

PS 359

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

janvier

1988

n° 37



*institut national de recherche pédagogique*

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

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

Direction de programme 2

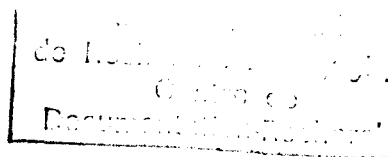
Secrétaire de la rédaction : **Pierre Caspard**

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° 37 — janvier 1988

Francis DANVERS: Pour une histoire de l'orientation professionnelle .....	3
Claude LELIÈVRE: L'offre et la demande d'éducation populaire: les cours d'adultes dans la Somme, 1860-1940 .....	17
Yannick RIPA: L'histoire du corps, un puzzle en construction .....	47
Michel OSTENC: L'histoire de l'éducation en Italie. Bulletin critique .....	55

---

### Actualité scientifique

---

Création de la Société internationale pour l'histoire du fran- çais langue étrangère et langue seconde; dixième colloque de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation; histoire du syndicalisme enseignant .....	67
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

---

### Notes critiques

---

J. VERGER (Dir.): *Histoire des Universités en France* (F. Mayeur); D.P.  
RESNICK (Dir.): *Literacy in historical perspective* (M.M. Compère);  
J. DELUMEAU (Dir.): *La Première communion* (M.M. Compère);  
M. SONNET: *L'Éducation des filles au temps des Lumières* (D. Julia);

- A. FOURCY : *Histoire de l'École polytechnique* (B. Belhoste); J. LANGINS : *La République avait besoin de savants* (B. Belhoste); J. MICHELET : *Leçons inédites de l'École normale* (P. Albertini); J. PENEFF : *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest* (M. Crubellier); L. MERCIER : *Les Universités populaires, 1899-1914* (M. Crubellier); F. THÉBAUD : *Quand nos grand-mères donnaient la vie* (Y. Knibiehler); A. GRELON (Dir.) : *Les Ingénieurs de la Crise* (Th. Charmasson); V. TROGER : *Les Centres de formation professionnelle, 1940-1944* (Th. Charmasson); J.P. MARTIN (Dir.) : *Éducation populaire et jeunesse à la Libération* (M. Crubellier); E. PLAISANCE : *L'Enfant, la maternelle, la société* (J.N. Luc); J.M. CHAPOULIE : *Les Professeurs de l'enseignement secondaire* (F. Mayeur) — 73

---

### Comptes rendus

---

- P. RICÉ : *Gerbert d'Aurillac* (P. Caspard-Karydis); B. GROSPERRIN, E. KANCEFF : *L'Enseignement dans les États de Savoie* (M.M. Compère); P. OPPICI : *Bambini d'inchiostro* (D. Julia); J.C. MARQUIS : *Le Travail des enfants au XIX<sup>e</sup> siècle* (P. Caspard); E. CATARSI, G. GENOVESI : *L'Infanzia e scuola* (J.N. Luc); P. RIVÉ (Dir.) : *La Sorbonne et sa reconstruction* (F. Mayeur); P. ARNAUD (Dir.) : *Les Athlètes de la République* (A. Wahl); P. ARNAUD, J. CAMY (Dir.) : *La Naissance du mouvement sportif associatif en France* (G. Cholvy); M. RICCIARDI, L. TAMBURINI (Dir.) : *Cent'anni di « Cuore »* (M. Colin); A. DUBOIS : *Vous enseigniez? Eh bien, écrivez maintenant* (M. Crubellier); E. BLED : *J'avais un an en 1900* (M. Crubellier); D. BORZEIX : *Henri Soudeille* (J.P. Martin); J. FREYSSINET-DOMINJON : *ARMES pédagogiques et CYCLES de vies* (M. Crubellier); *Répertoire numérique de la série T des archives du Haut-Rhin* (Th. Charmasson) ..... 121
- 

Illustration de la couverture : « Rindzinglin... Vive les Mutuels! »  
Photo : Musée national de l'Éducation.

Directeur de la publication : F. BEST.

## **POUR UNE HISTOIRE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE**

*par Francis DANVERS*

L'histoire de l'orientation scolaire et professionnelle en France n'a pas encore été écrite. Les recherches sur les déterminants psychologiques, sociaux et économiques de l'orientation de la jeunesse scolarisée se multiplient pourtant depuis plus de vingt ans (1). Les praticiens s'intéressent depuis l'origine à l'évolution des métiers et au rôle des représentations professionnelles des élèves dans la détermination de leur avenir. Mais l'orientation reste une institution peu et mal connue de ses usagers. Elle est rarement étudiée en tant que service public, et il est surprenant de constater la rareté des travaux approfondis sur l'identité sociale et professionnelle de l'« orienteur » et sur l'histoire de sa fonction.

Le conseil d'orientation est devenu un « produit d'appel » pour les psychologues exerçant en milieu libéral (2), un « bien symbolique » sur un marché très concurrentiel (3). La fonction, en effet, a éclaté au profit des différents acteurs impliqués dans un processus dont il est délicat de définir les contours. Pour rendre compte de

---

(1) *Population et l'enseignement*, Paris, INED-PUF, 1970. Introduction d'Alain Girard.

(2) Loi du 25 juillet 1985, chap. V : « Mesures relatives à la profession de psychologue désormais réglementée ».

(3) L'INC publiait un numéro spécial « Parents » intitulé « L'orientation scolaire : les bonnes pistes. Tout ce qu'il faut savoir pour donner à votre enfant les meilleures chances de la maternelle au baccalauréat », *50 millions de consommateurs*, oct. 1985, n° 177.

cette évolution, nous nous proposons de dégager les principales étapes de l'orientation professionnelle en France, puis d'illustrer cette évolution à partir d'une étude que nous avons précédemment conduite à l'échelle de l'académie de Lille.

### *Les sources du mouvement d'orientation professionnelle*

Jusqu'au milieu des années 1950, l'enseignement général du second degré était presque absent du travail quotidien des centres d'orientation scolaire et professionnelle. Le passage de l'enseignement primaire à l'activité productrice par l'intermédiaire, le plus souvent possible, d'une formation professionnelle, les occupait pour l'essentiel. Par la suite, les centres d'O.S.P. ont été amenés à intervenir de plus en plus auprès d'enfants déjà engagés dans une des formes de scolarité du second degré : dès qu'il y a différenciation du système scolaire et spécialisation technique dans la division sociale du travail, un processus d'orientation est à l'œuvre. La question de l'orientation n'est donc pas nouvelle.

La meilleure contribution existante sur les origines du mouvement d'orientation professionnelle est due à M. Huteau et J. Lautrey (1). L'orientation est d'abord née de l'évolution technique. Les mutations, sensibles surtout dans le textile et la métallurgie à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ont conduit à une rationalisation du travail. Entre les années 1875 et 1925 environ, les études de Taylor en vue d'une « organisation scientifique du travail », les réalisations de Ford, le mode de direction de la General Motors ont fourni les éléments de base du « modèle américain ». L'orientation professionnelle apparut alors comme le versant positif de la sélection professionnelle : elle devait concourir à éclairer le placement et contribuer à résoudre la crise endémique de l'apprentissage qui engendrait une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Ses frontières avec la sélection n'étaient pas bien délimitées : les différences auraient plutôt résidé dans la méthode employée (2).

Dans l'esprit de ses créateurs, l'orientation professionnelle apparaît comme un remède possible aux désordres de la société industrielle et au gaspillage des ressources humaines. Ses buts sont donc d'ordre philanthropique : promouvoir l'hygiène du travailleur et sa sécurité, éviter les carrières manquées ; d'ordre professionnel : limiter les risques de chômage, faciliter le placement et la rémunération

---

(1) « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1979, n° 1.

(2) Selon S. Pacaud : *La Sélection professionnelle*, Paris, P.U.F., 1959, chap. II.

des travailleurs en rapport avec leurs aptitudes, inciter à l'amour de la profession ; d'ordre économique enfin : assurer la main-d'œuvre qualifiée aux entreprises pour produire mieux et à meilleur marché. Les opinions professées alors sur ces finalités étaient contrastées : d'aucuns espéraient qu'elle freinerait les transformations sociales rendues nécessaires par l'évolution économique, d'autres, au contraire, qu'elle les favoriserait.

L'orientation professionnelle apparaît en France comme à l'étranger (1) au lendemain de la Première Guerre mondiale : elle a donc été marquée par les nécessités économiques de reconstruction et par des grands bouleversements sociaux. Séparée du ministère du Commerce et de l'Industrie, elle acquiert une relative indépendance à l'égard du ministère du Travail en étant placée dans les attributions d'un sous-secrétariat d'État de l'Enseignement technique rattaché au ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. Mais en 1920, après le vote de la loi Astier sur l'enseignement technique, elle ne disposait d'aucun crédit spécifique. Comme l'orientation, la formation professionnelle s'est développée de manière anarchique : c'est là l'une des limites de l'œuvre de la III<sup>e</sup> République en matière d'éducation. L'orientation professionnelle, des deux ordres d'enseignement primaire et secondaire, n'a à connaître que du premier. L'institution scolaire elle-même assure en effet le passage — minoritaire — de l'enseignement primaire vers le secondaire. L'orientation professionnelle, dans ces conditions, n'est le plus souvent que la préface de l'apprentissage vers un métier manuel qualifié, pour les enfants de la classe laborieuse. La loi Astier ne parlait pas de l'enseignement secondaire ; pourtant, depuis 1910, quelques ouvrages traitant de cet enseignement marquaient la nécessité de développer à côté de lui un enseignement technique, sans oser concevoir encore que l'enseignement secondaire pourrait recevoir une orientation partiellement technique en certaines de ses options.

L'évolution scientifique et certains courants d'idées ont exercé leur influence sur le mouvement naissant. Les travaux de Binet et de Toulouse ont permis de fixer des méthodes expérimentales pour l'évaluation des facultés intellectuelles. La psychotechnique (2) est créée dans ses caractères essentiels : l'expérience et la mesure ; l'ap-

---

(1) S. Pacaud : *La Sélection...*, *op. cit.*

(2) Le terme fut employé pour la première fois par W. Stern en 1900, dans la première édition de sa *Psychologie différentielle*. J.-M. Laby dans le domaine de la sélection professionnelle et H. Piéron dans celui de l'orientation professionnelle ont été les propagateurs de la discipline en France. En 1953, le XI<sup>e</sup> Congrès de l'Association internationale de psychotechnique, tenu à Paris, décide de remplacer le terme de « psychotechnique » par celui de « psychologie appliquée ».

plication en est faite à la détermination de la valeur biologique de l'individu pour son activité scolaire et professionnelle ; à l'effort vers une prise en compte du physiologique dans l'organisation du travail. Le contexte positiviste et scientiste de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : « Tout ce qui est humain est mesurable » (1) imprègne les conceptions de l'orientation débutante. On y voit également un moyen de résoudre des conflits parce qu'elle répond en même temps aux aspirations des travailleurs et à celles des patrons. « Les méthodes et les examens qui éclaireraient les vocations, les aptitudes et aussi les inaptitudes, rendraient des services incommensurables à tous », écrit Binet en 1911. Les doctrines héritées de l'évolutionnisme ont exercé aussi leur influence. L'accent mis sur le rôle des mécanismes d'adaptation, hérités de la biologie animale, est un trait commun des théoriciens de Claparède à Piaget.

Dans l'élan qui suit la Première Guerre mondiale, Claparède, Decroly, Wallon participent tout à la fois au mouvement pour l'orientation professionnelle et à celui pour l'éducation nouvelle. Les Compagnons de l'Université nouvelle réclament un enseignement démocratique. Le thème de l'école unique s'associe à celui de la sélection des meilleurs. Pour celle-ci, Laugier propose de compléter les résultats scolaires par des tests. Fontègne défend le principe d'un examen d'aptitudes associé à l'examen des connaissances pour l'entrée dans l'enseignement secondaire. Aux pionniers de l'orientation professionnelle qui mettent l'accent sur le perfectionnement des méthodes scientifiques en usage s'opposent les sceptiques. Ils expriment des réserves à l'encontre d'une organisation nouvelle au caractère quelque peu autoritaire. Certains craignent que l'orientation professionnelle ne devienne une institution quasi-patronale, traitée par des personnes exclusivement favorables aux intérêts patronaux (Congrès des employés, août 1922). Les classes dirigeantes adoptent un double comportement vis-à-vis des pratiques d'orientation avant 1945 : un instrument qui pourrait remettre en cause l'ordre social se trouve naturellement contraire aux intérêts conservateurs. L'élite sociale et scolaire rejette l'idée d'une orientation pour *toute* la jeunesse. L'orientation recueille en revanche la faveur des milieux industriels en sa qualité de pourvoyeuse de main-d'œuvre prolétarienne (2).

(1) Marcellin Berthelot : « Le monde est aujourd'hui sans mystère ».

(2) F. Danvers : « Les premières tentatives d'orientation professionnelle privée dans le Nord de la France », *Ensemble*, F.U.P.L., juin 1986, n° 2. Plus largement, cf. F. Danvers : *Histoire de l'orientation professionnelle dans l'académie de Lille*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Lille III, 1985. Présentation de cette thèse dans la *Revue du Nord*, juil. 1985, pp. 864-871.



*Le processus de professionnalisation*

Service administratif placé à l'articulation entre l'organisation scolaire et le marché du travail, l'orientation a subi une évolution dans les conceptions qui la régissent comme dans son champ de compétences. Pour retracer l'histoire de la profession, Geneviève Latreille (1) suggère une succession de quatre périodes dominées par des modèles différents : le modèle scientifique, le modèle professionnel, le modèle fonction publique et le modèle auto-gestionnaire.

L'histoire institutionnelle de l'orientation professionnelle en France débute en 1922 avec le décret du 26 septembre qui commence par la définir : « L'ensemble des opérations incombant au sous-secrétariat d'État de l'Enseignement technique qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles ». Les praticiens sont bien peu nombreux encore et n'ont pas été formés à la psychologie expérimentale des aptitudes. Le modèle scientifique semble prévaloir avec Henri Piéron (2), fondateur en 1928 de l'Institut national de l'orientation professionnelle à Paris. Dès ses débuts, H. Piéron voulait faire échapper la psychologie à la tutelle jugée stérilisante de la philosophie et la constituer en discipline indépendante, sur le modèle des sciences expérimentales : il définit la psychologie comme la science du comportement des organismes (3). Mais c'est surtout à l'étude des mécanismes physiologiques qui sous-tendent ce comportement qu'il s'est intéressé ; il entendait lutter contre l'illusion réductionniste répandue au début du siècle qui identifiait volontiers le physiologique au mental, l'étude du fonctionnement cérébral à celle des faits psychologiques (4).

Soucieux des applications sociales de la science, H. Piéron élabore la première doctrine de l'orientation professionnelle fondée sur une « professiologie », c'est-à-dire l'étude rationnelle des professions en vue de la sélection et de l'orientation. On suppose une représentation stable, déterministe des métiers et on postule l'innéité des aptitudes, peu modifiables après un certain âge (7 ans). L'acte d'orientation consiste alors à établir un « pronostic de réussite » en fonction de l'adéquation entre le profil d'aptitudes et celui du métier envisagé. Cette théorie, définie dans l'idéal, ne s'imposa

---

(1) *La Naissance des métiers en France, 1950-1975*, Lyon, P.U.L., 1980.

(2) « Hommage à Henri Piéron (1881-1981) », *Bulletin de psychologie*, n° 354, janv.-fév. 1982.

(3) H. Piéron : *De l'Actinie à l'Homme*, 1959.

(4) Id. : *L'Homme, rien que l'homme*, Paris, P.U.F., 1967.

pas avec la même rigueur et fut critiquée dès l'origine par Pierre Naville dans sa *Théorie de l'orientation professionnelle* (1945) : l'aptitude professionnelle est un produit dialectique, résultant d'interactions entre le milieu social, les conditions économiques et les organismes individuels, entre les formes biologiques et sociales des groupes humains. De plus, sous l'effet des mutations technologiques, les métiers naissent, meurent ou se transforment très rapidement.

L'approche scientifique de l'orientation professionnelle fondée sur la détection des aptitudes et leur ajustement aux conditions socio-économiques procède d'une volonté de rationaliser le fonctionnement social et de promouvoir la réussite professionnelle par le mérite individuel. Ici se perçoivent les limites d'une conception scientifique et progressiste de l'orientation professionnelle : toute sélection comporte une part d'arbitraire social et faire en sorte qu'elle s'appuie sur une rationalité de type économique n'est pas pour autant la rendre désirable socialement.

