d'une discipline produite par les spécialistes eux-mêmes ; elle s'oppose ainsi à l'histoire tout court, celle que produisent les historiens de profession. Prenons l'exemple de l'histoire de la médecine que Rolf Winau étudie pour l'Allemagne. R. Winau oppose à la nouvelle histoire de la médecine, faite par des historiens, l'histoire disciplinaire qui a été longtemps pratiquée. Au XIX^e siècle, l'histoire de la médecine, enseignée à la faculté de médecine de Berlin depuis 1834, servait à contrebalancer, aux yeux du moins des autorités qui avaient imposé la création de la chaire, le matérialisme spontané des enseignements médicaux. L'histoire de la médecine connut une impulsion nouvelle au début du XX^e siècle, quand des médecins praticiens entreprirent sur leur temps de loisir « de feuilleter l'album de famille de leur profession ». Ces historiens amateurs réunirent une impressionnante moisson de données, mais leurs travaux, excessivement érudits et anecdotiques, restaient cantonnés à une histoire des spécialités, sans aucune vue d'ensemble. Il fallut attendre les années d'après guerre pour voir se développer en Allemagne une histoire totale de la médecine replacée dans le contexte d'une histoire générale économique, sociale et culturelle.

L'histoire, suggèrent W. Lepenies et P. Weingart, est un outil politique aussi bien à l'intérieur du système de la science que dans la société en général. Bernadette Bensaude-Vincent le montre à propos du mythe Lavoisier tel qu'il apparaît dans la littérature produite par les chimistes français du XIX^e siècle. On peut résumer ce mythe par cette proposition : Lavoisier a fondé à lui tout seul la chimie moderne, et par son corollaire : la recherche en chimie ne consiste plus maintenant qu'à mener à son terme le programme de Lavoisier. Le mythe, encouragé par Lavoisier lui-même, trouve son expression la plus emphatique cinquante ans plus tard sous la plume de J.B. Dumas. Or, vers la même époque, des chimistes allemands comme Ostwald réhabilitent la doctrine de Stahl et, parallèlement, minimisent le rôle de Lavoisier. Cette remise en cause d'un mythe national suscite de vives réactions chez les chimistes français et l'histoire de la chimie devient un enjeu de la rivalité franco-allemande. Malgré un jugement plus nuancé que celui de J.B. Dumas sur la portée présente de son système, M. Berthelot, reprenant à son compte les principaux éléments du mythe, voit toujours en Lavoisier le véritable fondateur de la chimie moderne ; en complétant la théorie de l'analyse chimique par celle de la synthèse, il n'a fait, affirme-t-il, que poursuivre et parachever

son œuvre. Quant à P. Duhem, dans une brochure au titre évocateur — *La chimie est-elle une science française?* — publiée en 1916, s'il reconnaît des précurseurs à Lavoisier, ce sont pour lui des Français comme Rouelle et Macquer, et non Stahl et ses disciples allemands.

Les chimistes français, singulièrement J.B. Dumas mais aussi Berthelot, sont conduits, en réduisant la recherche au seul achèvement du programme lancé par Lavoisier, à rejeter l'atomisme élaboré au début du XIX^e siècle par Dalton hors du système de la *Théorie chimique*. En d'autres termes, le mythe Lavoisier vient renforcer — n'est-ce pas là sa vraie fonction? — l'hostilité théorique des chimistes français à l'égard de l'atomisme. De manière plus générale, le culte de Lavoisier semble venir à la rescousse des mandarins dominant sans partage la chimie française, qui s'en prétendent les héritiers, en disqualifiant par avance les non-conformistes tentés d'explorer d'autres voies.

Dans le cas du mythe Lavoisier, l'utilisation politique de l'histoire est évidente. Elle est tout aussi réelle, quoique plus subtile, lorsque les auteurs s'adressent non plus au grand public mais au public a priori plus compétent des spécialistes de la discipline. C'est le cas, par exemple, de l'histoire disciplinaire de la psychologie aux États-Unis et en Allemagne. Aux États-Unis, explique Mitchell G. Ash, l'histoire de la psychologie est devenue aujourd'hui une véritable sous-discipline de la psychologie universitaire, représentée officiellement dans l'*American Psychological Association*. À l'origine, c'est-à-dire pendant l'entre-deux-guerres, cette histoire, produite par des spécialistes de la discipline, n'était qu'un sous-produit de l'enseignement donné dans les universités américaines, ce que M.G. Ash appelle, après Kuhn, une « histoire de manuel ». La première et la plus connue de ces histoires est celle de Boring, un professeur de psychologie à l'Université de Harvard, dont la première édition date de 1929. Ce type d'histoire disciplinaire a tous les défauts de l'histoire des sciences traditionnelle : elle présente, sans vision critique, le développement de la discipline comme un progrès continu et linéaire, dont l'aboutissement nécessaire est la discipline dans son état présent. Les ruptures et, dans le cas de la psychologie, les oppositions entre écoles rivales sont systématiquement gommées au bénéfice d'une vision unanimiste du passé de la discipline (voir, par exemple, la façon dont Boring banalise l'apport de la psychologie gestaltiste). Les auteurs de ces manuels historiques avaient, il est vrai, pour principal objectif de faire ressortir par une analyse historique le caractère éminemment scientifique de la psychologie expérimentale, par opposition à la philosophie dont elle était issue et à la psychologie appliquée qui avait connu un grand développement pendant la Grande guerre.

Au cours des années 1950 et 1960, explique M.G. Asch, on assiste à une véritable explosion de la psychologie aux États-Unis, surtout d'ailleurs de la psychologie appliquée. La tradition de l'histoire de la psychologie comme outil pédagogique se maintient pendant toute la période, toujours plus anhistorique, le comble étant sans doute atteint en 1967 par le psychologue Robert Watson, qui réduit l'histoire de sa discipline à une analyse combinatoire de dix-huit paires — pas moins — de paramètres catégoriques, tels que « mécanisme » et « vitalisme » ou « fonctionnalisme » et « structuralisme » ; cette approche, que Watson baptise du doux nom de « prescriptivisme », représente selon lui une véritable « psychologie sociale du passé » ! Le « prescriptivisme », à en croire M.G. Asch, a connu un certain succès dans l'enseignement de la psychologie aux États-Unis, mais la nouveauté n'est pas là, elle est dans l'apparition, au cours des années 1960, d'une historiographie critique de la psychologie, très diverse dans ses approches mais qui tend de plus en plus à sortir du cadre étroit de l'histoire disciplinaire traditionnelle.

En Allemagne, berceau de la psychologie expérimentale, l'histoire disciplinaire de la psychologie, d'après U. Geuter, a joué un rôle assez différent ; il ne s'agit d'ailleurs pas ici, comme aux États-Unis d'une « histoire de manuel ». Avant 1914, l'histoire de la psychologie expérimentale est utilisée comme une arme dans le débat qui oppose philosophes et expérimentateurs sur le statut cognitif et institutionnel de la psychologie : des auteurs comme Hermann Siebeck (1879), Max Dessoir (1894) et Otto Klemm (1911) tentent, chacun à sa manière, de démontrer par une analyse historique l'indépendance de la psychologie expérimentale comme discipline scientifique par rapport à la philosophie. Reprenant à son compte une affirmation du psychologue Ebbinghaus, Klemm remarque que « si la psychologie a un long passé », un passé qui remonte à Aristote, « elle n'a qu'une brève histoire », qui ne commence qu'avec Wilhelm Wundt. Les cinquante années entre 1911 et 1963 sont des « années de vaches maigres » pour l'historiographie de la psychologie en Allemagne. U. Geuter relève en particulier que le rôle joué par les psychologues allemands pendant la période nazie (en particulier dans la Wehrmacht) est soigneusement passé sous silence au cours des années d'après-guerre. Au début des années 1960 la question est enfin abordée, en particulier par Ferdinand Merz, à l'occasion d'une polémique entre psychologues quantitativistes « à l'américaine » et psychologues caractériologues « à l'allemande », les seconds étant accusés de complaisance avec le nazisme sous le III^e Reich. Mais l'analyse présentée à l'époque se réduit à une opposition trop sommaire entre un point de vue méthodologique positiviste non-nazi et une orientation philosophique, la *Ganzheit-psychologie*, pronazie. L'histoire disciplinaire de la psy-

chologie connaît, en fin de compte un profond renouvellement à la fin des années 1960, à l'occasion de la crise que traverse alors la psychologie, dont la fonction sociale est alors violemment critiquée par le mouvement étudiant allemand. Le développement de la psychologie est présenté par des auteurs comme Klaus Holzkamp ou Klaus-Jürgen Bruder, qui se réfèrent souvent au marxisme, comme une réponse à une demande sociale qui apparaît avec le développement du mode de production capitaliste. Ainsi, encore une fois et plus que jamais, l'histoire disciplinaire de la psychologie est mise au service d'un combat interne à la discipline. Après ce constat, l'auteur apparaît finalement résigné : « Que l'histoire soit toujours utilisée pour résoudre les problèmes présents, c'est là, conclut-il, un fait probablement inévitable ».