Le second modèle qualifié de « professionnel » recouvre partiellement le premier. En 1944, la reconnaissance du diplôme d'État de conseiller d'O.P. (1) porte la marque du fondateur de l'I.N.O.P. : la profession réglementée se ferme aux charlatans qui abusent de la confiance du public. Les techniciens des cabinets d'O.P. auxquels s'associaient des médecins, plus rarement des assistantes sociales, étaient en général d'anciens instituteurs, ce qui facilitait la liaison avec les écoles primaires. Certains avaient reçu une formation administrative et possédaient quelque expérience de la vie professionnelle. Un, puis deux ans de formation universitaire à partir de 1934, ne suffisent pas à homogénéiser une profession appelée à s'exercer dans un domaine en voie de définition. Deux types d'acteurs peuvent alors y être distingués, de façon schématique : les « universitaires positivistes réformateurs », à l'image d'H. Piéron, et les « praticiens gestionnaires pragmatiques » tel que R. Lallau dans la région du Nord (2).

Une consultation d'orientation type s'apparente à la consultation médicale dans la stratégie d'investigation de la personnalité. Les tests (3), très largement appliqués aux écoliers d'après-guerre,

---

(1) Arrêté du 16 février 1944.

(2) R. Lallau (1903-1970), agent municipal, rédacteur de mairie, titulaire du certificat d'études spéciales de l'I.N.E.T.O.P. est secrétaire fondateur de l'Office municipal d'O.P. de Lille en 1929, devenu départemental en 1955. Il fut membre actif de l'Association générale des orienteurs de France à laquelle succède l'A.C.O.F. qu'il préside jusqu'en 1955.

(3) « Test » en vieux français désignait « un pot de terre qui servait aux alchimistes à éprouver l'or ». Pour Piéron, il s'agit « d'une épreuve définie, impliquant une

servirent de caution scientifique qui légitimait l'action des orienteurs. « Le caractère héréditaire des différences individuelles, d'abord accepté sans critique, était nié d'une manière aussi catégorique... L'orientation professionnelle devenait une orientation scolaire et professionnelle et se définissait dans un cadre pluridisciplinaire dont la psychologie ne constituait plus que l'une des dimensions » (1). La psychologie expérimentale reste cependant le « noyau dur » autour duquel s'organisent la compétence technique et l'identité professionnelle des conseillers d'orientation. La pratique intensive des tests en milieu scolaire ouvre la voie à bien des recherches de type quantitatif en éducation, mais apparemment pas à une « nouvelle pédagogie scientifique », du fait que « la France est allergique aux tests » (2).

L'O.P. a toujours été associée, dans la législation française, au développement de l'apprentissage et de l'enseignement technique. Le décret-loi du 24 mai 1938 rend l'O.P. obligatoire pour l'éducation professionnelle : une consultation gratuite d'un centre d'O.P. est demandée à tout jeune de moins de 17 ans désirant entrer en apprentissage dans le commerce et l'industrie. L'ouverture d'un centre d'O.P. par département, l'instauration des secrétariats départementaux préfigurent une organisation administrative qui ne se mettra vraiment en place qu'après la Seconde Guerre mondiale. De 63 370 enfants conseillés en 1941, on passe à environ 270 000 dix ans plus tard. Les subventions croissent rapidement, comme le nombre des centres, à la fin des années 1940 (3). D'après une enquête de 1953, le personnel des centres publics s'élevait en 1952 à 440 directeurs et conseillers, 330 personnels de secrétariat et 40 assistantes sociales (4). L'O.P. apparaît alors comme un organisme

---

tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés avec une technique précise pour l'appréciation du succès et de l'échec, ou pour la notation numérique de la réussite ». *Traité de psychologie appliquée*, Paris, 1949.

(1) M. Reuchlin : « Hommage à Mme H. Piéron », *BINOP*, 1969, n° 25, pp. 219-220.

(2) G. de Landsheere : *La Recherche en éducation dans le monde*, Paris, P.U.F., 1986, passim.

(3) De 98 centres en 1945 on passe à 163 en 1950, 166 en 1953. Les subventions s'élèvent alors à plus de 200 millions.

(4) A. Caroff : *L'Évolution institutionnelle des services d'orientation des jeunes en France*, t. I et II, Paris, I.N.O.P. 1982, à qui on se reportera pour toute étude des données quantitatives sur l'O.P. Du même auteur vient de paraître : *L'Organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolution des origines à nos jours*, Issy-les-Moulineaux, E.A.P., 1987, 302 p. Pour une illustration détaillée du phénomène, on se reportera à : *Notes et Études documentaires*, n° 1378, 12 sept. 1950 et n° 2352, 28 nov. 1957, de la *Documentation française*. Cf. aussi *B.I.N.O.P.*, n° spécial 1955 sur les journées nationales d'étude de l'O.P. (Lyon, 4-9 oct. 1954) et G. Latreille, *Efficacité* n° 53-54 et *Économie et humanisme*, Lyon, 1954.

de transition entre la fin de la scolarité obligatoire à 14 ans et l'entrée en apprentissage ou dans la vie active (1). Les examens d'adultes disparaissent, les examens de sélection ou liés au placement n'occupent plus qu'une faible proportion, comme les consultations au bénéfice d'enfants en difficulté. Mais ces dernières représentent un secteur lourd en investissement des personnels : signe de la vocation des centres à se porter au service des plus défavorisés, par opposition à la clientèle du B.U.S. composée de lycéens et de bacheliers. Les interventions dans l'enseignement secondaire apparaissent cependant marginales. Cette situation va rapidement évoluer et déplacer le centre de gravité des missions dévolues aux centres d'O.P.

### *Le modèle « fonction publique » : le cas de l'académie de Lille*

À Lille, dans le courant des années 1960, 42 % de la population a moins de vingt ans. Le problème est de lui trouver sur place formation et emploi. L'étude de l'orientation dans l'académie montre l'inadéquation entre ce que produit le système scolaire et ce qu'exige la société. L'instruction ne représentait pas, au siècle dernier, dans une région prospère, une priorité pour les employeurs. Les mines, la sidérurgie, le textile employaient une force de travail nombreuse, sans formation et à bon marché (2). Les composantes socio-professionnelles de la région, la forte représentation de l'industrie de main-d'œuvre dans les activités économiques, une agriculture en majorité de type familial pèsent lourdement sur la scolarité des jeunes. Le poids du passé rend largement compte du retard scolaire, des abandons précoces, de l'importance du second cycle court, d'une forte fréquentation des filières spécialisées, d'un taux d'analphabétisme, enfin, sensiblement supérieur à la moyenne nationale (3).

---

(1) Les élèves en fin de scolarité primaire représentent 62 %, l'entrée en enseignement professionnel et technique 17,5 %.

(2) « L'illettrisme, obstacle à l'insertion sociale et professionnelle », *Actes du colloque régional de Lille*, 17 octobre 1984, organisé par Actions-Formation-Étude-Recherche, Tourcoing.

(3) En 1981, 57,6 % des élèves sont scolarisés dans le premier cycle contre 61,7 % dans la moyenne nationale ; 19,8 % dans le second cycle court contre 14,8 % ; 18,6 % dans le second cycle long contre 20,7 %, 3,8 % en section d'éducation spécialisée contre 2,6 % de moyenne nationale.

Au début du siècle, les ouvriers du Nord représentaient plus de 60 % de la population active, soit près du double de la moyenne française. Le retard social se traduit par un sous-développement scolaire des classes populaires et moyennes. Ainsi se trouve posé dès avant 1914 un problème de rattrapage, mais personne dans la région ne le

Dans toute la France, l'intégration des services d'orientation dans l'Éducation nationale au milieu des années 1950 constitue un phénomène majeur qui sert à rendre compte des enjeux scolaires et sociaux de l'orientation actuelle de la jeunesse scolarisée. Par un « effet de retour », la scolarisation du processus de l'orientation professionnelle contribue à modifier notablement l'identité des orienteurs. À un conseiller faisant seul la synthèse, « on a substitué des relations et des méthodes nouvelles faisant (de lui) le membre d'une équipe, un membre dégagé de la plupart de ses responsabilités antérieures » (1). Cette véritable mutation de la fonction de conseil est au moins partiellement liée aux modifications observées dans les caractéristiques scolaires et sociales des consultants des centres d'orientation. Les conseillers se voient recommander, à partir de 1955, d'être à la disposition des familles, des adolescents et services sociaux chaque fois que se posent des problèmes d'orientation ; l'article 36 du décret du 6 janvier 1959 précise : « À tous les niveaux..., les élèves peuvent bénéficier des avis des centres d'O.S.P. qui sont à la disposition de tous les ordres d'enseignement ». À un double système : centres d'O.P. pour les enfants des classes populaires et B.U.S. pour ceux des classes privilégiées scolarisées au lycée tend à succéder un système unique, appliqué au cycle d'observation des collégiés (6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>) puis, de plus en plus, au cycle d'orientation (4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>).

Le déplacement progressif des paliers d'orientation du cours moyen deuxième année à l'entrée en seconde aujourd'hui, retentit ainsi sur l'activité des C.I.O. (2), comme le montre l'évolution constatée sur dix ans (voir tableau page 12).

Associée aux efforts de planification de l'éducation (mise en place de la carte scolaire), la rationalité de l'orientation contribue à l'effort de démocratisation de l'enseignement. La détermination des aptitudes quitte le champ trop étroit de l'appariement d'un profil individuel à un poste de travail pour s'ouvrir à un « modèle formateur » où sont reconnus progressivement le statut de l'adolescent et la liberté de choix des familles. L'importance de la mesure en

---

perçoit ; il faut attendre quelques décennies encore (cf. Y.-M. Hilaire : *Histoire du Nord-Pas-de-Calais de 1900 à nos jours*, Presses de l'Université de Lille-III-Privat, 1982).

(1) J. Romian, in *Journées d'études académiques*, Lille, 1954. Cf. P. Louchet : « L'action éducative du C.O.S.P. en France », *Bulletin de Psychologie*, n° spécial, 1967.

(2) C. Dime : *Historique de l'accueil du public dans les centres d'O.P.*, mémoire inédit de C.A.F.C.O., 1982, Centre de formation des conseillers d'orientation de Lille (C.E.F.C.O.) ; et A. Mercier : *Analyse de la population scolaire de l'Académie de Lille et évolution de l'activité des C.I.O. 1964-1974*, mémoire inédit ibidem, 1976 ; cf. également Rectorat de Lille : *L'Académie de Lille : 1955-1965*, 1967, pp. 37-38.

Années Scolaires	C.M.2	F.E.P.	Secondaire	Divers Recrutement C.E.T. - C.A. etc.	Total
1955-1956	4 307	10 046		7 317	21 670
1956-1957	2 926	8 564	713	4 955	17 158
1957-1958	8 225	12 426	1 046	7 309	29 006
1958-1959	8 587	13 388	1 288	9 177	32 440
1959-1960	11 172	18 609	3 993	10 891	44 665
1960-1961	11 334	15 110	18 607	14 174	65 225
1961-1962	22 449	13 193	37 897	16 380	90 119
1962-1963	25 435	14 735	29 602	5 917	75 685
1963-1964	29 548	13 604	27 232	8 472	78 856
1964-1965	31 054	13 679	30 538	6 651	81 922
				(a)	

(a) Depuis l'année scolaire 1964-1965 la rubrique « recrutement C.E.T. et C.A. » ne figure plus dans l'état statistique de l'O.S.P.

orientation est nuancée : un rapport du recteur Debeyre (1) dénonce « le testing de masse, dangereuse caricature de notre mission ». Il n'appartient pas à l'O.S.P. de « sélectionner » ou de « calibrer les intelligences », mais « d'intervenir », comme l'écrit H. Wallon « par une action positive en faveur de tous ». Au moment où H. Piéron publie son étude critique sur le système des examens, *Examens et docimologie* (1963), le recteur Debeyre peut s'écrier : « De progrès en progrès, les perfectionnements de l'orientation devraient permettre un enseignement sans examens, ultimes vestiges des tortures du Moyen Âge » (2).

#### *Vers un autre modèle ?*

« Au vrai, constatait récemment Antoine Prost, la justification majeure du système d'orientation est fonctionnelle : rendre la liberté aux familles serait vider certaines classes... Il y a plus, le

(1) Rapport de synthèse de l'activité des centres d'O.S.P. de l'Académie de Lille, 7 février 1964. G. Debeyre fut recteur de Lille de 1955 à 1972.

(2) Discours à l'issue du XVII<sup>e</sup> Congrès des conseillers d'orientation, Douai, 9 oct. 1965, consacré à l'observation et à l'orientation au cours et à l'issue du 1<sup>er</sup> cycle.

système d'orientation est devenu l'un des ressorts décisifs de notre enseignement. Il n'est pas sûr qu'il puisse continuer à fonctionner si les contraintes d'orientation venaient à se relâcher » (1). L'activité de l'orientation s'est déplacée de l'enseignement primaire (le CM2 premier palier d'orientation) vers l'enseignement des collèges puis des lycées, puisque aussi bien toute une classe d'âge poursuit des études dans le second degré. Les conseillers d'orientation prennent en charge au plan national 90,3 % des élèves de 3<sup>e</sup> et 60,9 % des élèves de 6<sup>e</sup>. Viennent ensuite, par ordre de grandeur, les élèves de terminale (28,9 %), de 5<sup>e</sup> (23,2 %), de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> (18,8 % dans chacune). Les conseillers ne voient que 3,7 % des élèves du second cycle court : l'option pour les plus défavorisés s'est-elle maintenue ? À mesure que les conseils d'orientation s'élèvent dans la hiérarchie scolaire, les caractéristiques sociales des consultants se rapprochent des classes moyennes, voire supérieures.

Un changement notable est parallèlement survenu au sein de la population des conseillers. Le conseiller d'O.P. des années d'après-guerre et jusqu'au milieu des années 1960 était le plus souvent un homme, instituteur, formé dans une école normale ; devenir conseiller lui apparaissait comme une promotion sociale. Né du statut de 1972, le conseiller d'aujourd'hui est le plus souvent de sexe féminin, d'origine sociale plus bourgeoise, de statut plus bourgeois encore par le choix du conjoint. Il est passé par l'université, son attitude est plus critique à l'égard du savoir ; l'école ne représente plus pour lui un instrument de promotion. Entre temps, la formation des orienteurs semble avoir perdu, du moins partiellement, l'image de pertinence et d'efficacité qu'elle avait auprès d'un public qui lui était acquis (2). D'où le malaise actuel chez les futurs praticiens qui ne voient plus dans la profession une « vocation ». Ce changement peut être lié à deux types de phénomènes : la tendance à élever le niveau de recrutement et aussi de formation pour accroître le prestige d'une profession menacée et sévèrement contestée ; l'évolution interne du système éducatif liée aux mutations technologiques, économiques et sociales (3).

Tout le mal, cependant, ne vient pas de l'école. La fonction d'orientation a été surinvestie et sert à l'occasion de bouc émissaire. Parallèlement à la « mise en système des établissements d'enseignement », la pratique de l'orientation se modifie. « En même temps

---

(1) A. Prost : *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 69.

(2) G. Latreille : « Faut-il ou peut-on inventer un nouveau modèle pour le recrutement et la formation des conseillers ? », *Bulletin de l'A.C.O.F.*, Paris, 1977, n° 262.

(3) V. Isambert-Jamati : *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1970.

que l'on parle davantage de formation du choix professionnel, écrit M. Huteau, on pratique davantage l'entretien. Ces évolutions nous paraissent à la fois indiquer le déclin du modèle classique de l'orientation et l'émergence d'un nouveau modèle ». Le précédent modèle était fondé surtout sur l'évaluation des aptitudes d'un sujet-à-orienter par un expert en psychologie expérimentale et différentielle. Le nouveau modèle tient compte de critiques adressées à la théorie des aptitudes et de l'impossibilité de concevoir une société justement hiérarchisée par le mérite individuel. Il tend à se structurer autour de la notion d'auto-détermination du jeune et vise à développer ses capacités d'initiative et de choix par la construction d'un projet d'avenir personnel et professionnel (1). Ce modèle qui consiste à responsabiliser le jeune dans ses conduites d'orientation et à lui permettre de développer toutes les composantes de sa personnalité n'est plus orienté essentiellement autour de la valeur « travail productif », comme auparavant.

Les statistiques, depuis plus de vingt ans, permettent de vérifier les variations massives dans l'activité des conseillers : diminution du nombre des examens psychologiques collectifs, diminution du nombre des examens individuels, mais augmentation sensible des simples entretiens. Les pratiques, au reste, n'apparaissent pas réellement unifiées ; elles peuvent être le lieu d'une certaine contestation par les conseillers : « le refus de pratiques institutionnelles mécanistes débouchant sur une psychologie à la chaîne, la volonté, par exemple, de ne pas se laisser écraser sous le poids de passation de tests collectifs d'un mince intérêt diagnostique amène les conseillers des C.I.O. à poser crûment la question du sens de leur intervention à l'école » (2). On peut voir là aussi une dégradation des fonctions des conseillers, une relative perte de leur originalité ou une sorte d'indétermination fonctionnelle qui laisse la place à des activités locales fort diverses, activités dont aucun texte ne définit le contenu (3).

L'orientation a donc traversé trois étapes : instrument de la politique économique fondée sur la rationalisation de la main-d'œuvre puis service militant en faveur de la démocratisation de l'école, elle est devenue œuvre éducative cherchant à rendre le jeune plus autonome et plus responsable dans ses conduites d'orientation. À la

---

(1) M. Huteau, « L'évolution de l'orientation en France », in *Pour une approche éducative en orientation*, Québec, Gaëtan, 1984.

(2) P. Paillet : *Le Psychologue à l'école*, Paris, Éditions E.S.F., 1976, p. 48.

(3) M. Reuchlin, à propos d'A. Caroff, *op. cit.*, *L'O.S.P.*, n° 3, sept. 1985.



croisée des chemins entre l'école et la famille, le monde des professions et la formation professionnelle, l'orientation est le lieu de toutes les contradictions. Dans la société actuelle, d'autre part, les ressources d'orientation sont éclatées, éparpillées entre diverses institutions qui poursuivent des objectifs spécifiques : l'école, les centres d'éducation permanente, les centres de formation professionnelle pour adultes, les associations de parents, l'éducation spécialisée offrent leurs services à des individus qui doivent par eux-mêmes ou par l'intermédiaire des services médicaux et sociaux, opérer la synthèse et décider de leur avenir professionnel. Une recherche sur la mise en place progressive d'une interinstitutionnalité dans le domaine de l'orientation offrirait le mérite de souligner les alliances originales, ou les discontinuités.

L'orientation scolaire est le lieu de débats idéologiques : témoin la querelle passée sur la psychotechnie, entre les tenants de l'opposition science bourgeoise — science prolétarienne (1). Un « fil rouge » semble partager actuellement les théoriciens d'une conception diagnostique et naturaliste des aptitudes en opposition avec le courant formateur, « expressif » de la personnalité du jeune (2). L'orientation scolaire et professionnelle est l'enjeu de stratégies de la part des différents groupes sociaux ; aussi ne saurait-elle se limiter à l'étude des instruments d'évaluation des différentes aptitudes et des goûts. Elle implique la prise en compte des systèmes de représentation et des valeurs individuelles et collectives influencés par l'histoire des mentalités, le passé familial, l'origine sociale... (3).

La mémoire d'une activité aux potentialités si riches est cependant mal servie. Les services d'orientation, de création récente, n'ont pas eu le souci de garder trace du passé. Par nature, le praticien est peu enclin à se pencher sur une question qui déborde le cadre habituel de son activité. Versées aux archives départementales, les archives des C.I.O. contiennent pour l'essentiel des dossiers d'élèves. Il existe un service des archives de l'orientation au niveau national mais, en 1986, aucun recensement encore n'avait été fait des ressources des centres en matière d'archives (4). L'histoire de l'orientation professionnelle de la jeunesse scolarisée est encore dans son enfance.

Francis DANVERS  
C.I.O. de Douai, Université Lille-III

---

(1) Cf. *La Raison, Cahiers de psychopathologie scientifique*, de 1951 à 1958, année 1952.

(2) J.-C. Porlier : « L'information pour quoi faire ? », *L'O.S.P.*, 1979, n° 1.

(3) J.-M. Berthelot : « Orientation formelle et procès sociétal d'orientation », *L'O.S.P.*, 1984, n° 2.

(4) Témoignage de l'Inspection générale des services.

Th. CHARMASSON, A.-M. LELORRAIN, Y. RIPA

**L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE  
DE LA RÉVOLUTION À NOS JOURS**

**Tome I: 1789-1926**

Textes officiels avec introduction, notes et annexes

Sous la direction de Thérèse Charmasson

L'histoire de l'enseignement technique au XIX<sup>e</sup> siècle est mal connue. Au cours d'une évolution longue et complexe, ses différents niveaux (formation des ouvriers qualifiés, des contremaîtres et des ingénieurs) se sont progressivement individualisés et hiérarchisés.

On trouvera rassemblés, dans cet ouvrage, tous les matériaux indispensables pour une étude historique de cet ordre d'enseignement : histoire institutionnelle, textes législatifs et réglementaires annotés, bibliographie, fonds d'archives. Le tome I débute avec la création de la plus prestigieuse des écoles techniques de niveau supérieur, l'École polytechnique, et se clôt avec les textes portant application de la loi Astier qui met en place son premier niveau, les cours professionnels obligatoires.

Institut national de recherche pédagogique  
Economica

1 vol. relié de 784 pages. Prix : 350 F.

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

**L'OFFRE ET LA DEMANDE  
D'ÉDUCATION POPULAIRE :**  
*Les cours d'adultes dans la Somme, 1860-1940*

*par Claude LELIÈVRE*

La plupart des études socio-historiques situent l'explication des évolutions de la fréquentation scolaire post-obligatoire du côté de la demande sociale d'éducation ; elles négligent la notion, et l'impact, de l'offre de scolarisation. Cette tendance est particulièrement forte dans le domaine de ce qu'il est convenu d'appeler l'« éducation populaire », où elle rencontre d'ailleurs des a priori dominants qu'elle contribue à conforter. Nous allons prendre délibérément le contre-pied de cette orientation. Une précision s'impose : notre parti pris est d'ordre heuristique : il ne préjuge pas du résultat final de la recherche, il n'implique pas et n'impose pas a priori un modèle théorique qui attribuerait un poids décisif à l'offre. Pourquoi ce parti pris heuristique ? Il nous paraît opportun (1) de tirer des conséquences méthodologiques effectives de la prise en considération de certaines situations et de certaines réflexions.

Il convient d'abord de prendre sérieusement en compte la situation de l'historien confronté à ses sources : la majeure partie de la documentation généralement utilisée pour décrire les faits de scolarisation (la totalité pour cette étude) émane de l'institution scolaire elle-même et traduit le point de vue de ses gestionnaires (de l'inspecteur d'Académie et des inspecteurs primaires de la Somme, en

---

(1) À la suite de J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, H. Peretz. Cf. leur article paru dans *Historical Reflections/Réflexions historiques*, été-automne 1980 : « L'évolution de la scolarisation obligatoire : un schéma d'analyse », pp. 23-53.

l'espèce). Certes, ces statistiques, ces enquêtes, ces rapports reflètent le point de vue des administrateurs scolaires et ne peuvent donc être assumés par l'historien sans une mise en perspective appropriée. Mais il se trouve, en contrepartie, que les modalités des classements statistiques opérés par l'administration font partie des activités ordinaires de l'institution scolaire, que les analyses faites par les administrateurs mettent au jour leur point de vue sur celle-ci (le cadre et la direction de leur action, leurs catégories d'interprétation). À condition de les prendre comme objet d'étude, on peut découvrir dans les données venant des institutions scolaires *à la fois* un éclairage sur la manière dont l'institution et ses agents appréhendent la scolarisation *et* le moyen d'établir l'interprétation des renseignements qu'elles apportent. Autant il nous paraît nécessaire que l'historien les prenne comme objet d'étude, autant il nous semble indispensable qu'il n'oublie pas les conditions de la possibilité de le faire (ainsi que ses limites).

Par ailleurs, la notion de « demande d'éducation » apparaît trop souvent sous forme de nébuleuse. Comme le remarquent avec beaucoup de pertinence les auteurs de l'article pré-cité, il arrive que l'on amplifie la notion jusqu'à lui incorporer parfois des instances qui constituent elles-mêmes l'offre ; on aboutit ainsi à l'affirmation tautologique de la causalité principale de la « demande sociale d'éducation », mais une telle confusion ruine évidemment l'opposition entre institution scolaire et demande sociale ; elle rend vide de sens la distinction entre offre et demande de scolarisation.

Enfin, nous faisons nôtre la proposition de Briand, Chapoulie, Peretz selon laquelle ce n'est qu'à partir de la prise en compte des conditions institutionnelles de la scolarisation que l'on peut saisir les effets sur celle-ci des variables extra-institutionnelles. Ces variables peuvent être considérées, en effet, comme des contraintes qui pèsent sur l'action des agents de l'institution, contraintes qui vont donc être retraduites (vis-à-vis de la scolarisation) dans la logique de l'institution scolaire. Nous avons donc pris pour règle élémentaire (heuristique) de tenter de rendre compte de la « scolarisation » dans les cours d'adultes par des facteurs institutionnels jusqu'au point où ce mode d'interprétation se heurte à des limites indubitables. C'est dire que nous abordons l'analyse du côté de l'offre (institutionnelle) ; puis du côté de l'adaptation de l'offre en fonction des caractéristiques attribuées à la population scolarisable.

Ce schème d'analyse peut sembler quelque peu périlleux pour les « cours d'adultes », qui sont des structures scolaires faiblement institutionnalisées. Nous en avons pris le risque, compte tenu qu'elles s'adossent, de fait, aux structures du primaire élémentaire, assez fortement (puis très puissamment) institutionnalisées sous le Second Empire, puis la Troisième République.

Il n'est d'ailleurs pas sans intérêt de noter, à cet égard, que — dès l'origine — les cours d'adultes ont presque toujours eu partie liée avec les institutions (publiques ou privées) du primaire. Le rattachement des cours d'adultes au primaire trouve son inspiration la plus évidente dans les projets et les textes révolutionnaires. La proposition de Chénier à la Convention, reprise dans le rapport Lanthenas du 28 frimaire an I, concerne « tout individu qui se voue à des occupations avec lesquelles les études prolongées ne sauraient s'accorder et qui entretiendra facilement les connaissances qu'il aura acquises en assistant avec ses parents aux lectures publiques que seront chargés de lui faire les instituteurs des écoles primaires » (1). Cet enseignement, à dispenser aux adolescents comme aux adultes de tout sexe, a pour but de rappeler les objets enseignés dans les écoles, de développer les principes de la morale et du droit naturel, d'enseigner les lois, d'annoncer les nouvelles et tous les événements qui intéressent la République, de donner des connaissances sur la culture et les arts d'après les découvertes nouvelles (2) (18 déc. 1792). Ces idées n'ont eu à peu près aucune incidence pratique à l'époque ; mais on peut penser qu'elles ont orienté de façon durable l'esprit des cours d'adultes dans le sens d'une « reduplication de l'école » (3).

Si l'on en croit Buisson (4), le préfet Chabrol de Volvic ouvre en 1820 les deux premiers cours d'adultes pour hommes de la capitale. En 1822, ils sont augmentés de quatre autres, dont un pour femmes. La Société pour l'instruction élémentaire en crée elle-même en 1828, imitée l'année suivante par la Société pour l'instruction primaire du Rhône. Après les Trois Glorieuses, les cours pour adultes se multiplient à Paris. C'est même à cette fin que se crée l'Association polytechnique. Composée presque exclusivement d'anciens élèves de l'École polytechnique, elle commence ses premiers cours en octobre 1830. Ils ont en général lieu le soir ou le dimanche, quand les ouvriers sont libres, et durent en principe une heure et demie. Le cycle est de deux ans et comprend trois niveaux : les premiers éléments (arithmétique, géométrie, dessin de figure et d'ornement), les cours élémentaires (géométrie descriptive, coupe des pierres et charpente, mécanique, dessin de machines, physique et chimie) et les cours accessoires (grammaire, comptabilité, hygiène, chant).

---

(1) P. Beurdeley : *L'École nouvelle*, Paris, 1884.

(2) O. Gréard : *Législation de l'instruction primaire en France depuis 1789*, Paris, 1900.

(3) Selon les termes heureux de Henri Boiraud « Les instituteurs et l'évolution des cours d'adultes au XIX<sup>e</sup> siècle », *Éducation permanente*, numéro spécial intitulé « Regards sur l'histoire de la formation des adultes », mars 1982.

(4) *Dictionnaire de pédagogie*, article « adultes ».

Les cours ont lieu en quelques endroits de la capitale (5 en 1833, 4 en 1836) et sont très suivis (200 personnes en grammaire en 1835, par exemple). Les ministères successifs apportent leur aide financière à l'association. En 1841, Villemain précise au roi qu'elle entretient treize cours, faits par des instituteurs, et suivis par 1 200 ouvriers (1).

Le mouvement en faveur de l'instruction des adultes après la Révolution de Juillet n'est pas limité à Paris. En province, des cours s'ouvrent également, à l'initiative des maires la plupart du temps. En mai 1831, le *Journal de l'instruction publique*, évoque des « cours publics et gratuits pour les ouvriers, les artistes et les commerçants, les futurs instituteurs » à Verdun, une « école industrielle » à Bordeaux et un « cours de géométrie mécanique appliquée aux arts » à Angers (2). En 1832, le *Manuel général* signale que, pendant tout l'hiver, une école du midi et une école du soir ont fonctionné dans le canton de Combles (Somme) et « ont été suivies avec empressement », ainsi que des classes du soir et du dimanche à Mulhouse, destinées aux enfants qui fréquentent les fabriques et aux ouvriers (3).

Malgré ce mouvement, aucun des projets de loi sur l'instruction primaire ne traite de l'instruction des adultes, et la loi du 28 juin 1833 reste muette à ce sujet. Cependant, à cause de la persistance du mouvement, et à cause aussi, vraisemblablement, du risque politique que représente toute réunion d'adultes, Guizot se préoccupe de ces cours. On peut d'ailleurs faire valoir, à ce sujet, le cas exemplaire de l'Association libre pour l'instruction du peuple, fondée en 1831 par scission d'avec l'Association polytechnique : Guizot la fait interdire en 1834 parce que, sous couvert de faire des cours aux adultes, elle aurait surtout servi à propager des idées hostiles au régime (4). La première décision (significative) de Guizot est de placer les cours d'adultes sous la surveillance du corps d'inspecteurs qu'il est en train de créer (ordonnance du 26 février 1835). Le 22 mars 1836, le Conseil royal prend un arrêté qui réglemente les « écoles d'adultes ». Celles-ci sont alors présentées comme faisant partie du champ de l'instruction primaire : tout instituteur, ou toute personne ayant un brevet de capacité et un certificat de moralité, est apte à tenir une classe d'adultes ; le comité local, le comité d'arron-

(1) Villemain : *Tableau de l'état actuel de l'instruction primaire en France*, Paris, 1841.

(2) *Journal de l'instruction publique*, n° 7, mai 1831, pp. 38-40.

(3) *Manuel général*, n° 1, 1832, p. 37.

(4) Pour avoir une vue approfondie de cette question, nous renvoyons à la thèse d'État ronéotée de Christian Nique, soutenue à Strasbourg en avril 1987 et intitulée *La Petite doctrine pédagogique de la monarchie de Juillet (1830-1840)*. Nous nous inspirons beaucoup de cette thèse pour la période considérée.

dissement et le maire donnent un avis sur cette ouverture ; le recteur donne ou non l'autorisation ; les matières d'instruction autorisées sont celles de la loi du 28 juin 1833, augmentées éventuellement des « développements industriels » qui auront été autorisés au titre des compléments prévus par cette loi ; le comité local fixe les horaires et le calendrier, et dresse un règlement d'étude et de discipline, qu'il soumet à l'examen du comité d'arrondissement et à l'approbation du recteur en conseil académique (1). En outre, l'arrêté fixe un âge minimal d'admission (quinze ans pour les garçons, douze ans pour les filles, sauf exception autorisée par le comité local). Les contraintes fixées par cet arrêté rendent difficile le développement des cours d'adultes. Nombreux sont les rapports des inspecteurs qui, comme celui de la Meuse en 1837, constatent que « les premiers établissements connus sous le nom de classes d'adultes trouvent peu d'accueil » et sont surtout suivies par « les jeunes gens qui veulent ou ne pas oublier ou repasser les connaissances élémentaires qu'ils ont acquises à l'école » (2). Sensible au fait que ce lent démarrage pouvait provenir des contraintes qu'il a posées, le Conseil royal décide, le 25 août 1837, de les atténuer, n'exigeant plus nécessairement le brevet de capacité pour toute personne qui veut enseigner aux adultes (3). Le nombre de classes d'adultes progresse alors sensiblement. De 1837 à 1840, il croît de 1 800 à 3 400. Quant au nombre de communes qui en possèdent, il passe de 1 500 à 3 000. Et le nombre des adultes qui les suivent croît de 37 000 à 69 000. Eu égard au nombre total de communes (36 000) ou au nombre d'instituteurs en France en 1840 (63 000), on constate que la scolarisation des adultes n'est pas un franc succès. Au reste, elle ne constitue pas un élément prioritaire de la politique ministérielle, sous quelque cabinet que ce soit, durant la période de la Monarchie de Juillet. Le véritable objectif — on le perçoit au travers de l'arrêté du Conseil royal — est moins d'impulser que de réglementer ce qui existe.