L'histoire disciplinaire est-elle donc condamnée à n'être qu'une histoire mercenaire ? L'affirmer serait excessif. R. Laudan prouve, me semble-t-il, la légitimité d'une pareille histoire dans une contribution très suggestive consacrée à l'histoire disciplinaire de la géologie à deux moments cruciaux de son développement, la création par Lyell de la doctrine de l'actualisme dans les années 1830 et la mise au point de la théorie de la tectonique des plaques dans les années 1960. Selon elle, il s'agit chaque fois, à travers une étude historique — les quatre premiers chapitres des *Principles of Geology* de Lyell d'une part, plusieurs articles sur la tectonique des plaques, principalement des géologues J.T. Wilson et A. Cox, de l'autre — de justifier une redéfinition des frontières de la discipline.

Lyell montre dans les *Principles* que deux traditions opposées ont dominé la géologie au XVIII^e siècle, la tradition cosmogonique, très ancienne, qui se rattache en fait à la théologie, et la tradition géognosique, beaucoup plus récente, qui réduit pour ainsi dire la géologie à une simple branche de la minéralogie. La cosmogonie avance des théories scientifiquement invérifiables, la géognosie se contente de collectionner indéfiniment les descriptions, l'une et l'autre ne produisant aucune connaissance scientifique. Lyell, en commençant ses *Principles* par une introduction historique, veut faire admettre au lecteur la nécessité d'une révolution méthodologique : si la géologie doit, contrairement à la géognosie, proposer des explications, ces explications doivent être fondées sur des causes actuellement vérifiables, *verae causae* (c'est l'actualisme), et non sur des spéculations théologiques, comme le fait la cosmogonie. C'est donc la méthode qui doit fixer la ligne intangible qui sépare la géologie de la religion.

Plus d'un siècle plus tard, Wilson reconnaît lui aussi dans les sciences de la terre du milieu du XX^e siècle deux traditions opposées, d'un côté celle des astronomes et des physiciens qui cherchent à comprendre les processus physiques fondamentaux, de l'autre

celles des géologues *stricto sensu*, des géographes et des géodésistes qui s'intéressent surtout aux effets de surface. C'est la première de ces deux traditions qui est à l'origine de la révolution théorique de la tectonique des plaques, révolution que les géologues, tout occupés à réunir une masse grandissante de données essentiellement stratigraphiques, n'ont même pas vu venir.

Wilson et, à sa suite, les autres géologues qui ont écrit sur l'histoire de la théorie de la tectonique des plaques, n'hésitent pas à parler à son propos d'une révolution scientifique de type kuhnien. Par là, ils entendent que la géologie s'est contentée longtemps d'accumuler des observations éparses et d'avancer des idées sans liens entre elles — c'est le stade « préparadigmatique » —, jusqu'au jour où des hommes de science en marge de la géologie officielle ont ressenti le besoin d'une révolution théorique comparable aux révolutions copernicienne, darwinienne ou einsteinienne. Maintenant que les idées révolutionnaires de la théorie de la tectonique des plaques se sont imposées aux géologues et qu'un consensus s'est formé autour de ce paradigme, la géologie est devenue une « science normale ».

R. Laudan conteste le caractère kuhnien de cette analyse, mais ce n'est pas là l'essentiel car ce qui l'intéresse avant tout, ce sont les intentions cachées des auteurs. Selon elle, si les géologues historiens comme Wilson se réfèrent à Kuhn, c'est qu'il leur fournit, croient-ils, un schéma conceptuel commode garantissant épistémologiquement le statut scientifique de leur discipline (la géologie serait devenue maintenant une science normale) et justifiant historiquement des changements internes aux dépens des méthodes descriptives traditionnelles et au profit de l'approche géophysique. Chez Wilson au moins, cette reconstruction historique sert d'ailleurs un objectif immédiat : que les programmes d'enseignement en géologie accordent enfin la première place aux sciences physiques plutôt qu'à la paléontologie et à la stratigraphie.

Les auteurs du recueil jugent dans l'ensemble de façon sévère les histoires disciplinaires qu'ils étudient. Si l'on doit convenir avec eux que les reconstructions *ad hoc* du passé qu'elles proposent sont en général hautement contestables, il me paraît un peu vain aujourd'hui de s'acharner sur une tradition historiographique dont la critique a été faite depuis longtemps par d'authentiques historiens des sciences, comme Koyré, Kuhn et beaucoup d'autres. Devant cette entreprise critique systématique, l'un des éditeurs, Loren Graham, exprime d'ailleurs son malaise dans un épilogue. Quels sont les critères, demande-t-elle, qui autorisent aujourd'hui les sociologues et les historiens à juger mythique ou dogmatique telle ou telle histoire disciplinaire ? Peut-il exister une histoire — y compris celle des historiens et des sociologues — qui n'exerce aucune

fonction de légitimation et, sinon, pourquoi les auteurs d'aujourd'hui considéreraient-ils de haut, en suspectant leurs intentions, les spécialistes qui ont voulu devenir aussi des historiens de leur discipline ? Comme Loren Graham, il me semble injustifié de rejeter toute histoire disciplinaire en vertu d'une supériorité supposée de la nouvelle histoire des sciences. L'histoire disciplinaire joue un rôle positif, pédagogique et intellectuel, et c'est heureux qu'il s'en produise encore aujourd'hui à l'intérieur de chaque discipline. J'ajoute que tout n'est pas à rejeter, loin de là, même du point de vue de l'histoire des sciences professionnelle, dans ce genre d'histoire amateur.

D'un autre côté, la conviction, partagée, je suppose, par tous les auteurs du recueil, qu'il ne peut exister d'histoire des sciences, ni d'ailleurs d'histoire tout court, qui n'ait une fonction sociale de légitimation, me paraît une pétition de principe. À interpréter toutes les pratiques sociales, y compris les pratiques théoriques, dans les termes d'un fonctionnalisme sociologique, on risque de passer à côté de l'essentiel. La connaissance, et les pratiques qui se rapportent à sa production, n'exercent, *en soi*, aucune fonction sociale définie. Affirmer, en particulier, que l'histoire est toujours condamnée à légitimer des intérêts en place et des stratégies en cours, c'est se faire des historiens une bien piètre idée ; plus grave, c'est méconnaître la réalité de leur pratique. Beaucoup de sociologues des sciences confondent en vérité la recherche historique érudite (ce qui ne veut pas dire purement factuelle et positiviste) avec leur propre manière de faire de l'histoire, dont le paradigme est « l'étude de cas » ; en voici la recette : je dispose d'une théorie sociologique, je choisis un « cas historique », une découverte scientifique par exemple, je fais en sorte que ce cas illustre au mieux la théorie et le tour est joué. À ce genre d'histoire, dont la fonction de légitimation est évidente, on me permettra de préférer tout de même les histoires disciplinaires traditionnelles vilipendées dans cet ouvrage.

Aujourd'hui, la conception positiviste de la science, définie unilatéralement par sa méthode et envisagée linéairement dans son histoire, n'est plus un obstacle au développement d'une nouvelle histoire des sciences. Toute une génération d'historiens des sciences nous a libérés du dogme et a déblayé le terrain, en montrant que les sciences sont aussi des productions historiquement déterminées. Sans verser pour autant dans un relativisme sociologique qui ferait fi de la spécificité de la connaissance scientifique, l'histoire des sciences, détachée de l'épistémologie, peut redevenir ce qu'elle n'aurait jamais dû cesser d'être, une spécialité de la recherche historique.

PROST (Antoine). — *L'Enseignement s'est-il démocratisé?* — Paris : P.U.F., 1986. — 206 p.

On peut s'étonner de ce que la démocratisation de l'enseignement secondaire, objet de nombreux débats chez les sociologues, soit restée si longtemps un terrain de recherche à peu près vierge : aucune recherche d'une certaine ampleur n'avait été consacrée au sujet avant celle d'Antoine Prost, si l'on excepte les présentations commentées des enquêtes effectuées par le ministère de l'Éducation nationale (1).

Mais les enquêtes nationales sont insuffisantes pour conclure : les données de base sont lacunaires, le mode de codage des élèves selon les professions des parents incertain et, en tous cas, impossible à rapprocher des tableaux statistiques issus des recensements (2) ; enfin, les conclusions que suggèrent ces enquêtes sont sinon surprenantes — la faiblesse de la démocratisation depuis la fin des années 1960, notamment au niveau des secondes d'enseignement général — du moins impossibles à tenir pour acquises sans une compréhension des mécanismes qui ont produit ces effets.

L'enquête d'A. Prost, qui porte sur l'agglomération orléanaise pour la période 1947-1980, apporte une contribution importante à la connaissance des évolutions récentes de la scolarisation parce qu'elle élabore des données nouvelles à partir des sources primaires que constituent les fichiers des établissements et parce qu'elle propose, pour la première fois, une explication systématique des faits constatés.

Pour huit années ou périodes entre 1947-1948 et 1980-1981 et quatre niveaux d'études — 6^e, 4^e, 2nde, terminale — A. Prost a, en effet, reconstitué puis exploité les fichiers d'élèves de tous les établissements publics ou privés de l'agglomération d'Orléans, sans omettre ni les filières « techniques » ni les classes de relégation de niveau 4^e. La documentation ainsi réunie est aussi complète que l'on peut espérer : un seul établissement privé s'est dérobé à l'enquête, et quelques établissements publics n'avaient pas conservé la totalité des fichiers de leurs élèves. A. Prost a pu ainsi établir une

(1) Françoise Oeuvarard : « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 30, novembre 1979, pp. 87-97. Signalons également les diverses publications internes au ministère présentant les résultats de l'observation des panels d'élèves (suivis depuis 1972-1973) et l'article d'A. Jacquemin : « Prolongation de la scolarité obligatoire et inégalités sociales », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1980, 9 (2), pp. 141-160.