Ce n'est pas la loi Falloux qui renversera la tendance, loin s'en faut. Selon cette loi, il peut (simple tolérance) être créé des écoles communales pour les adultes de plus de 18 ans (et les apprentis de plus de 12 ans) ; c'est le Conseil académique qui désigne les instituteurs ; les interdictions à la mixité sont réaffirmées avec force. Une époque de stagnation de plus de dix ans s'ouvre pour les cours d'adultes : le nombre de cours pour garçons est de moins de 5 000

---

(1) O. Gréard, *Op. cit.*, pp. 381-382.

(2) Archives nationales, F<sup>17</sup> 9372.

(3) M. Gontard : *Les Écoles primaires de la France bourgeoise*, p. 15.

durant toute cette période ; ils accueillent à peine 100 000 élèves inscrits ; le nombre de cours pour filles tourne autour de 500 ; 10 000 élèves tout au plus les suivent.

L'extraordinaire essor des cours d'adultes coïncide avec l'arrivée de Victor Duruy au ministère de l'Instruction publique, en 1863. En trois ans, le nombre de cours et d'élèves filles décuple, celui des garçons est multiplié par sept : le nombre de cours pour garçons atteint 28 000 en 1866, ils accueillent plus de 700 000 élèves inscrits ; ceux de filles sont plus de 5 000, le nombre des inscrites dépasse les 100 000.

C'est le moment à partir duquel l'historique des cours d'adultes dans le département de la Somme commence. Ce département, dès la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, se caractérise par une industrialisation poussée. En 1851, le département de la Somme se trouve classé dans la deuxième catégorie (sur cinq), celle où de 10 à 20 % de la population active travaille dans la grande industrie (moyenne nationale : 5,6 %) (1). En 1906, la Somme se situe au douzième rang des départements français pour le pourcentage de population active affectée à l'industrie : 44 % (118 000 personnes dont 104 000 ouvriers) (2). Quels sont les éléments relativement forts de cette industrialisation ? (3). En 1901, la Somme est en première position départementale pour la fabrique de toiles, la confection de vêtements, la serrurerie ; en quatrième position pour la fabrication de gros ouvrages en tissus ; en huitième position départementale pour l'industrie lainière. En définitive, on peut soutenir que la Somme comporte à la fois une agriculture puissante et une industrie développée, dans un cadre rural dominant (Amiens et quelques petits centres urbains textiles exceptés).

Or, c'est au secteur rural et aux centres industriels peuplés que s'adressent, de façon en principe *différenciée*, les cours d'adultes, tels du moins qu'ils sont conçus par Victor Duruy :

« Dans les campagnes, l'enseignement peut se borner, pour les hommes faits, comme pour les enfants, aux matières qu'on appelle obligatoires [...] ; dans les centres peuplés [...], l'extension du commerce, le perfectionnement des arts et de l'industrie ont amené, pour le plus grand nombre, le besoin impérieux d'un enseignement intermédiaire qui, sans pousser jusqu'à la démonstration théorique des sciences, en fasse

(1) *Atlas historique de la France contemporaine, 1800-1965*. Paris, A. Colin, 1966.

(2) Ministère du Travail : *Annuaire statistique général de la France*, vol. XLII, 1926. Résumé rétrospectif. Paris, Imprimerie nationale, 1927.

(3) « Résultats statistiques du recensement de 1901 » in *Album graphique de la statistique générale en France*. Paris, Imprimerie nationale, 1907.



néanmoins connaître les découvertes, et en vulgarise les principales applications [...]. Aussi voyons-nous des villes de médiocre importance [...] organiser à l'envi des cours pratiques pour l'instruction des ouvriers ». (Instruction aux recteurs sur les classes d'adultes, du 2 novembre 1865.)

Qu'en est-il des cours d'adultes dans la Somme ? Y a-t-il quelque rapport entre les directions édictées par Duruy, les dispositions de la clientèle potentielle (telles qu'on peut les inférer — du moins à titre hypothétique — à partir des caractéristiques d'ordre socio-économique qui ont été évoquées), et l'évolution des cours d'adultes qu'on peut constater ?

### Évolution de l'offre en raison des conditions de la rémunération des cours.

Le graphique I met en évidence de très vives irrégularités dans la courbe des inscrits et dans celle des cours d'adultes mis en place. Entre 1865 et 1867, le nombre des cours passe de 60 à 620 ; entre 1883 et 1885 de 780 à 280 ; entre 1895 et 1897 de 190 à 690. Dans les mêmes temps se produisent des modifications sensiblement de même ampleur quant au nombre d'élèves : entre 1865 et 1867, il passe de 1 500 à 14 200 ; entre 1883 et 1885 de 9 800 à 3 400 ; entre 1895 et 1897 de 2 400 à 9 000. L'ampleur et la concomitance des variations du nombre d'élèves et du nombre de cours surprennent.

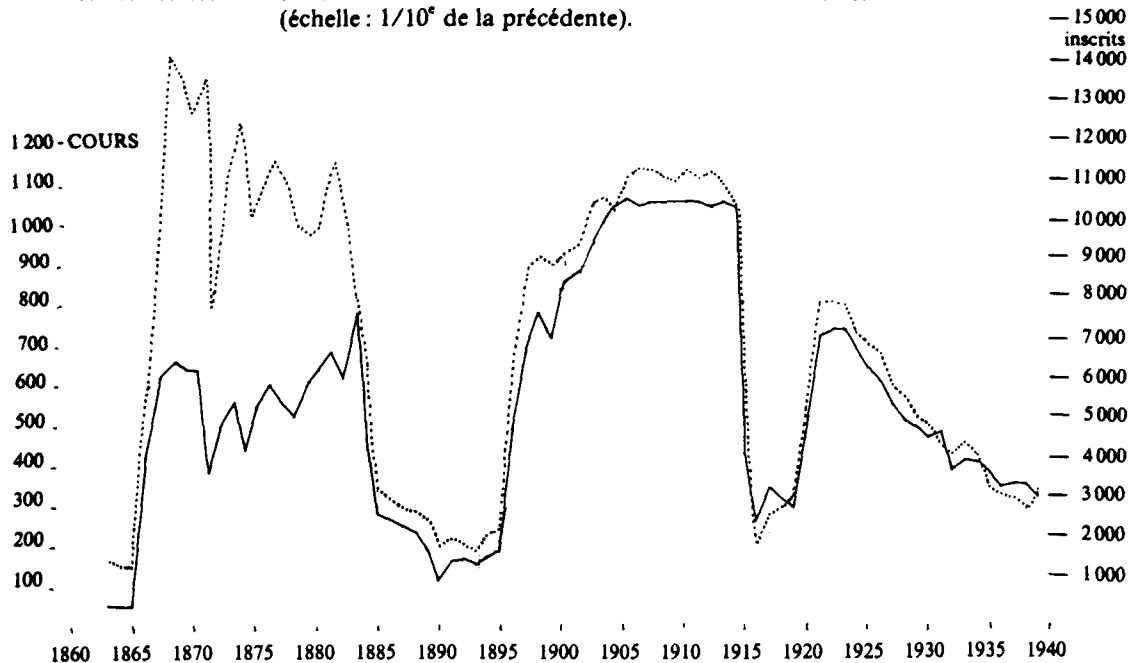
Dans les années 1860, l'accroissement du nombre des cours est si rapide et si fort que, dès juillet 1867, l'inspecteur d'académie constate que l'on est déjà proche du taux de « saturation » institutionnelle (car les seules communes qui en sont dépourvues ne sont guère que « celles où un noyau suffisant d'élèves ferait défaut au zèle de l'instituteur ») (1). Il met l'accent sur l'importance de la loi du 10 avril 1867 qui assure une indemnité appréciable (de l'ordre de deux semaines à un mois de salaire d'instituteur selon les libéralités des autres instances appelées à financer, communes surtout) : « elle soutiendra le courage des maîtres qui, à la longue, aurait pu se lasser ». L'inspecteur d'académie de la Somme se montre ainsi doublement devin : le nombre des cours n'augmentera guère dans les années qui suivent ; il y aura chute vertigineuse du nombre des

---

(1) Les rapports des inspecteurs d'académie qui se sont succédé dans la Somme (ainsi que ceux des inspecteurs primaires) dont nous faisons état dans cet article sont accessibles aux Archives départementales de la Somme, soit dans les séries de comptes rendus des différentes sessions du Conseil général, soit dans le Bulletin de l'enseignement primaire de la Somme (*Le Moniteur de la Somme*).

Graphique I

— = Nombre de cours d'adultes dans la Somme.  
..... = Nombre d'inscrits aux cours d'adultes dans la Somme.  
(échelle : 1/10<sup>e</sup> de la précédente).



cours quand la plupart des instituteurs ne seront plus en mesure d'obtenir une indemnité financière significative en raison des dispositions du décret du 22 juillet 1884, et des espérances déçues engendrées par l'arrêté du 4 avril 1882.

L'inspecteur d'académie considère que l'explication principale de la chute de l'hiver 1883 (310 cours et 1 600 auditeurs de moins que l'année précédente) réside dans l'insuffisance de l'indemnité allouée aux directeurs des cours, déçus dans leurs espérances par suite de l'inexécution des clauses de l'arrêté ministériel du 4 avril 1882 (1). Il attribue la « décadence de l'institution » (190 cours et 3 100 auditeurs en moins en 1884-1885 par rapport à l'hiver précédent) au décret du 22 juillet qui, en imposant une durée minimum effective de cinq mois au cours, « est venu interdire à beaucoup d'instituteurs l'espoir d'une indemnité rémunératrice et a entraîné beaucoup d'abstention » (2). L'inspecteur d'Abbeville, dans son rapport à l'inspection académique du 28 avril 1887, met en valeur, lui aussi, que l'impossibilité où se trouvent la plupart des maîtres de faire durer cinq mois le cours du soir et d'avoir ainsi droit à la subvention de l'État, porte nombre d'instituteurs à s'abstenir de la direction d'une classe d'adultes (3).

L'étude de la durée moyenne des cours d'adultes que nous avons pu mener nous-même pour la période 1865-1878 montre qu'effectivement la plupart des cours durent moins de cinq mois : la durée moyenne s'établit de 2 mois 20 jours à 4 mois, selon les années.

Il existe d'ailleurs deux contre-épreuves à cette thèse de l'influence décisive des conditions de rémunération des instituteurs dans les variations de grande ampleur du nombre de cours d'adultes offerts (et du nombre des élèves).

Lorsque les instituteurs se flattent d'obtenir dans de meilleures conditions une rémunération adéquate (en raison des rumeurs qui précèdent ou accompagnent l'arrêté du 4 avril 1882) le nombre de cours passe de 620 à 780. L'inspecteur d'académie attribue explicitement cet accroissement à la réorganisation prescrite par l'arrêté ministériel du 4 avril 1882 et aux espoirs de rémunération accrue qu'il suscite (4).

L'augmentation très forte et très brusque du nombre des cours et des élèves lors des hivers 1895-1896 et 1896-1897 suit l'arrêté du 11 janvier 1895. Les éléments restrictifs contenus dans les textes antérieurs sont supprimés. L'obligation de durée minimale du cours

---

(1) Rapport I.A. de juillet 1884.

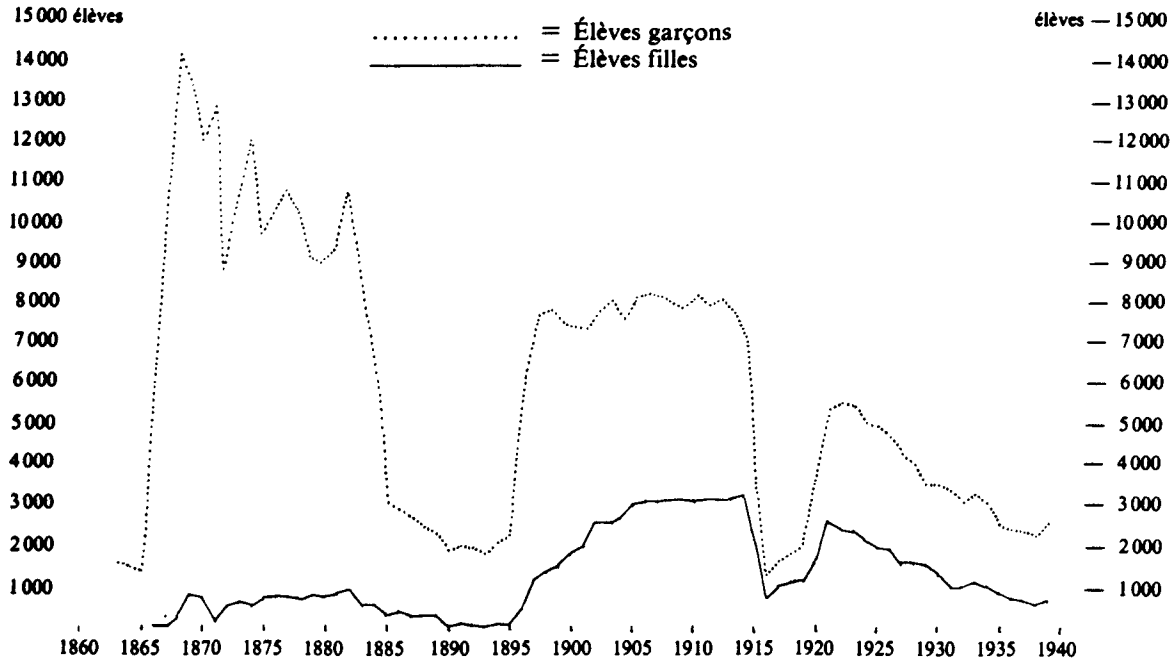
(2) Rapport I.A. de juillet 1886.

(3) T. 3486.

(4) I.A. juillet 1883.

## Graphique II

### COURS D'ADULTES DANS LA SOMME



n'est plus. Une fois de plus clairvoyant, l'inspecteur d'académie de la Somme attend beaucoup, dès juillet 1895, de ces nouvelles dispositions (1).

On peut constater, en observant le graphique I, qu'il avait raison d'espérer. On peut noter également que, lors de cette période, le taux de saturation institutionnelle est pratiquement atteint assez rapidement. En 1903, on compte en effet 729 cours d'adultes dans les 798 écoles tenues par les instituteurs, et 321 cours dans les 429 écoles spéciales ou mixtes tenues par les institutrices (2).

Il y a lieu cependant, à cet égard, de remarquer deux anomalies dont il est impossible de rendre compte par le problème des rémunérations : le nombre de cours tenus par des institutrices est très faible par rapport à ceux dirigés par les instituteurs (et l'on est loin, pour elles, du taux de saturation institutionnelle) sous le Second Empire et dans les débuts de la III<sup>e</sup> République ; si, pour le secteur institutionnel tenu par les institutrices, on approche — comme pour les instituteurs — du taux de saturation institutionnelle dans les années d'avant-guerre, il n'en reste pas moins que c'est l'aboutissement d'un processus qui dure plus d'une décennie pour elles, quelques années pour eux (cf. le graphique III).

De façon générale — et nous y reviendrons — il convient de noter que la population féminine est moins présente dans les cours d'adultes que la population masculine, que le rapport entre le nombre de cours et le nombre d'élèves n'est pas le même et ne varie pas de la même façon pour les adolescentes et les femmes que pour les adolescents et les hommes (cf. les graphiques II et III). Ceci nous amène à mettre brièvement en évidence l'importance du statut sexué de l'enseignant dans l'offre effective (pas seulement formelle) d'enseignement.