(2) Jean-Pierre Briand : « Sur quelques conséquences des différents emplois du code des catégories socio-professionnelles », *Économie et Statistiques*, n° 168, juillet-août 1984, pp. 45-58.

description d'ensemble de l'évolution des distributions d'origine sociale des élèves aux différents niveaux retenus. D'où une première conclusion : la démocratisation des études secondaires correspond à la période qui va de la fin de la guerre (en fait, on peut être assuré, avec A. Prost, que la première étape de cette évolution correspond au rattachement des E.P.S. à l'enseignement secondaire en 1941) au milieu des années 1960. Par contre, l'évolution s'arrête alors et l'on observe même un accroissement de la sélectivité sociale de certaines sections au niveau des terminales ; précisément dans la période où est entré en application un ensemble de réformes qui poursuivaient un objectif affirmé de démocratisation (création des C.E.S., réorganisation des seconds cycles avec création des B.E.P., etc.).

Pourquoi ces évolutions, qui peuvent sembler paradoxales ? A. Prost montre que la démocratisation a d'abord résulté d'une intensification de la scolarisation qui s'est faite en grande partie dans les cours complémentaires puis dans les Groupes d'observations dispersés (G.O.D. : des classes de 6^e implantées dans des écoles primaires) créés par la Réforme Berthoin en 1960. (Notons en passant qu'historiens, sociologues ou observateurs de l'époque ne s'étaient guère intéressés à cette « humble » institution). Dans le cas du Loiret, il s'agit d'une politique explicite de développement de la scolarisation menée sous l'impulsion de l'inspecteur d'académie Rouchette avec le concours actif de l'ensemble du personnel de l'enseignement primaire : à toutes les familles ayant un enfant susceptible d'entrer en 6^e, l'administration scolaire a individuellement proposé une place dans une des classes de 6^e ouvertes à cet effet, après avoir accru (avec des moyens de fortune) les capacités d'accueil. Dans les années qui ont suivi, de nombreux établissements de divers niveaux ont été ouverts (comme partout en France) et la carte scolaire a été considérablement remaniée aussi bien dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé.

A. Prost montre que l'arrêt du développement de la démocratisation des filières d'études secondaires générales que l'on observe depuis la fin des années 1960 résulte de l'organisation des filières scolaires et des procédures d'orientation qui se sont alors mises en place. Les enfants des classes populaires se sont trouvés massivement orientés vers les filières de dérivation organisées à différents niveaux : C.P.A. et C.P.P.N., préparations aux C.A.P. en 2 et 3 ans, B.E.P. ; au contraire, les enfants des classes supérieures ont constitué une proportion croissante des élèves des sections scientifiques conduisant au baccalauréat C, scolairement le plus valorisé. Analytant systématiquement les évolutions des distributions d'âge en seconde et en terminale, Prost conclut que ces évolutions résultent, au moins en partie, de l'usage du critère d'âge dans les décisions d'orientation : l'unification du premier cycle, en mettant en concu-

rence plus directement les élèves des différentes origines sociales, a donc rendu plus difficile la prolongation des études pour les élèves d'origine populaire qui, précédemment, se trouvaient dans des filières séparées (dans les lycées techniques ou dans la filière cours complémentaires — sections M' — sciences expérimentales).

Une partie des faits dégagés par A. Prost ne sont pas inconnus des sociologues et des historiens de l'éducation. Les études d'A. Girard à l'INED (1) avaient précédemment révélé l'incidence de l'âge sur les décisions d'orientation dans l'enseignement secondaire ; l'importance des cours complémentaires et, plus généralement de la scolarité post obligatoire avait été mise en évidence pour la période 1920-1940 (2). Mais l'ouvrage d'A. Prost ne confirme pas seulement leur généralité, il donne une mesure de leur incidence sur la composition sociale des publics scolarisés, en suivant une démarche cohérente, qui ne laisse dans l'ombre ni la contribution (réduite) de l'enseignement privé à la démocratisation, ni les effets de l'orientation et de la réussite différentielle selon le sexe, ni les évolutions des inégalités géographiques de scolarisation (dans l'agglomération orléanaise et une partie du Loiret). A. Prost conclut que la divergence entre les objectifs et les résultats des politiques scolaires menées avant 1958 et après les années 1960 tient à une même cause : la méconnaissance par les responsables politiques et les experts en matière d'éducation des mécanismes institutionnels selon lesquels s'effectue la prolongation des études et l'orientation.

L'ouvrage d'A. Prost est exemplaire par sa clarté, par la cohérence des démonstrations, par le souci d'explicitier les limites de validité des résultats. S'il faut faire une réserve, c'est à propos de la démarche adoptée qui repose principalement sur l'examen des distributions d'origines sociales des élèves à différents niveaux. Or les seules données pleinement adaptées à l'évaluation des progrès de la démocratisation sont les taux d'accès aux différents niveaux d'études des diverses filières. Pour les calculer, il faut rapporter la population scolarisée à la population scolarisable, appréhendées par le *même* système de sources statistiques. Ceci est à peu près impraticable à l'échelle d'une agglomération comme celle d'Orléans, car il faudrait partir des recensements et retrouver les élèves dans les établissements scolaires. A. Prost (qui signale la difficulté) a donc utilisé les distributions d'origine sociale des élèves reconstituées à partir des fichiers d'élèves, emprunté aux recensements des

(1) *Population et l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1970.

(2) Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie : « L'enseignement primaire supérieur des garçons en France 1918-1942 », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 39, septembre 1981, pp. 87-111.

approximations de la distribution par C.S.P. des parents, et n'a procédé que dans quelques cas à des estimations, d'ailleurs indirectes, des taux de scolarisation : démarche à la prudence justifiée car les mesures ainsi obtenues sont inévitablement trop grossières pour fonder des conclusions sûres. L'essentiel des conclusions d'A. Prost reposent ainsi sur la comparaison des différentes distributions d'origine sociale, et leur interprétation reste nécessairement intuitive (car on doit tenir compte implicitement de l'évolution importante de la composition de la population orléanaise). Ajoutons que des données existantes permettraient de confirmer les interprétations d'A. Prost : il suffirait de comparer les scolarités des panels d'élèves suivis par l'INED (élèves scolarisés au cours moyen en 1961-1962) et par le ministère de l'Éducation nationale (entrés en 6^e entre 1972 et 1974). On peut regretter, par ailleurs, qu'A. Prost n'ait pas cherché à déterminer plus précisément si les évolutions des distributions d'origine sociale sont liées à des générations ou à des périodes. Les données réunies suggèrent — ce qui est plutôt surprenant — que la démocratisation est liée plutôt à la période : elle concerne en effet tous les niveaux d'études vers la fin des années 1950 et le début des années 1960.

L'ouvrage d'A. Prost — et c'est le point le plus important — fait apparaître l'inadéquation, au fond radicale, des perspectives et des schèmes d'analyse utilisés depuis vingt ans par les études sur la scolarisation. A. Prost qui, plus que tout autre spécialiste de sciences sociales, a apporté depuis 1963 sa contribution au débat et à la politique scolaires, propose dans son introduction et sa conclusion une critique judicieuse de ces schèmes d'analyse, c'est-à-dire une explicitation des a priori sur lesquels ils reposent. Mais une clarification plus complète reste à accomplir, notamment à propos des explications de la croissance de la scolarisation en termes d'offre et de demande : l'analogie économique est, ici comme toujours, trompeuse, et l'explication par la demande tellement en vogue chez les sociologues des années 1960 et 1970 ne recouvre qu'une pure tautologie, qui masque la réalité de la scolarisation comme fait institutionnel.

Jean-Michel CHAPOULIE



COMPTES RENDUS

FERRARESI (Alessandra), MOSCONI GRASSANO (Alberta), PASI TESTA (Antonia). — *Cultura e vita universitaria nelle miscelanee Belcredi Giardini, Ticinensia*. Milan : Fonti e studi per la storia dell'Università di Pavia ; Istituto Editoriale Cisalpino La Giolardica, 1986. — 405 p.

Ce volume présente le catalogue détaillé de pièces, imprimées et manuscrites, contenues dans les volumes de trois collections conservées à la Bibliothèque universitaire de Pavie. La première, constituée par le marquis Belcredi, mort en 1806, qui fut professeur de droit à l'université de Pavie et secrétaire perpétuel de l'*Accademia degli Affidati*, ne comprend pas moins de 122 volumes. La seconde a été rassemblée par Elia Giardini, d'abord professeur d'humanités et de rhétorique, puis professeur de droit à l'université de Pavie de 1796 à 1823, bibliothécaire de la même académie locale puis directeur de la bibliothèque de l'université de Pavie de 1806 à 1825 : elle réunit 31 volumes. Enfin, la collection désignée sous le titre de *Miscellanea Ticinensia*, dont le matériau est plus hétérogène et fragmentaire, rassemble 630 opuscules en 37 volumes. Au total, 1 338 unités bibliographiques sont décrites ici suivant toutes les règles de la bibliographie matérielle. Un tel catalogue est d'autant plus utile qu'il s'agit, pour l'essentiel, de pièces de circonstances (discours ou poésies lors de fêtes universitaires, soutenances de thèses dans les différentes matières, exercices publics, tableaux généalogiques à l'appui d'une demande d'entrée dans un collège de nobles) difficiles à repérer lorsqu'elles sont perdues au milieu d'autres. Leur catalogage systématique permettra d'entreprendre de nouvelles recherches soit dans le sens d'une histoire des contenus enseignés, soit vers une analyse de l'évolution de la formalité des exercices scolaires, soit encore vers une histoire sociale des populations étudiantes. Un index des noms permet, en effet, de retrouver rapidement le personnage auquel on s'intéresse. Au total, un outil de travail précieux pour l'histoire de l'université de Pavie.