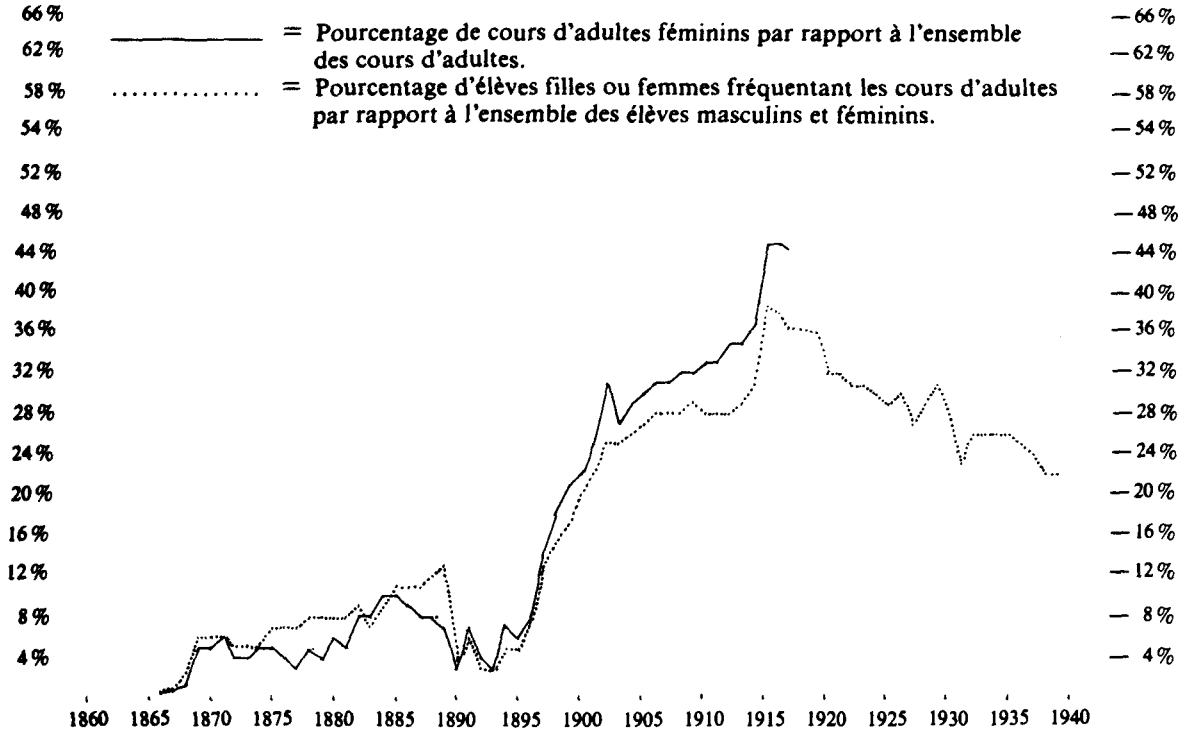
Deux rapports de l'inspecteur d'académie d'Amiens (celui de 1914 et celui de 1920) signalent à leur façon le problème. Le premier attribue la légère diminution des effectifs des cours d'adultes au remplacement des instituteurs par des institutrices dans les écoles mixtes. On note, de fait, que si le nombre des filles augmente (+ 30 %), celui des garçons diminue (— 8 %). Le deuxième rapport est encore plus explicite. Il mentionne que l'on peut expliquer cette décroissance par l'observation que les jeunes filles venaient à l'école du soir quand celle-ci était dirigée par une institutrice remplaçant un mobilisé, et qu'elles ont cessé d'y venir au départ de la maîtresse ; le cours pour les hommes ayant été plus spécialement tenu par les instituteurs. De fait, certaines données statistiques sont en accord

---

(1) I.A. juillet 1895.

(2) I.A. juillet 1902.

Graphique III



avec cette interprétation ; de 1914 à 1919, il existe une « pointe » significative de l'importance relative des filles parmi les élèves des cours d'adultes : elle passe de 29 à 38 % en 1914 ; de 36 à 32 % lors de la démobilisation.

### **L'« action pressante » des administrateurs scolaires départementaux, et surtout des instituteurs.**

L'action des administrateurs est notée de façon allusive (tant elle est évidente) dans les rapports de 1865 et 1866. Elle est explicitée de manière insistante dans la deuxième moitié des années 1870. Par exemple, l'inspecteur d'académie, dans son rapport de juillet 1879, considère que l'accroissement des cours d'adultes est à rapporter aux recommandations pressantes qu'il a fait transmettre — par l'entremise des inspecteurs primaires — aux instituteurs. Mais, si l'on peut accorder quelque crédit à ces pressions directement administratives, leur influence est manifestement sans commune mesure avec celle exercée par les conditions de rémunération sur le nombre des cours ; on s'en rend compte, en particulier, durant les « périodes dépressives », alors même que les injonctions administratives ne sont pas rares.

L'« action pressante » des instituteurs dans le recrutement d'élèves pour les cours d'adultes est, elle, loin d'être mineure : elle pèse d'un poids considérable non seulement sur la quantité de ce recrutement, mais aussi sur sa nature. Ce rôle très actif des instituteurs apparaît notamment au travers des attendus de récompenses accordées par les administrateurs départementaux (inspecteurs primaires le plus souvent) pour stimuler le zèle de leurs administrés. Tel instituteur est loué parce que ce n'est qu'à force de démarches qu'il peut arracher chaque hiver une vingtaine de jeunes gens à l'appât des cafés (1). Tel autre est estimé parce que « dévoré de la passion de son état, allant chercher les enfants qui ne fréquentent pas l'école pour les y amener, il s'est fait le propagateur des cours d'adultes... » (2).

Cette dernière notation, quelque peu ambiguë renvoie à un phénomène le plus souvent inaperçu, car le plus souvent occulté par les enseignants et les administrateurs scolaires, à savoir une curieuse conception de la nature des « cours d'adultes » et de ceux qui peuvent y prendre place, conception répondant sans doute à des intérêts plus particuliers de certains enseignants.

---

(1) 1870. Inspecteur primaire. T. 24.

(2) 1870. Inspecteur primaire. T. 24.

En juillet 1874, dans son rapport au Conseil général de la Somme, le préfet s'indigne que les cours d'adultes dégénèrent souvent — surtout à la campagne — en classes du soir. Il rappelle que les cours d'adultes sont régis par la loi du 15 mars 1850 et qu'ils ne peuvent être fréquentés par des enfants sans danger pour les élèves et sans préjudice pour les écoles primaires. Il annonce qu'il veillera à ce que les fonds destinés aux cours d'adultes ne favorisent pas ces abus et ne servent pas à procurer à l'instituteur un simple supplément de traitement. Au cours de l'année 1875, à la demande de l'inspecteur d'académie, les inspecteurs primaires doivent mener une enquête serrée à ce sujet dans leurs circonscriptions, en même temps qu'ils sont sollicités pour rendre compte de la baisse des effectifs dans les cours d'adultes.

L'inspecteur primaire de Montdidier indique que, pour 1872-1873 et aussi pour les années précédentes, bien des instituteurs ont compté au nombre des adultes ceux de leurs élèves de l'école du jour qu'ils admettaient à la classe du soir (1). L'inspecteur primaire de Doullens invoque cette pratique pour rendre compte de la diminution des inscriptions déclarées d'élèves en 1873-1874 par rapport à 1872-1873. Il considère en effet que certains instituteurs, pour avoir part aux subventions ministérielles et départementales, portaient comme cours du soir et comme auditeurs une classe supplémentaire faite à leurs élèves du jour (qu'ils préparaient au concours cantonal). Comme il a donné des instructions à ce sujet, il pense que la baisse — apparente — des effectifs vient du fait qu'il dispose désormais du nombre des cours exclusivement faits aux adultes (2). Celui d'Amiens va dans le même sens pour rendre compte de la baisse des effectifs, et renchérit en soulignant l'effet pervers produit selon lui par ces pratiques : comme un trop grand nombre de cours dégénèrent en classes supplémentaires faites aux élèves de l'école du jour, il est raisonnable de penser que les jeunes gens n'aiment pas s'y asseoir à côté d'enfants qui leur sont supérieurs (3).

En définitive, on appréhende clairement que les modalités de rémunération des instituteurs ou de valorisation de leurs actions ont pu peser sur les caractéristiques des populations se rendant aux cours d'adultes, et pervertir sensiblement la nature des populations théoriquement et juridiquement attendues ou visées. Mais il est non moins significatif que l'on ne peut mesurer cette « perversion », les administrateurs ne donnant aucune statistique à ce sujet, que ce soit par ignorance, par « prudence » ou par souci d'avoir à disposition

---

(1) Juillet 1875. T. 3401.

(2) *Ibid.*

(3) *Ibid.*



un argument commode pour légitimer des baisses d'effectifs. On remarquera, en tout cas, que l'inspecteur d'académie ne craint pas de se servir de cet argument, alors même que les pratiques dénoncées auraient dû cesser depuis quelques années... (1).

Quoi qu'il en soit, en l'absence de données chiffrées en l'espèce, comment interpréter la baisse tendancielle des effectifs de 1866 à 1879 face à l'augmentation tendancielle du nombre des cours d'adultes dans le même temps ? (Cf. le graphique I). Et, par delà ce problème méthodologique (de la fiabilité et de l'interprétation des données statistiques...), quelles sont les caractéristiques (diversifiées, changeantes ?) des populations fréquentant ces « cours d'adultes » ?

**La fonction de « réparation » n'a jamais été, dans les faits, privilégiée (même lors de la première phase d'expansion).**

Si l'on en juge par divers rapports de l'inspecteur d'académie de la Somme, les cours du soir devaient être destinés en premier lieu aux illettrés (2). Dès 1875, il attire l'attention sur le fait qu'ils ne les fréquentent guère. Dans son rapport de 1876, il juge que les cours ont commencé à subir une « sorte de métamorphose » : au lieu des illettrés qui s'y pressaient dans les premiers temps, on y voit des jeunes qui, ayant déjà reçu une culture première, ont à cœur de ne pas oublier ce qu'ils ont appris ; « les cours tendent de plus en plus à devenir des cours de *perfectionnement* ». On serait ainsi passé d'une fonction de « *réparation* » (« dans bon nombre de communes des instituteurs zélés font le soir aux adultes des cours qui ont *réparé* pour eux les *vices de leur première* éducation... », I.A., juillet 1863) à une tâche de « *perfectionnement* ».

Cette thèse est très répandue. Certains expliquent même l'effondrement du nombre de cours au début des années 1880 par la mise en place de la scolarité obligatoire, le recul (immédiat ? !) de l'analphabétisme, le manque d'adaptation à une population différente à scolariser selon d'autres finalités et d'autres procédures...

Il convient de remarquer que le changement indiqué par l'inspecteur d'académie de la Somme est antérieur de plusieurs années à l'effondrement en cause, et qu'il prend soin de mettre en évidence que cette transformation a eu lieu avant que l'illettrisme soit devenu un phénomène marginal. L'inspecteur d'académie indique en effet explicitement qu'il se féliciterait sans réserve que les cours devien-

(1) I.A. juillet 1877 ; I.A. juillet 1879.

(2) I.A. juillet 1875.

nent des cours de perfectionnement s'ils ne devaient ce caractère qu'au progrès accompli dans l'alphabétisation : malheureusement, il reste en dehors un grand nombre d'illettrés nullement soucieux de s'instruire (1). En juillet 1879 il souligne qu'il existe encore, parmi les jeunes gens de 13 à 15 ans, 3 ou 4 000 qui sont considérés comme complètement illettrés.

En fait, d'après les statistiques mêmes de l'inspection académique de la Somme, la fonction de réparation correspond à une minorité des élèves inscrits au cours d'adultes dès la période d'expansion initiale, c'est-à-dire dès 1866, la période 1865-1877 étant la seule pour laquelle nous disposons de ce type de données.

On le voit dans les tableaux I et II (pp. 33-34), le pourcentage de ceux qui ne savent ni lire ni écrire en entrant dans les cours d'adultes passe de 15 % en 1866 à 7 % dès 1871 chez les garçons ; il passe de 48 % en 1866 à 22 % dès 1871 chez les filles. Dès la fin des années 1860, il est indiqué que les deux-tiers des élèves garçons savent pour le moins lire, écrire et compter à leur entrée dans les cours d'adultes ; au début des années 1870, il s'agit des trois-quarts. Certes, seulement la moitié des élèves filles entrent dans les cours d'adultes à ce niveau d'instruction, mais il ne faut pas oublier que les cours féminins sont très marginaux à cette époque. En définitive, dès la première période d'expansion, la majorité des élèves des cours sont en « perfectionnement ». Ce perfectionnement, en dehors de l'orthographe, relève de matières dites facultatives dont la plupart seront vite enseignées dans toutes les écoles primaires élémentaires (géographie et histoire, dessin, physique, géométrie et arpentage, arithmétique appliquée au commerce et à l'industrie). Pour la période considérée (1865-1877), les données statistiques dont on peut disposer permettent de savoir qu'en moyenne 18 % des élèves garçons des cours d'adultes ont suivi des cours de géographie et d'histoire, 11 % des cours de tenue de livres et d'arithmétique appliquée au commerce et à l'industrie, 7 % des cours de géométrie ou d'arpentage, 4 % des cours de dessin (linéaire), 2 % des cours d'orphéon, 1 % des cours de sciences physiques ; dans le même temps, en moyenne, 3 % des élèves filles ont suivi des cours d'histoire et géographie, 2 % des cours de tenue de livres et d'arithmétique appliquée au commerce et à l'industrie.

---

(1) I.A. juillet 1876.

Tableau I

NOMBRE D'ÉLÈVES GARÇONS QUI, EN ENTRANT DANS LES COURS D'ADULTES, SAVAIENT

	1865- 1866	1866- 1867	1867- 1868	1868- 1869	1869- 1870	1870- 1871	1871- 1872	1872- 1873	1873- 1874	1874- 1875	1875- 1876	1876- 1877
Ni lire, ni écrire	15	14	10	9	8	6	6	7	8	7	8	7
Lire seulement	8	8	8	8	11	8	5	8	7	7	6	5
Lire et écrire	16	16	16	16	17	15	15	15	12	13	12	12
Lire, écrire, compter	21	20	22	23	23	26	29	22	21	20	20	20
Lire, écrire, compter + rudiments d'orthographe	34	36	37	36	33	34	35	41	42	44	44	46
Tout cela + quelques matières facultatives	6	6	7	7	6	11	10	7	9	9	9	10
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
N	8 038	14 194	13 454	12 107	12 907	7 840	10 508	12 041	9 774	10 431	10 226	9 236

Tableau II

NOMBRE D'ÉLÈVES FILLES QUI, EN ENTRANT DANS LES COURS D'ADULTES, SAVAIENT

	1865- 1866	1866- 1867	1867- 1868	1868- 1869	1869- 1870	1870- 1871	1871- 1872	1872- 1873	1873- 1874	1874- 1875	1875- 1876	1876- 1877
Ni lire, ni écrire	48	38	33	22	12	9	23	21	24	23	23	25
Lire seulement	9	11	12	13	10	9	6	15	12	15	15	9
Lire et écrire	0	10	18	26	23	22	13	17	16	20	22	7
Lire, écrire, compter	10	14	17	17	32	26	41	20	16	18	14	18
Lire, écrire, compter + rudiments d'orthographe	29	27	17	18	20	26	17	22	26	19	23	28
Tout cela + quelques matières facultatives	0	0	4	3	3	8	0	5	6	5	3	3
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
N	58	116	326	830	794	148	589	655	541	751	783	815

Finalement, un soupçon vient à l'esprit : ne serait-ce pas surtout les élèves ayant déjà été scolarisés — voire ceux qui ont été bien scolarisés — qui peuvent être saisis aisément par ces cours d'adultes ? Selon l'inspecteur d'académie, l'institution ne profite guère à ceux pour lesquels elle a été créée : ce sont les jeunes gens déjà pourvus d'une bonne instruction primaire, et autrefois les plus assidus de la classe, qui en retirent le plus de fruit (1).