Dominique Julia

GUILLEMARD (Colette). — *La Vie des enfants dans la France d'autrefois*/ Avec la coll. d'Alain Schrotter. — Paris : Christian de Bartillat, 1986. — 316 p. — (Terroirs de France).

« Autrefois » désigne la période qui commence au XIII^e siècle (celui de Montaillou) et s'achève « de façon brutale, à la suite de la dernière guerre ». Dans cette très longue durée, l'auteur évoque la vie des enfants de la naissance aux rites de passage de l'adolescence, en empruntant sa matière à Van Gennep et aux folkloristes, ainsi qu'à quelques témoins ou mémorialistes : Restif, Guillaumin, Pergaud, Pagnol, Hélias, Sylvère, etc.

Tous les verbes du livre sont à l'imparfait, leur sujet étant presque toujours « les enfants » ou « les parents » en général. Parfois, l'auteur introduit des nuances, ce qui donne : « Nulle cruauté, nul sadisme n'entraîne en ligne de compte de la part des parents, dans leur majorité du moins, en exceptant un très petit nombre de gens qui semblaient prendre un malin plaisir à administrer des corrections » (pp. 94-95). Cela dit, l'ouvrage n'est pas antipathique et, par la simplicité de son écriture, peut constituer une première initiation au passé de l'éducation, pour ceux qui en ignoreraient tout.

Pierre Meyer

CHARTIER (Roger). — *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. — Paris : Seuil, 1987. — 358 p. — (L'univers historique).

En un volume unique (avec illustrations et index), Roger Chartier réunit huit essais, publiés précédemment ici et là, jalonnant dix années de ses recherches autour de l'imprimé et de ses appropriations par la société d'Ancien Régime. Heureuse initiative que ce regroupement : il rend plus aisément accessibles des textes disséminés et importants en élargissant leur audience. C'est le cas notamment des études reprises de la magistrale et superbe mais coûteuse *Histoire de l'édition française*, co-dirigée par l'auteur avec Henri-Jean Martin (éd. Promodis), de l'analyse des civilités parue initialement en langue allemande, enfin de la passionnante introduction aux *Figures de la gueuserie* dans la défunte et regrettée collection « Bibliothèque bleue » (éd. Montalba).

L'ouvrage pose des pièces essentielles sur le puzzle des imbrications entre histoire culturelle et histoire anthropologique. L'avant-propos de l'auteur souligne les confluences lui apparaissant *a posteriori* entre ses huit recherches, quatre portant sur les relations entre

textes et comportements et les quatre autres sur les pratiques de lecture. Quels que soient les approches ou les matériaux utilisés, la nécessité de substituer des notions de circulations à celles de clivages entre cultures populaire et savante s'impose, tout comme se manifestent obstinément les liens entre écrit, parole et geste.

L'étude des appropriations de l'imprimé sous ses multiples formes par les différents groupes sociaux intéresse à plus d'un titre les historiens de l'éducation. Que les élites civiles ou religieuses souhaitent domestiquer les fêtes du peuple, lui apprendre les bonnes manières ou l'art de prendre congé du monde, leur pédagogie recourt à l'imprimé. Son irruption dans la société dépasse très vite, dès les XVI^e-XVII^e siècles, le cercle étroit des seuls possesseurs de livres, et même celui des alphabétisés. Le monde de l'édition ne s'y trompe pas, mettant en place un marché du livre populaire où les textes à vocation pédagogique — au sens large — connaissent la plus vaste circulation. Les deux essais clôturant le recueil, consacrés aux livres bleus en général puis à la littérature de la gueuserie en particulier, démontent les rouages de stratégies éditoriales proposant à chacun, citadin ou rural, un choix de textes dérivés d'une littérature savante sous une forme adaptée à l'usage qu'il peut en faire.

Martine Sonnet

MAYNES (Mary Jo). — *Schooling in Western Europe. A Social History*. — Albany: State University of New York Press, 1985. — 177 p. (SUNY Series on Interdisciplinary Perspectives in Social History).

Le livre de Mary Jo Maynes constitue vraisemblablement la meilleure introduction aux thèmes et aux problèmes actuellement privilégiés par les historiens de l'école occidentale. Est abordée ici, en priorité, l'histoire de l'alphabétisation et de la scolarisation en France, en Grande-Bretagne et en Allemagne, ce qui correspond à la fois aux compétences linguistiques de l'auteur et à l'importance des travaux existants sur ces deux pays ; mais l'Espagne, la Hollande ou la Suède ne sont pas totalement oubliées.

Dans le domaine ainsi circonscrit, M.J. Maynes nous offre une synthèse remarquablement dense de ce qui s'est écrit de plus neuf, depuis vingt ans, sur l'histoire sociale de l'école : les facteurs de son développement, les attentes des populations, les effets de l'alphabétisation et de la scolarisation sur la mobilité sociale et la croissance économique. Il s'agit donc d'une histoire sociale au sens large : si

elle exclut l'histoire politique, parti pris dont l'auteur se justifie, mais qui appauvrit parfois son analyse, elle accorde en revanche une large place à l'analyse socio-économique, domaine dans lequel l'historiographie anglo-saxonne, bien plus que la nôtre, a produit des travaux novateurs, largement ignorés chez nous.

L'ouvrage se caractérise, enfin, par l'importance qu'accorde constamment l'auteur aux problèmes, aux hypothèses, aux théories relatifs à l'histoire de l'école, tout en recherchant dans la masse des études existantes ce qui peut permettre de les étayer, de les infirmer ou de les nuancer. Tout ceci tranche très heureusement avec une fraction quantitativement importante de la production historique sur l'école, qui oscille entre des descriptions empiriques aux conclusions souvent redondantes et des visions reposant sur des *a priori* idéologiques ou méthodologiques divers, mais toujours réducteurs. De ce point de vue, la lecture de l'ouvrage de M.J. Maynes, à la fois utile et stimulante, ne peut qu'être chaudement recommandée.

Pierre Meyer

ROHAN-CHABOT (Alix de). — *Les Écoles de campagne au XVIII^e siècle*. — Nancy : Presses universitaires de Nancy ; Éditions Serpenoise, 1985. — 176 p. — (Regards 7).

Précisons d'entrée, car le titre de l'ouvrage n'en dit mot : il s'agit ici des seules écoles de campagne *lorraines*.. Signalons également, puisque la chose n'est nulle part indiquée, que l'ouvrage reprend la substance d'une thèse de 3^e cycle soutenue à Paris en 1967 et publiée en 1969, d'une façon assez luxueuse mais sans doute confidentielle (1). Le texte en a été simplifié (mais nullement mis à jour : il ne tient pas compte des acquis ultérieurs de la recherche), les références, les notes infrapaginales et la bibliographie ont été totalement supprimées. Avouons notre perplexité devant un tel traitement : d'un côté, la présente édition a des chances de toucher un vaste public, au moins régional, sa présentation et son prix étant ceux d'un livre de poche ; de l'autre, l'absence de toutes indications de sources et de bibliographie, même succinctes ou rejetées en fin d'ouvrage, rend le livre difficilement utilisable par des chercheurs ou des étudiants, ce qui est quand même paradoxal pour un ouvrage coédité par des presses universitaires..

(1) Sous le titre : *Les Écoles de campagne en Lorraine au XVIII^e siècle*. Paris : Imprimerie Créte, 1969, 220 p.

Ces réserves faites, le livre d'Alix de Rohan-Chabot apporte une contribution importante à l'histoire de l'enseignement primaire sous l'Ancien Régime. La Lorraine constitue, en effet, l'un des pôles d'excellence de la scolarisation et de l'alphabétisation : 80 à 90 % des hommes, 45 à 70 % des femmes savent signer, dans les cinq départements lorrains, dès la fin du XVIII^e siècle. C'est dire l'intérêt des observations, plus que des commentaires ou des analyses, que nous livre l'auteur. Elle met l'accent sur le rôle des pionniers — J.B. Vatelot, P. Fourier, J.M. Moÿe — et des institutions enseignantes qu'ils ont fondées, plus que sur les grandes forces économiques, sociales, culturelles qui ont rendu la scolarisation désirable, donc possible, aux trois-quarts des Lorrains. La condition des maîtres — en Lorraine, ce sont des notables — et la situation des écoles (1) donnent lieu à des développements précis, quoique peu quantifiés. Le déroulement de la classe et les contenus de l'enseignement sont bien décrits, à partir de textes normatifs, mais aussi des manuels et ouvrages en usage en Lorraine.

La scolarisation des Lorrains est donc, dès la veille de la Révolution, un fait assez largement acquis, même si elle s'est produite sous des formes et à des rythmes dont la diversité est bien soulignée par l'auteur. En fait, à cette époque, la préoccupation majeure n'est déjà plus de scolariser, mais d'unifier et d'améliorer le recrutement des maîtres, les pratiques pédagogiques et les contenus d'enseignement. La lecture du livre d'A. de Rohan-Chabot nous rappellerait donc, si besoin était, quelle diversité — régionale, mais aussi locale — caractérise l'école de l'Ancien Régime, même si elle ne nous livre pas d'explication très raffinée de la relative originalité du cas lorrain (2).

Pierre Caspard

Alphabets, Abécédaires. — Catalogue d'exposition, Musée-galerie de la SEITA, B.P.I. et Centre Georges-Pompidou (22 octobre 1986-19 janvier 1987). — 95 p.

Ce catalogue est commun à deux expositions parallèles : l'une à la Galerie de la SEITA, organisée par Massin, l'autre à la Biblio-

(1) L'édition de 1969 reproduit, pp. 116-122, plusieurs plans d'écoles.

(2) À l'inverse, par exemple, de l'analyse modèle qu'a faite D. Julia du réseau des écoles de la Champagne voisine : « L'enseignement primaire dans le diocèse de Reims à la fin de l'Ancien Régime ». *Actes du 95^e Congrès national des Sociétés savantes*, Paris, 1974, t. I, pp. 385-444.

thèque publique d'information du Centre G.-Pompidou à Beaubourg, organisée par S. Le Men. La première concerne plutôt l'objet « graphique », suivi de A à Z, la seconde l'objet « pédagogique », envisagé sous toutes ses formes, du XVI^e siècle à nos jours : d'un côté la lettre, matrice de l'écrit et du livre, de l'autre, la propédeutique de la lecture du texte ou de l'image. Deux expositions, deux façons agréables de s'instruire.

Serge Chassagne

SECONDY (Louis). — *Les Établissements secondaires libres et les petits séminaires de l'académie de Montpellier de 1854 à 1924.* — Thèse de 3^e cycle, université Paul-Valéry (Montpellier), 1974, rééd. 1986. — 476 p., dactyl.

Il faut souligner la nouvelle diffusion de cette thèse déjà ancienne : elle a le grand mérite de placer sur le terrain la question de l'enseignement libre au XIX^e siècle, jusque-là traitée dans le cadre de l'histoire politique générale. Rappelons d'abord le poids de cet enseignement : à l'exception de la très cléricale Lozère, cette académie de Montpellier est fortement colorée de protestantisme et de radicalisme ; cela ne l'empêche pas de confier, jusqu'en 1900, la majorité de ses enfants à l'enseignement libre.

Quand est promulguée la loi Falloux, les établissements qui relèvent de la nouvelle législation (petits séminaires, institutions, pensions) forment un conglomérat disparate : l'auteur en définit six catégories, les établissements féminins étant pratiquement exclus de toute la période étudiée. L'ouvrage rend bien compte de la progressive homogénéisation de ce réseau qui se constitue à partir de 1880 en rival militant du public en revendiquant son identité catholique et conservatrice.

La spécificité de l'enseignement libre est analysée en tant que telle dans les discours qui la légitiment : professions de foi religieuse et pédagogique, littérature militante. Elle est abordée de biais dans l'analyse des contenus d'enseignement : l'enseignement scientifique et technique (à l'exception des établissements tenus par les Frères des écoles chrétiennes) a peu de succès ; au contraire l'enseignement littéraire est cultivé avec ferveur dans la plus grande fidélité aux pratiques de l'Ancien Régime (académies d'élèves, théâtre scolaire).

L'étude du fonctionnement social de l'enseignement libre est, en revanche, un peu sacrifiée : son recrutement marque une prédilection

pour le milieu des propriétaires agricoles et des petits entrepreneurs. On regrette l'absence de comparaison sur ce point avec l'enseignement public.

Puisse cet ouvrage encourager des recherches analogues dans d'autres régions.

Marie-Madeleine Compère

MITCHELL (Allan). — *Victors and Vanquished. The German Influence on Army and Church in France after 1870*. — Chapel Hill et Londres: University of North Carolina Press, 1984. — XVII + 354 p.

Second volet d'une trilogie consacrée aux divers aspects de l'influence allemande sur la France après 1870 (1), le présent volume comporte des développements substantiels sur la politique scolaire de la Troisième République, dans la seconde partie intitulée « La question religieuse ». L'auteur cherche notamment à découvrir la perception que pouvaient avoir les Français de l'exemple allemand; perception qui n'allait pas sans déformations, ainsi quand les commentateurs français simplifiaient abusivement le système allemand d'instruction secondaire. Ils ont voulu voir une structure duale là où l'auteur distingue un système triparti (*Gymnasium, Realgymnasium* et *Oberrealschule*) en train de se développer, ce qui entraîna une méconnaissance de l'enseignement « moderne » allemand.

Le recours à de nombreux fonds d'archives, notamment les procès-verbaux du Conseil supérieur de l'Instruction publique, permet d'apporter des précisions sur une histoire au reste assez bien connue: les projets de Duruy, la fascination, dès les années 1860, pour l'exemple allemand. Les efforts de Jules Simon en 1871 pour promouvoir l'étude de la géographie et réformer, en 1872, les écoles de médecine afin d'« assimiler » la science allemande, montrent une fois de plus l'intérêt que présente l'étude de cette période bouillonnante qui suit la défaite. Allan Mitchell qui n'hésite pas devant des parallèles quelque peu arbitraires (la ressemblance qu'il observe entre les programmes de Buisson et la complexité structurelle des divisions militaires adoptées par le Conseil supérieur de la Guerre

(1) Paru en 1979, le premier volume: *The German influence in France after 1870: the formation of the french Republic*, portait sur les questions politiques et économiques.

serait due à une même imitation de l'Allemagne) montre moins d'originalité quand il évoque la législation républicaine : il suit de fort près la *Revue internationale de l'enseignement*, source excellente, mais déjà exploitée. Sur l'enseignement supérieur, en particulier, il est préférable de se reporter au livre de George Weisz. Il est hasardeux, d'autre part, d'attribuer à la compétition avec l'Allemagne et à la défaite une série d'institutions ou de tendances : l'enseignement secondaire moderne, l'instruction obligatoire, la réforme du baccalauréat, le désir de concentrer les moyens de recherche entre un petit nombre de centres universitaires provinciaux, qui manifestement seraient apparues même avec une tout autre conjoncture. L'auteur n'en apporte pas moins une série d'éléments utiles et précis pour vérifier la tendance française d'alors à identifier le « moderne » et l'« allemand ».

Françoise Mayeur

Institut de formation et de recherche amiénois en sciences de l'éducation. Bulletin n° 2. — Amiens : Centre régional de documentation pédagogique, 1986. — 94 p. — (Cahiers du CERPP ; 6).

Les Cahiers aubois d'histoire de l'éducation, n° 9. — Troyes : Centre départemental de documentation pédagogique, 1986. — 126 p.

Il n'est pas illogique de rendre compte simultanément des publications amiénoise et troyenne. Malgré une présentation modeste et une diffusion vraisemblablement restreinte, l'une comme l'autre constituent un bon exemple de l'activité qui se mène, en marge des centres de recherche historique traditionnels, avec des résultats inégaux mais rarement inintéressants et qui témoignent, à tout le moins, de la multiplicité des approches dont l'histoire de l'éducation est l'objet.

Le bulletin de l'IFRASE émane de chercheurs en sciences de l'éducation d'Amiens. Outre une étude où B. Lechevalier situe la place et le rôle de l'enfance dans l'utopie fouriériste, et un article où C. Lelièvre montre l'accueil réservé à Freinet et à l'École nouvelle à travers les 21 articles que leur a consacrés la presse picarde de 1919 à 1939, on peut y lire, pp. 21-47, un bel article de C. Carpentier sur le certificat d'études dans la Somme sous la III^e République. En croisant, tout au long de la période, et d'une façon relativement précise, diverses données concernant les reçus (âge, sexe, origine sociale, mentions obtenues) et en les rapportant à la population scolarisée, C. Carpentier aboutit à quelques conclusions fortes, notamment sur l'inanité des affirmations concernant la « baisse du niveau », qui étaient encore de mode il y a peu.

C'est également du certificat d'études que traite l'article de tête des *Cahiers aubois d'histoire de l'éducation* publiés par le Musée de l'éducation de Troyes. Sur un mode plus narratif, mais qui n'exclut pas un rappel de la législation et quelques comptages sommaires, P. Verret retrace l'histoire du CEP dans l'Aube, de 1866 à 1980. Tout ceci contribue utilement à l'histoire d'un examen dont les enjeux multiples, scolaires mais aussi professionnels, voire confessionnels et politiques (1), mériteraient la vaste synthèse que nous ne possédons pas encore, au plan national.

Signalons encore, dans ce même numéro, une étude de M.-D. Leclerc sur la littérature didactique et morale consacrée à l'éducation féminine aux XVII^e et XVIII^e siècles, bien documentée mais dont les conclusions ne surprennent guère, et une analyse de l'idéologie des manuels scolaires, par D. Artaud, V. Bonnassot, B. Bougnol, G. Launay et C. Belloc, qui laisse une pénible impression de déjà-lu.

Pierre Meyer

SEMENOWICZ (Halina). — *Célestin et Élise Freinet. Bibliographie internationale (1920-1978)*. — Paris: Institut national de recherche pédagogique, 1986. — 128 p.