Par ailleurs, Henri Boiraud montre, en dressant la carte de France de fréquentation des cours d'adultes masculins pour 1867, que la participation des adultes, loin d'être complémentaire par rapport à la scolarisation, pour que joue l'effet de rattrapage escompté, suit en gros la même répartition (2). Par où nous rejoignons certaines réflexions et préoccupations de J.P. Briand, J.M. Chapoulie, H. Peretz :

« L'installation d'un type nouveau d'enseignement pose des problèmes particuliers [...]. Il faut étudier par quelles voies cet enseignement s'institutionnalise [...] et sur quels aspects institutionnels préexistants il s'appuie éventuellement [...]. Les candidats potentiels à des études prolongées sont *déjà les produits de l'activité de l'institution scolaire* » (3).

### **La transformation pédagogique n'est pas la première cause du changement ; elle est seconde.**

Lors de la seconde vague d'expansion des cours d'adultes, à la fin des années 1890, une vive campagne est menée nationalement pour souligner la nécessité de prendre en charge les jeunes qui, sortis de l'école primaire, n'ont pas encore accompli leur service militaire. En 1895, Léon Bourgeois, président de la Ligue française de l'enseignement, suggère une nouvelle appellation pour les cours d'adultes : « *Cours d'adultes !* Il ne s'agit pas des adultes et il ne s'agit pas de cours... Oeuvre de l'*éducation des adolescents*, voilà le mot propre qu'il faudrait substituer au mot cours d'adultes ». De fait des indications concourantes imposent l'idée que, dès cette époque, les adultes ne constituent plus qu'une minorité marginale des élèves ; il en sera de même dans l'entre-deux-guerres.

L'idée qu'un réaménagement essentiel (tant dans le public des cours que dans leurs contenus et méthodes) daterait de cette seconde phase d'expansion est le plus souvent soutenue, même

---

(1) Rapport de l'I.A. de juillet 1882.

(2) « Les instituteurs et l'évolution ... », *article cité*.

(3) « L'évolution de la scolarisation ... », *article cité*.

parmi les meilleurs historiens de l'éducation populaire. « Les progrès de l'instruction élémentaire et l'application des lois scolaires des années 1880 entraînent, à la fin du siècle, une sorte de redéploiement des moyens de formation post-scolaire. Tandis que la fonction de perfectionnement de ceux qui ont reçu une instruction primaire prend le pas sur la fonction réparatrice conçue à l'intention des illettrés, la formation des adolescents est privilégiée [...] par rapport à l'éducation des adultes » (1).

Disons-le tout net : cette périodisation et cette thèse ne nous paraissent pas en accord avec ce que nous pouvons constater dans le département de la Somme. Nous avons déjà vu ce qu'il en est pour la fonction « réparatrice » : elle n'est pas dominante (loin s'en faut) dès la première phase d'expansion instituée sous le ministère Duruy, bien avant les lois scolaires de Jules Ferry. Il n'est pas recevable non plus de soutenir que la première phase concerne avant tout les adultes, la deuxième les adolescents. L'évolution est beaucoup plus rapide et, dès la fin de la première phase, il s'agit déjà essentiellement des « adolescents », c'est-à-dire d'élèves qui ne sont plus d'âge scolaire obligatoire et qui ne sont pas encore adultes. Il a été possible de procéder à quelques sondages précis (trop rares, il est vrai) sur les caractéristiques des élèves de quelques cours d'adultes. Ils confirment cette prédominance des jeunes gens dès cette époque. Par exemple, celui de Villers-Bretonneux est suivi par 75 élèves : 11 ont plus de 20 ans (21, 22, 23, 24, 25, 29, 32, 33, 35, 49 ans) ; tous les autres ont entre 13 et 20 ans (2). Ce changement rapide de public induit d'ailleurs, dès la première phase d'expansion des cours d'adultes, des transformations pédagogiques corrélatives.

Par exemple, dès 1880-1881, l'inspecteur d'académie de la Somme prend en compte un certain nombre de tentatives faites par des enseignants et entreprend de les systématiser, de les réfléchir, de les propager. Ce qui frappe, dès l'abord, c'est qu'il attribue ces évolutions et leur nécessité au changement de population de fait (et à venir) des « cours d'adultes », dans la mesure où les enfants élèves des cours du jour n'en font plus enfin partie (3). Le résultat est que la grande majorité des élèves qui suivent les cours d'adultes sont des « jeunes gens » possédant des notions à peu près suffisantes d'enseignement élémentaire : ils prennent, par suite, peu de goût aux exercices de calcul, d'orthographe, d'écriture. L'inspecteur d'académie considère que ces leçons, de forme souvent abstraite, ne

(1) Antoine Léon : *Histoire de l'éducation populaire en France*, Paris, Nathan, 1983, p. 27.

(2) T 3397, février 1883.

(3) I.A. juillet 1880.

parlent pas assez à leur esprit déjà mûri par l'âge (1) : « Il importe donc de transformer le programme des cours d'adultes, ou plutôt d'en établir un qui réponde aux besoins des auditeurs et l'harmonise avec le but de l'institution ». Quel(s) but(s) ? L'inspecteur d'académie remarque que « les jeunes gens » sont à la veille d'utiliser leurs droits de citoyens — et qu'ils ne les connaissent guère —, qu'ils vont être appelés sous les drapeaux — et que le mot Patrie les laisse indifférents, parce qu'ils n'ont qu'une notion confuse de la chose.

Il en conclut qu'il est opportun de donner aux jeunes gens un enseignement approprié à leur âge, traitant des matières suivantes : droits et devoirs civiques, histoire moderne développée, au point de vue des transformations et des progrès qui se sont successivement accomplis dans l'ordre social et politique ; géographie historique, agricole, industrielle et commerciale de la France et de ses colonies ; notions pratiques d'hygiène et de sciences directement applicables à l'industrie locale (2).

Il convient de souligner que les orientations que nous venons d'évoquer sont antérieures à l'effondrement du nombre des cours d'adultes (et de leurs effectifs) des hivers 1883-1884 et 1884-1885 ; bien antérieures à la marginalisation de l'illettrisme, et à la marginalisation, de fait, d'une clientèle potentielle susceptible de relever de la « fonction réparatrice » prêtée aux cours d'adultes. Elles sont, certes, l'effet d'une « crise » ; mais d'une crise de croissance, vécue et appréhendée comme telle : il s'agit de prendre en compte et en charge une population qui change, non une population qui se dérobe.

C'est pourquoi nous ne pouvons souscrire aux interprétations de la plupart des socio-historiens qui se sont intéressés à l'histoire des cours d'adultes ; dominés par l'idée que la demande sociale d'éducation doit être privilégiée (dans l'analyse et dans la réalité) et qu'elle a été négligée par l'institution scolaire, ils font de cette négligence supposée la cause de l'effondrement des années 1883-1886. L'article de H. Boiraud nous paraît témoigner de façon exemplaire en ce sens :

« Si l'action lancée par Duruy ne tient pas, c'est en raison de la conception même de la formation des adultes qui privilégie l'institutionnel [...] au mépris de la réflexion sur les réalités [...]. Face à l'échec qui se dessine, les autorités gouvernementales réagissent par une réorganisation bureaucratique qui élude toute réflexion sur la nature de la formation des adultes mis en place [...]. On s'avise (dans les dernières années du

---

(1) I.A. juillet 1881.

(2) I.A. juillet 1881.

XIX<sup>e</sup> siècle) que les instituteurs ne correspondent plus à la demande de formation d'adultes formulée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle [...]. C'est à partir de ces constatations que la volonté de relance des cours d'adultes par le gouvernement va pouvoir s'appuyer sur une analyse plus lucide des causes de l'échec [...]. Au plan statistique, les résultats se lisent sous forme d'une croissance rapide des effectifs » (1).

Or nous pensons avoir établi que l'augmentation brusque des cours d'adultes à la fin des années 1890 est manifestement corrélative de l'évolution des conditions de rémunération des instituteurs. Par ailleurs, tout au long de la période dépressive elle-même, les administrateurs scolaires départementaux ont tenté d'impulser une réflexion digne d'intérêt portant sur les finalités aussi bien que sur les méthodes, mais sans résultats probants. Par exemple, deux ans seulement avant 1896, année de la reprise fulgurante du développement des cours, l'inspecteur d'académie considère que la cause « sans doute prépondérante et que les maîtres pourraient faire disparaître » de la stagnation de la fréquentation des cours est le peu d'intérêt que présentent les leçons faites aux « adultes ». Il constate qu'elles s'adressent à des jeunes gens qui, sachant déjà, veulent savoir davantage : elles ne devraient pas répéter l'enseignement de l'école, mais le pousser plus loin, préparer directement à la vie active et sociale. Aussi préconise-t-il que les cours comprennent des notions de sciences physiques et naturelles appliquées aux besoins de la vie, à l'hygiène, à l'agriculture, ainsi que des rudiments de comptabilité commerciale et agricole (2).

Cette exhortation semble ne produire aucun effet l'année suivante sur le nombre des cours et sur leur fréquentation. Par contre, les nouvelles conditions de rémunération des cours d'adultes définies par l'arrêté du 11 janvier 1895 contribuent puissamment à faire sortir les enseignants de leur léthargie tant sur le plan quantitatif (nombre de cours et effectifs) que dans le domaine du qualitatif (transformation d'ordre pédagogique).

Le rapport de juillet 1896 de l'inspecteur d'académie signale que les maîtres ont, en général, adapté leurs leçons au milieu, à l'âge et à la profession de leurs auditeurs ; qu'ils ont cherché à leur donner des connaissances pratiques et utiles : rédactions de lettres d'affaires, pétitions, demandes d'emploi, de réduction d'impôts, de permis de chasse, lettres à un frère soldat, au charron, au propriétaire de la maison ou de la ferme ; problèmes pratiques, métrage, arpentage,

(1) H. Boiraud : « L'instituteur et l'évolution... », *article cité*, pp. 41, 44, 47, 48.

(2) I.A. juillet 1894.



cuvage ; notions de comptabilité, factures, mémoires. L'inspecteur d'académie indique par ailleurs que ces leçons ont été complétées par des entretiens familiers sur des sujets usuels de science, d'agriculture et d'hygiène, sur des points d'histoire contemporaine et d'instruction civique. Il se félicite que, dans les cours destinés aux jeunes filles, ont dominé le travail de lingerie, les notions d'économie domestique, les leçons de coupe et d'assemblage, de repassage et même de cuisine, les entretiens sur la tenue de la ferme. Il conclut en soulignant que le développement rapide des cours montre que « ces tendances pratiques et, par suite, très diverses qu'offrent les cours du soir [...] sont les seules capables d'attirer et de retenir les adolescents et les adultes ».

Surprenante métamorphose depuis le rapport de juillet 1894 qui accusait « le peu d'intérêt que présentent les leçons faites aux adultes [...] qui répètent l'enseignement de l'école » : la transformation pédagogique ne pouvait être la première cause du changement, même si cette transformation permettait de saisir plus efficacement les populations concernées, et d'assurer, en retour, des effectifs suffisants aux cours créés.

Les rapports de 1905 et 1907 soulignent l'évolution heureuse vers une pédagogie fondée essentiellement sur les entretiens, sur l'actualité, sur la prise en compte de la « nature » particulière des auditeurs et de leur monde. Les journaux quotidiens ou spéciaux fournissent les sujets à traiter, les maîtres s'appliquant à rattacher ces sujets à une vue d'ensemble, à un principe général (1).

Selon l'inspecteur d'académie, l'instruction répandue, la fréquentation des réunions publiques, la lecture des journaux transforment les jeunes gens, ouvrent leur esprit à des idées plus larges et plus abstraites, et leur créent des besoins nouveaux. C'est pourquoi les cours d'adultes tendent à devenir une explication méthodique des grands faits modernes, une initiation à la vie publique : « on y aborde sous une forme nouvelle un monde nouveau » (2).

### **Les limites du compte rendu par l'offre.**

Certaines de ces limites sont manifestes, d'autres sont plus problématiques. Nous ne prétendons nullement que le principe de variation du nombre des cours et des effectifs se trouve tout uniment du côté de l'offre, de l'institution scolaire, de ses agents. Il est patent que des causes externes agissent et peuvent expliquer

---

(1) I.A. juillet 1905.

(2) I.A. juillet 1907.

certaines des variations enregistrées. On rencontre de nombreuses notations allant dans ce sens dans les rapports des inspecteurs d'académie (même s'il n'est pas exclu que cela peut servir de prétexte, et être délibérément mis en évidence dans le dessein d'en accuser l'importance) : il va de soi qu'il s'agit le plus souvent de rendre compte des baisses d'effectifs et parfois, corrélativement, du nombre de cours...

La « crise industrielle et alimentaire » de l'hiver 1868 expliquerait que le nombre d'élèves ait diminué, alors que celui des cours augmentait : les ouvriers, obligés de fournir un plus grand nombre d'heures de travail, avaient moins de temps à consacrer à leur instruction (1). Les intempéries, contrariant jusqu'en janvier les travaux de la culture, sont invoquées pour rendre compte que le nombre d'auditeurs soit passé de 10 189 à 8 152 en 1883, alors qu'il y avait 159 cours de plus que l'année précédente (2). L'appel de la plupart des auditeurs à l'armée, le travail intensif dans les usines apparaissent comme « causes principales » de la diminution du nombre de cours de l'hiver 1917-1918 à l'hiver 1918-1919 (302 contre 401) (3).

Il arrive — très rarement dans les rapports de l'inspection académique — qu'il s'agisse de rendre compte, par des causes externes à l'institution scolaire, d'une augmentation des effectifs : encore s'agit-il de se féliciter des effets d'une mesure gouvernementale. Par exemple, l'inspecteur d'académie considère que les décrets d'application de la loi du 27 juillet 1872 ont contribué efficacement à l'essor des cours d'adultes, dans la mesure où cette législation incite les jeunes hommes à s'instruire et à préparer un examen en vue d'écourter la durée du service militaire. « Plus d'élèves et plus de cours. La loi militaire n'a pas peu contribué à ranimer les cours au moment où il semblait que la vie se retirât d'eux » (4).

D'autres limites sont plus problématiques, en ce sens qu'elles font bien apparaître qu'il existe telle ou telle difficulté, voire tel ou tel obstacle, à la scolarisation ; mais que ces difficultés ou ces obstacles résistent plus ou moins bien aux dispositions mises en œuvre de façon *différenciée* par l'institution scolaire et ses agents.

En 1866, l'inspecteur d'académie de la Somme mène une enquête auprès des instituteurs qui doivent rendre compte de leurs succès ou réusites dans l'instauration des cours d'adultes, de leurs difficultés. Certaines de leurs lettres sont conservées aux archives dépar-

---

(1) I.A. juillet 1868.

(2) I.A. juillet 1883.

(3) I.A. septembre 1919.

(4) I.A. juillet 1875 et juillet 1876.

tegmentales (1). On peut ainsi comparer deux cas exemplaires. L'institutrice d'Hallencourt doit renoncer à son « cours d'adultes » en raison du faible nombre d'élèves qui s'étaient fait inscrire (quatre seulement, âgés de 13 à 15 ans). Il attribue la cause de ce défaut de fréquentation au fait que les ouvriers tisserands (qui sont en très grand nombre à Hallencourt) sont obligés de travailler tardivement, quelquefois même jusqu'à dix heures du soir, pour arriver à faire une journée ordinaire.

L'institutrice de Caulières réussit, lui, en dépit de difficultés initiales non négligeables. Vingt-trois élèves sont inscrits (dont six hommes). Afin d'obtenir une plus grande fréquentation, il promet plusieurs prix d'assiduité : à partir du jour de cette promesse, il enregistre peu d'absences. Il attribue également sa réussite au fait qu'il offre deux fois par semaine un cours de dessin linéaire et d'arpentage : « cette dernière partie convient bien ». Résultats de ces dispositions : tous les garçons âgés de 14 ans et au-dessus suivent le cours, à l'exception d'un seul ; plusieurs élèves, qui sont ouvriers, commencent leur journée à quatre heures du matin, les autres à cinq heures, pour qu'il leur soit permis d'aller à l'école du soir.

En définitive il est clair, certes, qu'il peut y avoir des obstacles très sérieux à la fréquentation des cours d'adultes. Mais il apparaît que la médiation de l'école, de ses agents, intervient dans l'appréhension des difficultés, dans l'idée, la volonté, la possibilité de les surmonter. C'est ce que nous pouvons vérifier également à propos de la scolarisation des jeunes filles.