L'I.C.E.M. a trouvé en Halina Semenowicz, traductrice de quatorze ouvrages de Freinet en polonais, une militante d'une vaste culture et assez dévouée pour consacrer des années d'efforts à mettre au point une bibliographie internationale concernant Freinet, sa pensée et son œuvre.

Francine Best a raison d'écrire, dans sa préface, que les monographies sur les grands pédagogues, quoi qu'apparemment « passées de mode », restent « indispensables » ; à condition, notamment, de s'appuyer sur une base documentaire sérieuse et systématiquement explorée, ce que permet une bibliographie comme celle-ci.

Elle se compose de deux parties. La première (pp. 17-84) recense les écrits de Célestin et Élise Freinet, avec leurs traductions ; la seconde (pp. 85-127) les publications consacrées à Freinet, dans une trentaine de pays. Malgré l'appui apporté à l'auteur par le réseau international des amis de Freinet, ce travail ne se veut pas

(1) Ce dernier point est abordé par P. Cabanel dans sa thèse, en cours, sur la Lozère.

exhaustif et ne l'est effectivement pas. De ce fait, on ne sait trop, par exemple, comment expliquer, dans la deuxième partie, l'importance respective des références anglo-saxonne (1 article de deux pages) et hollandaises (35 ouvrages et articles) : reflète-t-elle l'intérêt porté à Freinet dans l'un et l'autre cas, ou seulement des inégalités dans la collecte des informations ? Telle qu'elle est, cette bibliographie constitue cependant un instrument de travail de premier ordre pour tous ceux qui étudient l'histoire de l'école depuis un demi-siècle. Un seul regret : le nombre des coquilles, vraiment excessif, qui entachent les références d'ouvrages et articles étrangers.

Pierre Meyer

LETHIERRY (Hugues). — *Éducation nouvelle : quelle histoire ! Un mouvement en mouvement : le G.F.E.N. après Wallon.* / Préface d'Albert Jacquard. — Rodez : Éditions Subervie, 1986. — 238 p.

Le G.F.E.N. a moins de chance que l'I.C.E.M. C'est trop peu dire, en effet, qu'il est difficile d'entrer dans cet ouvrage. Bien que tiré d'un travail soutenu comme thèse nouveau régime en 1986, il n'est ni construit, ni rédigé, se présentant comme un patchwork de réflexions, de souvenirs, de citations, de chronologies, de biographies, d'interviews, de cartes, de graphiques, d'illustrations et de documents divers. Négligences de style et d'orthographe abondent, sans parler des coquilles. Peut-être le livre parlera-t-il à ceux qui connaissent déjà le G.F.E.N., adhèrent à ses objectifs, participent à son action. Le lecteur qui voudrait simplement s'informer sur cet important mouvement pédagogique et réfléchir à son histoire devra attendre une autre occasion pour le faire.

Pierre Meyer

BONNET (Olivier). — *L'École de Fontgiève. Une école et son quartier pendant un siècle.* — Ouvrage réalisé par l'Imprimerie municipale pour la Caisse des écoles de la ville de Clermont-Ferrand, 1986. — 212 p.

C'est la monographie d'une école de filles de Clermont-Ferrand, écrite et publiée à l'occasion de son centenaire. Les sources : à peu près uniquement des documents administratifs, au premier rang

desquels les registres matricules de l'école. L'auteur a centré son étude sur « les rapports qui avaient pu se tisser entre une institution scolaire et le quartier qui lui confiait ses enfants ». Il n'est donc guère question d'éducation : une douzaine de pages sur la vie pédagogique. Mais l'on trouve des renseignements sur la construction de l'école, la composition de la population scolaire, l'origine des institutrices et leur carrière. Il s'agit d'une école banale, dans un quartier proche du centre de la ville, où le pourcentage des enfants d'origine étrangère a pu être élevé (des Espagnols, puis des Portugais surtout). Cette banalité fait que l'auteur peut se déclarer satisfait quand ses constatations recourent celles qui se dégagent des enquêtes plus générales d'Ida Berger, de Jacques Ozouf ou d'Antoine Prost. En bref, et pour ne rien dire de la forme qui laisse à désirer, nous avons là un matériau brut qui, réuni avec beaucoup d'autres, pourra prendre place dans une synthèse régionale.

Maurice Crubellier

BLANCHET DUPUY (Marion). — *Le Lycée, le collège Jeanne d'Arc à Orléans. Autour d'une église millénaire dans des bâtiments du XVIII^e siècle, un établissement public depuis 1908.* — Orléans : Coopérative scolaire du collège Jeanne d'Arc, 1985. — 304 p.

Il y a de l'émotion dans ce livre-là, de l'émotion et de l'amour. Marion Blanchet Dupuy, directrice du collège Jeanne d'Arc de 1967 à 1985, a entrepris la chronique de son établissement, depuis le temps lointain où il n'y avait à son emplacement qu'« un peu de terre » jusqu'à ce « moment de renoncement », un jour de l'année scolaire 1984-85 où il lui faut quitter ces lieux si chers pour la retraite. Qu'on n'attende pas une étude historique, objective et rigoureuse. L'auteur, omniprésente (mais pourquoi donc tant de discrétion sur la page de titre ?), procède par collages, mettant bout à bout des textes originaux extraits des archives du collège et de la presse locale, des témoignages — les siens d'abord — et d'émouvantes photographies sépias, pour retracer la vie de son établissement.

Le passé n'est pas loin, derrière les vieilles pierres du collège, la « crypte » du haut Moyen Age dans le jardin, souvenir de la collégiale de Saint-Avit, et le four sous la cuisine, probablement construit en même temps que le grand séminaire, édifié au début du XVIII^e siècle sur des plans de Jules Hardouin Mansart. Depuis 1908, les bâtiments, confisqués après le vote de la loi sur les congrégations, abritent le lycée de jeunes filles d'Orléans, baptisé en 1909

lycée Jeanne d'Arc. Marion Blanchet Dupuy est de cœur avec la première directrice, Marie-Louise Labérenne, une ancienne de Fontenay, dont elle utilise pour son récit les « rapports de quinzaine » miraculeusement conservés dans la bibliothèque d'un bureau du collège. La période 1923-1945, celle du « règne » de mademoiselle Parisot, revit grâce aux témoignages d'anciennes élèves pensionnaires, en particulier ceux de Madeleine Suchail, qui deviendra à son tour directrice du lycée dans les années 1950 ; en contrepoint, l'auteur évoque ses souvenirs personnels.

Passons sur les années d'après-guerre et sur la fusion difficile, en 1961, du lycée Jeanne d'Arc avec le lycée Jean-Zay, une ancienne école primaire supérieure, dont il devient une annexe. Finalement, à la rentrée 1967, les locaux de l'ancien grand séminaire sont affectés au CES Jeanne d'Arc nouvellement créé. La directrice est Marion Blanchet Dupuy, elle le restera pendant près de vingt ans. On goûtera les « éditoriaux », cités abondamment dans son livre, que Madame la directrice publie dans le bulletin du collège. Elle y conte une véritable histoire d'amour, avec ses exaltations : « pour lui (c'est le collègue, évidemment !), tous mes sens sont en éveil : mes yeux ne cessent de l'observer, mes narines le respirent, mes oreilles sont sensibles à ses moindres plaintes, ma bouche le flatte et l'encourage, mes mains le caressent » (rentrée 1974) — et ses découragements : « rien ne symbolise mieux un établissement qu'un bateau... mais un bateau qui semble frémir, gémir... craquer même par endroits (...), les trous dans la coque, les rats, les termites... » (rentrée 1982).

La coopérative scolaire du collège Jeanne d'Arc a fait un somptueux cadeau à son ancienne directrice en éditant son texte avec le plus grand soin, sur un beau papier ivoire. Elle a offert au surplus à l'historien un document de première main non pas tant sur le lycée et le collège Jeanne d'Arc que sur ses directrices successives, exigeantes avec elles-mêmes comme avec leurs professeurs et leurs élèves, respectueuses de la hiérarchie, un brin paternalistes et autoritaires même (l'auteur parle de ses professeurs, jamais des syndicats), mais tellement dévouées à leur mission d'éducation...

Bruno Belhoste

THIERRY (Albert). — *L'Homme en proie aux enfants.* / Présenté par Roger Petitjean. — Paris : Magnard, 1986. — 160 p. — (Bibliothèque des textes pédagogiques).

Lit-on encore Albert Thierry ? *L'Homme en proie aux enfants* fait partie de ces livres un peu mythiques, peut-être plus célèbres que lus.

Publié en 1909 dans les *Cahiers de la quinzaine*, il ne fit l'objet que de deux rééditions avant celle-ci, qui nous le redonne précédé d'une sobre préface de Roger Petitjean. L'ouvrage, on le sait, échappe aux classifications, dans sa forme comme dans sa substance. Le pédagogue y trouvera l'expression d'un rapport passionné aux enfants ou plus exactement — car le titre est curieusement inexact, A. Thierry lui-même soulignant ce qui est beaucoup plus qu'une nuance — aux *adolescents* (ici, de l'E.P.S. de Melun). L'historien sera surtout sensible à ce qu'on appellerait aujourd'hui une « vision alternative » de l'école républicaine. A. Thierry a des formules d'une violence inouïe pour vilipender l'idéologie qui la fonde : la méritocratie proclamée dans l'article 6 de la Déclaration des droits de l'Homme, la promotion par l'école qui appauvrit la classe ouvrière de ses meilleurs éléments pour en faire des « parasites » et des « traîtres ». Le mélange de vocabulaire mystique — « âme », « amour » voire « amette » reviennent à chaque page — et d'analyse sociale acerbe produit toujours un puissant effet : il faut relire Albert Thierry, en se félicitant que son maître-livre prenne place dans la nouvelle collection des Editions Magnard, qu'il inaugure sous des auspices prometteurs.

Pierre Meyer

L'Enfance et les ouvrages d'éducation. T. 3 : *XX^e siècle*. / Sous la direction de Paule Pénigault-Duhet. — Nantes : Université de Nantes, 1986. — 231 p.

Ce recueil, fruit du travail d'une équipe de recherche (1982-1986), réunit une douzaine de contributions dont les auteurs sont des universitaires français et trois Canadiennes (deux universitaires et un écrivain). Il est difficile de faire plus, en quelques lignes, que de suggérer la diversité de ces contributions. L'historien que je suis risque de privilégier celles qui concernent l'histoire, au sens habituel du terme, aux dépens de celles qui sont plus littéraires ou pédagogiques d'intention. J'ai particulièrement goûté le texte d'Helen Rodney — « La Deuxième Guerre mondiale dans les romans anglais pour enfants » — qui montre comment ce genre de romans a pu servir de *catalyseur* entre le jeune lecteur et l'histoire, et comment il jalonne une évolution de la morale patriotique des années 1940 au pacifisme d'aujourd'hui. Frappante mais moins inattendue est la présentation des héros et des thèmes diffusés par les livres scolaires espagnols sous le régime franquiste. Comment la B. D. la plus française qu'on puisse imaginer, les aventures d'Astérix le Gaulois,

a pu être adaptée à l'usage des jeunes Allemands (un délicat problème de traduction de noms propres, de calembours, d'allusions parodiques...), c'est l'objet d'un bien intéressant article d'Éric Gadras. L'évocation des héroïnes d'histoires, pour fillettes de 7 à 14 ans, publiées dans les magazines anglais contemporains, aboutit à des conclusions qui ne laissent pas de surprendre : ces héroïnes d'aventures dont les parents sont toujours absents (« la critique des parents est tabou »), apparaissent comme les victimes solitaires d'un monde dur et cruel ; la vie de la fillette britannique ne serait-elle point heureuse ? Parmi les problèmes pédagogiques posés, je relève ceux-ci : qu'est-ce que la poésie pour les enfants, qu'a-t-elle été dans les anthologies poétiques à l'usage du premier degré entre 1940 et 1960, que doit-elle, que peut-elle être ? Et : quels chemine-ments vers la littérature et les écrivains offre tel ou tel manuel de lecture ?

Je regrette de ne pouvoir analyser plus complètement la richesse du recueil. Le psychologue de l'enfance comme le littéraire et l'historien feront bien d'aller y puiser à l'occasion.

Maurice Crubellier

DEBÈS (Joseph), POULAT (Émile). — *L'Appel de la JOC*. — Paris : Éditions du Cerf, 1986. — 292 p. ; annexes, chronologie, notes, index.

Des trois versions proposées sur la naissance de la JOC française, la première, la plus répandue, qui ignore le rôle joué par le P. Boulier, la seconde qui lui attribue la première place et la troisième qui évoque la place prise par la région du Nord, les auteurs font une synthèse, à la lumière d'un dossier laissé par l'abbé Boulier et Émile Poulat, d'une série de correspondances entre les acteurs de cette histoire, et du témoignage essentiellement de Paul Bacon. L'interprétation doit beaucoup, en lui apportant des nuances, au livre du P. Droulers : *Le P. Desbuquois et l'Action populaire*, publié en 1981. L'analyse extrêmement minutieuse, conduite littéralement jour après jour, se présente entremêlée de documents en série, de publications de correspondances, de notes d'« élargissement » en bas de page, d'autres notes rejetées à la fin, ce qui rend parfois malaisée une lecture cursive. L'action de J. Boulier, alors jésuite, stagiaire à l'Action populaire, apparaît d'encouragement, d'information, de liaison, de conseil auprès de l'abbé Guérin qui fonda à la fin de 1926 la première section française de la JOC. Le P. Boulier rédige le premier volume des éditions jocistes : *L'Appel de la JOC*, paru en

décembre 1927, qui tint lieu de manuel au mouvement jusqu'en 1930. Mais déjà, en septembre, le P. Boulier avait été éloigné par ses supérieurs, pour des raisons qui tenaient apparemment à son tempérament excessif, à des conflits avec certains de ses frères au sujet de la JOC, avec les dirigeants de l'ACJF.

La grande affaire de la JOC fut de partager le terrain avec deux institutions qui prétendaient également encadrer la jeunesse : le syndicalisme chrétien et, surtout, l'ACJF. L'abbé Guérin, soutenu par les pères de l'Action populaire, par Pierre Gerlier, alors sous-directeur des Œuvres du diocèse de Paris, pense que le syndicalisme ne peut répondre à tous les problèmes de l'adolescence salariée qui a besoin d'une « éducation intégrale ». La JOC veut « former et protéger les jeunes dans une organisation telle qu'entre eux, par eux, pour eux, ils collaborent eux-mêmes à leur propre formation » ; de fait, la JOC montante fait baisser les effectifs des Jeunesses syndicalistes chrétiennes. Durant l'été, se déroule entre la JOC et l'ACJF une crise qui aboutit, fin septembre, à la reconnaissance de l'autonomie de la JOC, seul mouvement ouvrier au sein de l'ACJF. Les méthodes de la JOC l'emportent donc sur celles des Équipes ouvrières qui disparaissent : apostolat du semblable par le semblable, intense formation religieuse et, enfin, esprit de conquête chrétienne, en contraste avec l'attitude défensive antérieure. Le tout à l'initiative des clercs, d'où les problèmes de l'avenir. Mais les auteurs s'en tiennent ici aux origines.

Françoise Mayeur

NZIENGUI-DOUKAGA (Charles). — *L'Enseignement et la formation de l'élite intellectuelle gabonaise (1920-1970)*. — Thèse de III^e cycle, Université de Reims, 1986.

Cette thèse fait suite, d'une certaine manière, à celle de Jérôme Mikal-mi-Mikal, *L'Enseignement au Gabon de 1842 à 1920* (Université de Reims, 1983), dont il a été rendu compte dans cette même revue (1). Elle s'en distingue par une orientation nouvelle, spécifiée dans le titre, « la formation de l'élite intellectuelle ». (*Élite*, sans plus, aurait sans doute mieux convenu ; *élite intellectuelle* ne peut s'entendre que dans un sens : formée par le système scolaire.)

(1) *Histoire de l'éducation*, mai 1985, pp. 121-122.

Le travail se divise en trois parties chronologiques : 1) la situation en 1920 avec, notamment, le transfert en cours de l'élite des anciens « chefs » aux nouveaux « auxiliaires d'administration » ; 2) la réforme du gouverneur général Antonetti (1925) qui « devait avoir pour effet d'améliorer la production de l'économie coloniale et de permettre de dégager une élite d'auxiliaires destinés à pallier l'insuffisance de fonctionnaires et d'ouvriers européens » (elle était, en fait, très peu tournée vers le technique) ; 3) la nouvelle politique scolaire du Gabon indépendant (1960-1970) qui visait désormais « l'épanouissement de l'homme en vue de la grande aventure du développement » mais qui n'avait encore donné que des résultats décevants au terme de dix années.

Il arrive que la présentation déconcerte le non-spécialiste des problèmes africains qui souhaiterait des éclaircissements sur plus d'un point — sur la religion par exemple : origines du totémisme, « monothéisme bantou »... On regrette, également, une certaine faiblesse de l'appareil statistique. Il y a, par contre, d'excellents passages consacrés à l'étude des matières enseignées dans les écoles, qui font l'objet d'une fine analyse, l'éducation morale et civique, en particulier (mais pourquoi n'avoir pas poussé plus loin l'analyse des livres de lecture cités p. 273 ?), au mécanisme de la sélection par les degrés successifs de l'organisation scolaire ainsi qu'aux anciens combattants et à leur place dans la nouvelle société gabonaise.

J'ai beaucoup apprécié le souci constant d'*explication culturelle*, un souci qui se marque dans la part faite à la « francisation », par les mœurs et, plus encore, par la langue, la langue écrite plus que la langue parlée. Charles Nziengui a su poser des questions essentielles comme celles-ci : est-il possible d'être « bi-culturé » ? ou : comment équilibrer la pensée bantoue et la philosophie occidentale ?

Maurice Crubellier

PUJADE-RENAUD (Claude). — *L'École dans la littérature*. — Paris : Les Éditions E.S.F., 1986. — 220 p. — (Sciences de l'éducation).

La littérature romanesque ou autobiographique constitue une source fréquemment utilisée par les historiens de l'éducation (1).

(1) Un exemple récent : P. Guiral, G. Thuillier : *La Vie quotidienne des professeurs de 1870 à 1940*. Paris, Hachette, 1982, qui exploite un corpus sensiblement différent de celui qui est ici utilisé. On trouvera une liste de pas moins de 138 romans récents dans la note de synthèse de Jacky Beillerot : « L'Éducation et l'école dans les romans français (1945-1983) ». *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 10, 1986, pp. 59-76.