Les programmes et les tâches différenciées pour jeunes garçons et pour jeunes filles (que nous avons évoqués notamment pour l'analyse de la reprise fulgurante du développement des cours, à la fin des années 1890) témoignent, en un certain sens, des préoccupations agissantes de l'institution scolaire et de ses agents. D'autres notations ou d'autres indices renvoient à la mise en évidence de difficultés spécifiques et à des dispositions particulières pour les surmonter. Dans son rapport de juillet 1897, l'inspecteur d'académie se félicite de l'accroissement considérable des cours d'adultes de jeunes filles dont le nombre est passé de 38 à 95, alors même que l'on voyait dans les sorties du soir des causes possibles de désordre et d'immoralité. Il considère que ces inquiétudes tendent à disparaître grâce au dévouement des institutrices, à leur prudence et à leur vigilance. Le problème des réticences aux sorties du soir pour les jeunes filles revient plusieurs fois dans les rapports de l'inspection académique. Il est invoqué, par exemple, pour expliquer la chute

---

(1) T. p. 97 (2) bis.

spécifique du nombre des élèves filles dans les années 1922 et 1923 (alors que l'effectif des élèves garçons stagne ; cf. graphique II) : « Nos villages sont actuellement peuplés d'ouvriers étrangers trop souvent indésirables et les parents — on le conçoit aisément — n'aiment pas laisser leurs jeunes gens et surtout leurs jeunes filles sortir le soir ».

Il n'en reste pas moins que des efforts particuliers sont menés en direction des jeunes filles, à partir de la seconde phase d'expansion, celle des dernières années du XIX<sup>e</sup> siècle.

Si l'on admet que moins il y a d'élèves par cours, plus c'est l'indice (mais non l'indicateur) qu'il peut y avoir difficulté à scolariser et/ou volonté persistante de le faire, il y a lieu de noter que le nombre d'élèves moyens par cours est plus faible dans les cours pour jeunes filles que dans les cours pour jeunes hommes à partir de 1895, alors que ce n'est pas le cas auparavant (cf. le graphique III). C'est aussi à partir de cette époque que le nombre de jeunes filles (par rapport aux jeunes hommes) dans les « cours d'adultes » n'est plus négligeable, qu'il croît progressivement et assez régulièrement ce qui témoigne, semble-t-il, de difficultés spécifiques persistantes et d'une volonté tenace de les surmonter — pour atteindre 28 % en 1912, 38 % en 1915, contre 5 % en 1894 (cf. le graphique III).

Dans le même ordre d'idées, comment interpréter la baisse continue et presque régulière des effectifs et du nombre des cours d'adultes de 1922 à 1939 ? Il apparaît en particulier que la chute des effectifs est encore plus rapide et plus prononcée que celle des cours, ce qui semble être l'indice d'une antériorité, voire d'une causalité, de la première sur la seconde (cf. graphique II). De fait, les rapports des inspecteurs mettent en évidence une baisse des effectifs telle — dans de nombreux cas — qu'elle aboutit à la disparition des cours eux-mêmes. Par exemple, quelques années après la Grande Guerre, à Amiens, les cours ont presque disparu ; cependant, chaque année, des affiches officielles en annoncent l'ouverture ; dans la plupart des quartiers, aucun élève ne se présente. À Montdidier, l'inspecteur primaire insiste auprès des maîtres et des maîtresses de sa circonscription pour que, dans chaque commune, soient tenues des séances du soir ; ils répondent à cet appel, mais les élèves ne se présentent pas ou abandonnent après quelques séances (1).

Les rapports des différentes inspections incriminent les nouveaux loisirs qui se développent, la concurrence du cinéma et de la T.S.F. Mais est-il si sûr que l'école, ses agents, la direction et la forme données aux activités n'aient aucune part dans ce processus ? Il convient également de replacer l'évolution des cours d'adultes dans le cadre général de l'évolution du primaire et des autres cours.

(1) I.A. juillet 1924.

Il faut noter, en premier lieu, que le nombre, la nature, l'implantation géographique des cours professionnels instaurés dans le département de la Somme diffèrent de ce qu'ils étaient avant la Première Guerre mondiale. Aux conférences nomades et aux écoles ménagères agricoles d'avant-guerre s'ajoutent, dès 1921, les cours post-scolaires agricoles ; puis, à partir de 1930, les cours d'adultes à orientation agricole. D'une dizaine dans les années 1920, leur nombre oscille entre 34 et 38 de 1932 à 1938. Nous ne connaissons pas de façon précise leurs effectifs. Divers recoupements permettent de penser qu'ils sont environ à hauteur de 500 durant les années 1930 : 82 localités différentes, soit le quart des communes du département bénéficient à un moment ou à un autre de ces cours. Enfin, de 1937 à 1939, la Chambre d'agriculture de la Somme ouvre des cours par correspondance qui ont plus de 250 élèves actifs par an.

Aux cours professionnels d'Amiens créés avant-guerre par la Société industrielle s'ajoutent ceux d'Albert dès 1929 (100 à 150 élèves par an) puis, à partir de 1933, ceux des usines d'aviation Potez, à Méaulte (de 110 à 200 élèves). La Société industrielle d'Amiens elle-même, chargée d'appliquer la loi Astier, développe ses cours à Amiens (20 créations de 1926 à 1929) puis dans 13 localités différentes du département à partir de 1928 (14 créations durant la seule année 1930-1931). En définitive, alors que, dans les années d'après-guerre, le nombre des élèves des cours de la Société industrielle était inférieur à celui de la période d'expansion du début du XX<sup>e</sup> siècle, les effectifs croissent de 1 000 en 1926 à 2 700 en 1931 — en même temps que le nombre de cours passe de 19 à 53 — pour atteindre 3 500 en 1938, dont 1 325 filles. On ne peut s'empêcher de penser qu'il y a quelque lien entre cette expansion quantitative, cette extension géographique des cours professionnels, et la diminution du nombre de cours d'adultes et de leurs élèves. Les rapports de l'inspecteur d'académie de la Somme ne se font pas faute de le souligner, de façon répétitive, de 1934 à 1939.

Entre le début et la fin de l'entre-deux-guerres, les cours d'adultes perdent 5 000 élèves (ils passent de 8 000 à 3 000) alors que les cours professionnels agricoles, commerciaux et surtout industriels en gagnent plus de 3 000. Mais est-ce un lien de cause à effet ? Et dans quel sens ? N'oublions pas non plus que la baisse des effectifs des cours d'adultes apparaît comme un processus quasi régulier, alors que l'augmentation du nombre des cours professionnels et de leurs élèves se fait le plus souvent par à coups.

Un deuxième phénomène, de grande ampleur, est à signaler pour cette période. Dans les années 1920, l'augmentation des élèves dans les cours professionnels apparaît comme le résultat d'une politique active et délibérée de créations de cours : l'école publique développe les cours post-scolaires agricoles ou les cours d'adultes à orientation

agricole pour lutter contre l'exode rural, la Société industrielle d'Amiens multiplie les cours industriels ou commerciaux en se considérant comme en charge de l'application de la loi Astier ; mais la croissance du nombre des élèves, dans les années 1930, n'est en aucun cas le résultat de telles dispositions.

Ainsi, par exemple, à une augmentation des effectifs des cours professionnels de la Société industrielle d'Amiens (ils passent de 2 700 en 1931 à 3 500 en 1938) correspond une diminution du nombre de cours (dont le nombre décroît de 53 à 44 dans le même temps). Il n'est pas sans intérêt de constater qu'il en va presque de même pour la structure la plus faiblement institutionnalisée du post-élémentaire public (en dehors des cours d'adultes), à savoir celle des cours complémentaires. Certes, pour eux, le nombre de cours reste constant en fin de période (18). Mais, alors que la croissance des effectifs était sensiblement parallèle à celle des cours jusqu'en 1931, le nombre d'élèves double presque de 1931 à 1934 (il passe de 530 à 950) bien que celui des cours complémentaires demeure inchangé. On ne peut manquer de mettre ces constatations en relation avec le fait bien connu que les effets de la crise économique — notamment le chômage — se font durement sentir en France à partir de 1931.

C'est aussi à partir de cette date que le nombre d'enfants de 13 à 14 ans qui restent à l'école élémentaire croît rapidement : en 1932, il est de 900 ; en 1933, de 1 700 ; en 1934, de 3 150 ; en 1935, de 3 950 ; soit respectivement 12 %, 23 %, 43 %, 55 % de la classe d'âge éventuellement scolarisable à l'école élémentaire. Les rapports de l'inspecteur d'académie ne manquent pas d'opérer le rapprochement des deux évolutions et d'établir le lien avec le développement du chômage (1). On le voit, traiter de l'offre et de la demande à propos des cours d'adultes est une tâche complexe et difficile.

### **Modèle heuristique et modèle théorique.**

Il ne s'agit pas de confondre un modèle d'investigation, où l'on prend le parti de pousser à « la limite » les recherches d'explication par l'« offre », avec un modèle théorique, qui tenterait de rendre compte de façon équilibrée de la réalité historique. Il convient en particulier de saisir qu'il ne nous apparaît nullement que l'institution scolaire et sa population, potentielle ou réelle, seraient en pur rapport d'extériorité — loin s'en faut —, ou de pure intériorité captive de l'une dans l'autre.

---

(1) I.A. juillet 1934 et juillet 1935.

Ce que nous nous sommes proposé, c'est d'opérer quelques distinctions et non de tracer des lignes de démarcation. Cette mise en garde est d'autant plus nécessaire que l'on dispose de très peu d'éléments — sinon en « creux » — pour étudier la « demande ». Nous travaillons (certes en nous efforçant de les mettre en perspective, de les traiter en « objet ») sur des rapports et des statistiques qui sont complètement du côté de l'institution scolaire, de l'« offre ». Il ne saurait être question de l'oublier lorsqu'il s'agit de conclure...

Ce n'est pas parce que nous avons mis — pour des raisons méthodologiques — l'accent sur l'étude des facteurs institutionnels scolaires dans notre recherche sur les « cours d'adultes », que nous entendons qu'il faille en rendre compte uniquement « de ce côté » ; nous ne croyons pas à la toute-puissance des institutions scolaires, ni qu'elles fonctionnent comme des isolats, indépendamment de la société civile et/ou politique. Les considérations précédentes, qui mettent l'accent sur les limites, patentes ou problématiques, au compte rendu des cours d'adultes par l'offre, en constituent un témoignage éloquent.

Il n'en reste pas moins qu'il nous apparaît que le parti pris de chercher en premier lieu « du côté de l'offre » a eu des effets positifs, soit qu'il ait contribué à déplacer certaines problématiques, soit qu'il ait permis d'opérer des distinctions ayant quelque enjeu. Nous nous limiterons à deux exemples. H. Boiraud, dans son article déjà cité défend l'idée que c'est parce que les cours d'adultes ont été gérés de façon étatique et centralisée (d'où bureaucratiquement) que l'on a assisté à la chute des années 1880, que c'est parce que se sont développées, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, des institutions privées concurrentes — et concurrentielles — qu'il y a eu reprise sur la base — enfin — d'une transformation pédagogique des cours.

L'attention minutieuse portée à l'offre dans l'historique des cours d'adultes permet d'opposer des objections fermes, et qui nous paraissent décisives, à une telle appréhension. Il nous semble également permis de voir dans cette conception la légitimation « par l'absurde » — ayant son efficace idéologique, pédagogique et organisationnelle — d'une certaine idée de la formation permanente actuelle conçue comme un libre marché ou l'offre serait — devrait ? — être dominée par la demande, les problématiques étant posées essentiellement de façon instrumentale en termes de « demandes », de « besoins », de « services ». Notre deuxième exemple a trait à la mise en place de la périodisation suivante : la première phase d'expansion des cours d'adultes (fin du Second Empire, début de la III<sup>e</sup> République) correspondrait à la fonction réparatrice, la seconde phase (dernières années du XIX<sup>e</sup>, début du XX<sup>e</sup> siècle) à la fonction de perfectionnement. Il nous semble que l'analyse minutieuse de l'offre amène à percevoir — et permet d'établir —

qu'une telle conception ne peut être soutenue. Il y a lieu de souligner ici que la position fonctionnaliste (qui cherche prioritairement — en un certain sens — du côté de la demande) présente des risques qu'il convient de mettre nettement en évidence. La question de la fonction d'une institution invite à penser que l'institution joue un rôle qui n'est pas à chercher en elle, mais par rapport au système dans lequel elle s'inscrit. C'est pourquoi, il nous paraît heuristiquement fondé de mettre l'accent sur l'analyse du surgissement des institutions scolaires, sur l'étude de leur gestion ordinaire, en particulier lorsqu'il s'agit de traiter de la « scolarisation ».

Claude LELIÈVRE  
Université Paris V



## **L'HISTOIRE DU CORPS** *Un puzzle en construction*

*par Yannick RIPA*

« Absent aussi de l'histoire, mais pourtant un de ses lieux », disaient du corps Jacques Revel et Jean-Pierre Peter dans leur contribution à *Faire de l'histoire*. C'était en 1974 et, dans cet ouvrage-clé de la réflexion historiographique, le corps faisait son entrée officielle dans le territoire de l'historien. L'article indiquait des voies à suivre mais, en dépit de l'invitation à s'échapper des mythes et des statistiques de la morbidité qui oubliaient l'humain, perçaient, entre les lignes, des doutes sur la conquête de ce champ : « Le corps est la borne où achoppe et s'arrête le savoir » (1). Angoisses de début de recherches ; cinq ans plus tard, Michelle Perrot, pouvait, dès le titre d'un article, paru dans *L'Histoire*, affirmer : « Le corps a son histoire » (2).

Histoire douloureuse. Ce qu'à travers les archives le corps laisse entendre, ce sont ses cris de souffrance sous les attaques de la maladie aux noms terrifiants de choléra, peste, syphilis... Jacques Revel et Jean-Pierre Peter ne s'y étaient pas trompés, donnant comme sous-titre à leur contribution : « L'homme malade et son histoire ». Corps malade, certes, mais aussi corps géniteur : tel a été le second axe de recherches. Il rencontrait la voie empruntée, le plus souvent par des historiennes, pour retrouver les traces d'un passé longtemps occulté, celui des femmes (3).

---

(1) Jacques Le Goff, Pierre Nora (dir.) : *Faire de l'histoire*. T. III : *Nouveaux objets, le corps*. Paris, Gallimard, 1974, pp. 227-247.

(2) Cf. *L'Histoire*, 1979, n° 8, p. 81.

(3) Citons pour mémoire : Yvonne Knibiehler, Catherine Fouquet : *L'Histoire des mères du Moyen Âge à nos jours*. Paris, Montalba, 1980, 365 p. Élisabeth Badinter :

Le mode d'approche — la maladie —, la mise en exergue de l'infériorisation de la femme, réputée infirme de par sa nature, ont contribué à bâtir une histoire misérabiliste dont les plus beaux fleurons reviennent à l'histoire de l'obstétrique et de la psychiatrie (1). C'est par le biais d'une histoire de l'hygiène que, depuis les années 1980, on semble s'échapper de cette galerie des horreurs et se souvenir que les corps sans souffrance ont aussi une histoire.

Révéléateur est donc le sous-titre du dernier ouvrage de Jacques Léonard : *Archives du corps, la santé au XIX<sup>e</sup> siècle*. Dans le même temps, Claire Salomon-Bayet dirige un ouvrage collectif sur *Pasteur et la révolution pastorienne*, loin du mythe du géant scientifique, vainqueur de la rage (2). La parution de ces deux livres est l'aboutissement d'un chemin sinueux ; elle invite à en retracer les méandres. La longue liste, non exhaustive, des travaux d'historiens auxquels J. Léonard dit être redevable pour définir « l'ancien régime de la santé » indique qu'aujourd'hui, non seulement il est indéniable que le corps a une histoire, mais que déjà sont posés les jalons d'une histoire de cette histoire.

Premier acquis de cette nouvelle histoire ou, plus modestement, de cette nouvelle approche du corps et de la médecine, le refus des panégyriques des scientifiques. La plume de l'historien cesse de célébrer la gloire des grands hommes. *Exit* le bel ouvrage dont la beauté tient davantage de l'esthétique que du contenu, décore les bibliothèques plus qu'il n'enrichit le lecteur. Épuisée, aussi, la veine des études enfermées dans le carcan d'une chronologie des victoires remportées contre les maladies, et qui réduisait une partie de l'histoire des sciences à une histoire des éprouvettes !