L'intérêt de l'ouvrage de Claude Pujade-Renaud est d'offrir un riche florilège d'œuvres dont l'action se situe dans les écoles, collèges et lycées des deux derniers siècles. À côté des classiques du genre — *L'Enfant*, *La Maternelle*, *Claudine à l'École*, *Topaze*, *La Conspiration...* —, des dizaines d'auteurs moins connus ou moins cités comme témoins de la vie scolaire, de Pierre Gamarra à Alain Bosquet, de Giselle Bienne à Cavanna, de Jean-Louis Curtis à Alain Gerber — il y a sur-représentation des contemporains — sont ici mis à contribution.

Le plan de l'ouvrage est thématique. Des chapitres sont consacrés aux « Scènes de la vie scolaire » (la rentrée, la dictée, le chahut...), aux « Figures de professeurs » (Cripure, *Topaze*, Pierre Quentin...) ou aux « Illusions et désillusions de la promotion sociale par l'école » (Jacques Vingtras, Antoine Bloyé, Raymond Abellio...). Auteur, par ailleurs, d'ouvrages sur le corps à l'école, C. Pujade-Renaud revient ici fréquemment sur ce thème (« Violences, meurtres », « Amours »...).

L'intérêt documentaire de l'ouvrage est évident (1) et constitue, d'ailleurs, une agréable invitation à lire ou à relire les œuvres dont les fragments s'enchaînent ici tout au long. Resterait à s'interroger sur le type de « vérité » — pour reprendre l'expression de l'auteur — que recèlent ces textes. Un exemple, parmi d'autres : mettre au compte des « désillusions de la promotion sociale » la carrière d'Antoine Bloyé est, certes, parfaitement exact dans la perspective philosophique et politique qui est celle de Paul Nizan. Il n'en reste pas moins que, fils d'un facteur de gare et d'une femme de ménage, A. Bloyé fait de solides études à l'école des arts et métiers d'Angers, et que sa carrière le conduit à diriger, avec un traitement de 7 200 F, une usine de la SNCF occupant 1 500 ouvriers (2). « Objectivement », l'élitisme républicain et la promotion par l'école ont parfaitement fonctionné...

Plus généralement, la lecture de ces textes ne peut être dissociée d'une réflexion sur la fonction de l'écriture littéraire, tout particulièrement dans l'évocation des scènes d'enfance et de jeunesse, ainsi que par un minimum d'attention portée aux évolutions thématiques, au contraire de la démarche de l'auteur, qui s'attache exclusivement à mettre en évidence permanences et stéréotypes.

Pierre Caspard

(1) Malgré l'absence d'index et d'une liste des ouvrages cités.

(2) Le beau et cruel roman de Nizan a été réédité en 1985 chez Grasset, dans la collection « Les Cahiers rouges ».

Twentieth century pre-school education. Times, ideas and portraits. Textes réunis par Enzo Catarsi. - Milan : Franco Angeli, 1985. — 258 p.

Dans son ouvrage publié en 1979 *L'Enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Maurice Crubellier affirmait que la petite enfance constituait « une histoire sans historiens » (1). Il remarquait cependant que, depuis Philippe Ariès, l'attention s'était de plus en plus fixée sur les toutes premières années de la vie. Le recueil de textes réunis par Enzo Catarsi en langue anglaise ne prétend certes pas répondre à l'ensemble des interrogations historiques sur la petite enfance, même en se limitant à la période qui couvre la fin du XIX^e et le XX^e siècle. Au moins, peut-il permettre de repérer quelques jalons dans cette histoire, pour quelques pays européens.

Il s'agit, en réalité, des contributions écrites pour une rencontre organisée en 1985 en Italie par E. Catarsi dans le cadre du Groupe international de travail pour l'histoire de l'éducation de la petite enfance, lui-même rattaché à l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation. Contrairement aux colloques habituels, ce type de rencontre réunit un nombre relativement réduit de chercheurs et permet ainsi une discussion de chaque texte proposé qui peut ainsi être modifié par l'auteur avant publication définitive (2). Vingt-trois communications composent le volume, précédé d'une brève introduction de l'organisateur qui insiste sur l'intérêt d'une approche comparative du développement des écoles et des méthodes d'éducation destinées aux jeunes enfants dans le contexte de la formation des enseignants. Selon lui, la perspective historique peut permettre de développer chez les enseignants le sens critique et combattre le dogmatisme et le pragmatisme à courte vue.

Le découpage du volume en trois grandes sections (l'éducation pré-scolaire en Italie ; périodes ; idées et portraits internationaux) ne rend compte qu'imparfaitement de son contenu. Certes, on peut en retenir que les contributions italiennes sont les plus nombreuses : 7 sur 23, les textes de chercheurs allemands étant au nombre de 5, les autres contributions européennes étant nettement plus réduites, une à deux par pays, dont la France (2 textes). Mais un autre classement donne une meilleure idée de l'ensemble des textes. La majorité d'entre eux (12 textes) traitent de l'évolution de « l'éducation pré-scolaire » dans tel ou tel pays : ils abordent ainsi l'histoire

(1) Paris, Armand Colin, 1979, pp. 37-38.

(2) Pour les publications antérieures issues de ce groupe de travail, cf. le compte rendu de Jean-Noël Luc dans *Histoire de l'éducation*, janvier 1986, pp. 138-139.

des jardins d'enfants ou des écoles maternelles, selon le vocabulaire utilisé, ou encore celle de la « garde de jour », mais les types d'approche sont différents, certains privilégiant les prescriptions officielles, d'autres l'évolution statistique, d'autres encore les modèles pédagogiques (l'influence des idées fræbéliennes, les références à la psychologie du jeune enfant, les équipements matériels disponibles dans les salles de classe, etc.).

La deuxième grande catégorie de textes (au nombre de 8) rassemble ceux qui traitent du rôle joué par telle ou telle personnalité et de la place de ses idées pédagogiques dans l'histoire de l'éducation pré-scolaire : les Italiens, plus que les autres, ont privilégié cette approche, avec des textes consacrés à Montessori, aux sœurs Agazzi, à Pietro Pasquali, à Bruno Ciari. Enfin une dernière catégorie concerne des textes, en nombre très réduit, qui situent leur propos en marge des actions institutionnalisées à l'égard de la petite enfance : sur l'approche autobiographique de l'éducation familiale, sur l'histoire du jouet, sur un écrivain italien pour enfants.

Ce rapide bilan suggère qu'il serait illusoire de chercher une unité, qu'elle soit thématique ou méthodologique, dans ces différentes contributions. C'est aussi ce qui rend, à mes yeux, difficilement applicable, sans précautions, l'hypothèse comparatiste évoquée par l'organisateur dans son introduction. Nous disposons néanmoins, avec ce volume, d'un nouveau recueil utile de travaux européens sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance qui ne connaît pas encore le développement qu'elle mériterait dans le champ scientifique.

Éric Plaisance

COLLET (Max), LAUZE (Dominique), ROYER (Mireille), DE VALS (Marie). — « *Copie non conforme* » / *Quinze ans à La Prairie, école nouvelle*. — Toulouse : Privat, 1986. — 333 p.

C'est moins un livre d'« histoire immédiate », avec le recul critique que cela impliquerait, que le compte rendu d'une expérience, qui ne masque pas certaines de ses difficultés ou échecs, mais réaffirme, globalement, sa valeur exemplaire.

La Prairie, école privée, ouverte à tous de la maternelle à la fin du premier cycle, où les frais d'inscription sont modulés en fonction des ressources des parents, s'inscrit clairement dans le courant de l'Éducation nouvelle. Pragmatique, affirmant l'importance des apprentissages scolaires, marquant ses limites d'avec les comportements marginaux, la démarche repose sur une pédagogie de la

découverte, de l'expérimentation, de la réussite. Quelques jeunes, dont l'école traditionnelle ne voulait plus ainsi qu'un petit nombre de handicapés mentaux, peuvent y être insérés, parce qu'ils se sentent acceptés. La pratique de la cogestion traverse toutes les initiatives: les divers conseils (conseil d'élèves, conseil des délégués, conseil d'administration), les commissions interpartenaires (pédagogie, intégration, CDI, stages, travaux, emploi, informatique, bulletin, parents, santé, médias-publicité...), la direction collégiale (qui comprend des coordonnateurs pédagogiques) témoignent de la volonté d'affirmer la dynamique des acteurs, même si on note, par exemple, les limites de la participation des personnels administratifs et de service.

Les enseignants — qui sont loin de tous appartenir au modèle de l'innovation pédagogique — font part d'étapes d'autoformation vécues comme autant de découvertes intellectuelles. Les parents, enfin, reflet d'un éventail sociologique assez large, sont appelés ici à une concertation systématique: leur apport est toujours jugé comme positif, même si, parfois, la frontière entre la coopération et le conflit est incertaine.

Le livre constitue un intéressant témoignage sur l'expérience d'une école qui se cherche. On s'attendait cependant à trouver une évaluation tant dans le domaine des acquis scolaires que, par exemple, dans celui de l'orientation à l'issue de la classe de troisième. La mise en évidence d'une évolution positive permettrait d'étayer davantage, à l'issue de quinze ans d'expérience, l'argumentation générale de l'ouvrage.

André Chambon

TARIFS (au 1er janvier 1987)

Abonnement annuel (4 numéros)	
France	80 FF TTC
Étranger	98 FF TTC (surtaxe 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 : 675
Dépôt légal : mai 1987
Imprimé en France





service d'histoire de l'éducation