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est en cessant de donner dans la biographie que cette histoire s'est humanisée. Elle est devenue sociale. L'un des mérites majeurs des travaux de J. Léonard est bien d'avoir restitué sur la scène de l'histoire le partenaire essentiel, le malade, et d'avoir aussi rendu au médecin sa

---

*L'Amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*. Paris, Flammarion, 1980, 372 p. Edward Shorter : *Le Corps des femmes*. Paris, Le Seuil, 1984, 373 p., et rappelons que ces travaux ont débouché sur des recherches concernant la sexualité, notamment Jean-Paul Aron : *Misérable et glorieuse, la femme au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Fayard, 1980, 249 p., Danielle Jacquart, Claude Thomasset : *Sexualité et savoir médical au Moyen Âge*. Paris, P.U.F., 1985, 269 p.

(1) Jacques Gélis : *L'Arbre et le fruit : la naissance dans l'Occident moderne, XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*. Paris, Fayard, 1984, 616 p. ; voir aussi « Les maladies ont une histoire », *L'Histoire*, n<sup>o</sup> spécial, 74, 1984.

(2) Jacques Léonard : *Archives du corps. La santé au XIX<sup>e</sup> siècle*. Rennes, Ouest-France, 1986, 329 p. Claire Salomon-Bayet (Dir.) : *Pasteur et la révolution pastorienne*. Paris, Payot, 1986, 439 p.

dimension humaine (1). Sa vie des médecins de l'Ouest a ouvert la route à des études qui s'intéressent aussi aux êtres humains ; lorsque Pierre Darmon retrace la longue traque de la variole, c'est pour mettre en exergue le rôle des pionniers de la vaccine ; lorsque Pierre Guillaume dépeint la lutte contre la tuberculose, c'est pour mieux souligner qu'elle signifie, pour le malade, le passage du désespoir au salut (2).

En faisant de l'histoire de la médecine une histoire d'hommes, de chair et de savoir, les chercheurs l'ont sortie de son ghetto intellectuel. Parce que « la médecine scientifique n'est jamais une spéculation isolable », parce qu'elle est « la médecine d'un contexte culturel » et aussi « la médecine d'un milieu socio-politique » (3), son histoire tient de tous les registres. Cette constatation, qui nous paraît aujourd'hui une évidence, provoqua une efflorescence de travaux sur le corps, la multiplication des approches auxquelles conviait une palette de sources propres à peindre de couleurs variées ce que désormais on nommerait la France médicale. Tandis que Pierre Morel et Claude Quétel restaient très traditionnels en répertoriant les pratiques asilaires, Yvonne Knibiehler et Catherine Fouquet ne limitaient pas leur étude à une analyse des progrès médicaux, mais montraient que la parole du médecin avait rejailli sur la société dans son ensemble (4) ; elles confirmaient que la médecine se situait entre les pouvoirs et les savoirs et que ses représentants étaient des figures majeures de l'échiquier politique (5).

L'engouement des chercheurs pour l'histoire du corps provient donc, en partie, des liens qu'elle entretient avec l'histoire dite des mentalités. E. Shorter, Ph. Ariès, F. Lebrun, M. Crubellier ont

(1) Voir la thèse de J. Léonard : *Les Médecins de l'Ouest au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, diff. Champion, 1978, 3 vol., ainsi que ses ouvrages : *La Vie quotidienne du médecin de province au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Hachette, 1977, 287 p., *La France médicale : médecins et malades au XIX<sup>e</sup> siècle*. Prés. par J. Léonard. Paris, Gallimard, Julliard, 1978, 290 p., *La Médecine entre les savoirs et les pouvoirs : histoire intellectuelle et politique de la médecine française au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Aubier, 1981, 386 p.

(2) Pierre Darmon : *La Longue traque de la variole : les pionniers de la médecine préventive*. Paris, Perrin, 1986, 503 p. ; Pierre Guillaume : *Du désespoir au salut : les tuberculeux aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*. Paris, Aubier, 1986, 384 p.

(3) J. Léonard : *La Médecine entre...*, *op. cit.*, p. 8.

(4) P. Morel, C. Quétel : *Les Fous et leurs médecines, de la Renaissance au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Hachette, 1979, 302 p. ; Y. Knibiehler : « Les médecins et la nature féminine au temps du Code civil », *Annales ESC*, 1976, n° 4, juil.-août ; Y. Knibiehler, C. Fouquet : *La Femme et les médecins : analyse historique*. Paris, Hachette, 1983, 333 p.

(5) Sur la répression des déviances du corps et de l'esprit, voir Yannick Ripa : *La Ronde des folles. Femme, folle et enfermement au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Aubier, 1986, 169 p.

chacun montré, à sa façon, combien la naissance du sentiment de l'enfance est étroitement liée à la protection de sa vie. Quand le corps qui naît est statistiquement voué à disparaître tôt, la sauvegarde de soi exige que l'on ne s'y attache pas. Le règne de l'enfant-roi doit son avènement aux victoires de la médecine. Ce que la médecine arrache aux griffes de la mort, ce sont des êtres humains mais, pour les uns, ce sont des forces productives ; le capitalisme naissant se fait protecteur intéressé de ces corps, là est la source de l'hygiénisme, chapitre obligé de toute étude sur le XIX<sup>e</sup> siècle, et l'histoire du corps de basculer dans l'économique. Pour d'autres, ce sont des soldats potentiels, ou d'éventuelles têtes pensantes, à une époque où puissance démographique est synonyme de puissance tout court. Il y a, à coup sûr, du politique dans cette histoire là. Le corps devient un enjeu de pouvoir, l'objectif à atteindre ouvre la voie à une biopolitique fondée autant sur la réalité que sur les fantasmes, telle la syphilisophobie dépeinte par Alain Corbin (1). Cette politique médicale et cette médecine politique passent nécessairement par la lutte contre les préjugés et résistances ; elles choisissent comme terrains privilégiés l'école et l'armée. À ce titre, cette histoire intéresse éminemment le spécialiste de l'histoire de l'éducation. L'école de Jules Ferry est autant une école civique qu'hygiénique. L'étude des programmes souligne ce rôle sanitaire, celui accordé à la gymnastique et à une discipline aujourd'hui disparue après avoir connu une disqualification notoire : l'instruction ménagère. En donnant à la future épouse et mère des rudiments d'hygiène et de conduite alimentaire, l'école veut éduquer les familles et la société. J. Léonard souligne ce rôle et nous rappelle que l'histoire des disciplines l'a jusqu'alors négligé (2). Lieu de diffusion du savoir rudimentaire, l'école est aussi lieu d'acquisition du savoir scientifique et du savoir-faire des auxiliaires dont le XIX<sup>e</sup> siècle comprend l'importance (3). Corps éduqué mais aussi corps dépendant de son environnement : de l'eau qu'il boit, du pain qu'il mange, de l'air qu'il respire. En dépit des travaux novateurs de Jean-Pierre Gou-

---

(1) Alain Corbin : *Les Filles de noces. Misère sexuelle et prostitution (XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles)*. Paris, Aubier, 1978, 573 p.

(2) Pour les principaux textes réglementaires, programmes et instructions relatifs à l'enseignement ménager, rattaché à l'enseignement technique, voir Thérèse Charmasson, Anne-Marie Lelorrain, Yannick Ripa : *Histoire de l'enseignement technique de la Révolution à nos jours*. T. 1 : 1789-1926. Sous la direction de Th. Charmasson, Paris, INRP et Economica, 1987, 784 p.

(3) Y. Knibiehler (dir.) : *Cornettes et blouses blanches. Les infirmières dans la société française*. Paris, Hachette, 1984, 366 p.

bert et d'Alain Corbin (1), « l'histoire écologique de la santé reste imparfaite » (2).

L'histoire du corps ne peut être que tentaculaire, intéresser les historiens mais aussi les ethnologues, les sociologues, les philosophes, les démographes, les médecins et les psychologues... (3). Les éditeurs l'ont compris ; ils ont créé des collections réservées à cette histoire, telle « Médecin et histoire » chez Laffont. L'objectif de « Médecine et société » chez Payot est clairement défini : « Cette collection interpelle aussi bien les malades et la société, les institutions médicales et les mentalités collectives, dessaisissant en quelque sorte la maladie du statut privilégié qu'elle exerce dans l'ordre médical ». Le terrain de cette histoire ne cesse de s'élargir : gros plan sur le corps des religieuses avec l'analyse d'Odile Arnold, sur la pudeur à travers les temps avec l'ouvrage de Jean-Claude Bologne, sur les larmes avec celui de Anne Vincent-Buffault, sans oublier des études annexes sur les vêtements ou les lieux d'aisance (4). Les lecteurs sans cesse plus nombreux sont friands de ces sujets, car quoi de plus collectif que la mémoire du corps ?

En publiant son dernier ouvrage J. Léonard semble d'abord vouloir répondre à cette tacite demande du grand public. C'est à lui, précise-t-il en introduction, que s'adressent ces « archives du corps ». Le spécialiste y retrouvera, en effet, des thèmes bien connus sur le corps, l'agressivité, la malnutrition ou la bombance... Ce livre n'est donc pas la synthèse que réclame pourtant cette histoire qui souffre d'une absence de cohésion. Selon J. Léonard, il est encore trop tôt pour pouvoir entreprendre un tel travail. L'un des mérites de ce livre est, cependant, d'enchevêtrer les pièces majeures d'un puzzle encore incomplet, de jeter une passerelle entre l'histoire de la médecine et celle de la vie quotidienne, de prendre ce qualificatif dans son acception la plus courante : le quotidien, ce sont les rythmes de vie : lenteur paysanne, torpeur des ronds de cuir, calen-

---

(1) Jean-Pierre Goubert : *La Conquête de l'eau. L'avènement de la santé à l'âge industriel*. Paris, Laffont, 1986, 302 p. et notamment le chapitre « Le façonnement par l'école », pp. 145-170. A. Corbin : *Le Miasme et la jonquille : l'odorat et l'imaginaire social, XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*. Paris, Aubier, 1982, 334 p.

(2) J. Léonard : *Archives du corps*, op. cit., p. 149.

(3) Il est inutile de vouloir établir une liste des études. Deux noms dominent par l'impact de leurs travaux dans leur discipline et au dehors d'elle, ceux de Françoise Loux et de Michel Foucault.

(4) Odile Arnold : *Le Corps et l'âme. La vie des religieuses au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Le Seuil, 1984, 373 p. ; J.C. Bologne : *Histoire de la pudeur*. Paris, O. Orban, 1986, 375 p. ; Georges Vigarello : *Le Propre et le sale : l'hygiène du corps depuis le Moyen Âge*. Paris, Le Seuil, 1985, 290 p. ; A. Vincent-Buffault : *Histoire des larmes*. Paris, Rivages, 1986, 259 p. ; Philippe Perrot : *Le Travail des apparences ou les transformations du corps féminin, XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*. Paris, Le Seuil, 1984, 280 p.

drier de la nature remplacé par un temps moderne où la pédagogie est au diapason, « time is money » et l'heure officielle ! Et le chercheur de découvrir que l'histoire de l'horlogerie rejaillit sur celle du corps.

L'ouvrage souligne ainsi le poids de l'environnement sur la santé. Il met bas le mythe rousseauiste de la vie campagnarde. Si l'air extérieur est pur, les habitations rurales obligent à supporter un air confiné, une intimité avec les animaux, synonyme de charbon et de gale. L'idéalisation du milieu rural s'est faite par opposition : l'explosion de la population urbaine signifie crise du logement, air vicié, surtout en des points critiques (lieux d'aisance, chantiers d'équarrissage, hôpitaux), manque d'eau. J. Léonard analyse les réponses des gouvernants et des autorités médicales qui s'attachent à travailler tant sur le matériel (création d'égouts, contrôle de l'eau) que sur le mental (cours d'hygiène).

L'homme est en contact avec le monde qui l'entoure. Autre évidence. Mais ce contact est médiatisé, déformé par des sens parfois diminués. Le XIX<sup>e</sup> siècle offre des palliatifs à leurs déficiences. En 1881, le ministère de l'Instruction publique crée le premier cours d'hygiène de la vue des écoles. L'aide aux sens est aussi prophylactique : tout un discours se construit sur la fatigue oculaire que provoque la lecture et sur les effets négatifs de l'alcool. La lutte contre l'alcoolisme est tardive : ce n'est qu'en 1903 que se tient le premier congrès national contre ce fléau. Lutte difficile car la consommation de l'alcool était réputée salubre, les difficultés d'adaptation au milieu urbain et industriel en avaient fait, au cours de ce siècle, un « opium du peuple ».

Voilà bien ce qui, dans ce livre, retient l'attention : la relecture d'évidences, la mise en liaison pertinente de connaissances banales. Ainsi, rappelle-t-il que la naissance du vélocipède, de l'éclairage, du téléphone ou du réveil-matin instaure un nouveau régime des bruits et des images ; il s'interroge sur la signification de la résistance du petit peuple à se plier aux nouvelles normes hygiéniques : ne peut-on interpréter cette « prédilection scatologique » comme un moyen détourné de braver la bourgeoisie ? Quelle responsabilité l'enseignement d'une histoire qui insiste sur l'héritage des Gaulois, peuple intrépide, querelleur, dont hérite le coq emblématique, porte-t-il dans la valorisation, surtout masculine, de la bagarre dans l'ancienne France ?

Nous comparions, précédemment, la construction de cette histoire du corps à celle d'un puzzle. On le voit, et le livre de J. Léonard le confirme, parti d'un objet aux limites précises — la médecine — il s'est enrichi de pièces sans cesse plus diverses ; il semble parfois difficile de les relier entre elles pour obtenir un tableau homogène. On reste insatisfait devant cette histoire éclatée.

La parution du livre de C. Salomon-Bayet vient nous rassurer, en affirmant qu'on peut, qu'on doit refuser le cloisonnement des recherches et des domaines. La première qualité de cet ouvrage est d'avoir tiré parti de sa nature collective, si souvent décriée en France, pourtant si banalisée ailleurs. C. Salomon-Bayet a indiqué d'emblée que les travaux interdisciplinaires doivent s'enrichir, que les sciences sont « un théâtre de convergence » et que, tirant la morale de la leçon braudélienne, une histoire digne de ce nom ne peut être que globalisante.

Cet ouvrage est une suite de refus : celui des idées toutes faites sur le génie de Pasteur dont les travaux viennent s'inscrire dans la continuité d'un nouvel ordre médical, produit par le XVIII<sup>e</sup> siècle ; sur l'accueil réservé aux découvertes des laboratoires : J. Léonard étudie les résistances qui ne se situent pas seulement dans les provinces obscurantistes, mais aussi au cœur de l'intelligentsia.

La révolution pastoriennne ne mérite cette dénomination qu'en raison de la diffusion de la microbiologie hors des laboratoires et de la mise en pratique des modes d'hygiène qu'elle implique. Bien avant d'être officiellement baptisée, en 1878, la microbiologie rejail- lit sur le quotidien. Son action est préparée par l'hygiénisme de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Bernard Lécuyer insiste sur la naissance concomitante de la médecine de l'environnement et de la clinique. Elle se fonde sur la multiplication des enquêtes sociales qui fournissent des arguments statistiques imparables aux néo-hippocratiques unis par leur croyance en l'aérisme, théorie qui désigne l'air comme responsable de la majorité — si ce n'est de la totalité — des maux.

Pour cesser de n'être que débats théoriques, l'hygiénisme doit s'appuyer sur des structures institutionnelles. B. Lécuyer étudie le nouvel ordre médical. Après le vide créé par les révolutionnaires qui ont aboli, au nom de la libre concurrence, l'ancien régime médical, la bourgeoisie, inquiète de l'anarchie et de l'absence de rigueur scientifique, réclame une réforme. Le maître d'œuvre en est Fourcroy qui institue trois écoles de santé à Paris, Montpellier, Strasbourg. Ainsi, dès avant la révolution pastoriennne, il est clairement posé qu'il n'est de transformation médicale possible que par la mise en place d'un réseau de lieux d'étude (le Bureau de la statistique) et de diffusion (Institut national de France). Les institutions d'enseignement et de recherche, les journaux scientifiques (*Annales d'hygiène publique et de médecine légale*) deviennent les hauts lieux de cette bataille contre la maladie dont on refuse désormais la fatalité. Ces lieux de diffusion sont aussi terrains de débats, voire de querelles, telle celle qui oppose contagionnistes et infectionnistes, et que retrace B. Lécuyer.

J. Léonard insiste, lui aussi, sur le rôle des institutions d'enseignement dans la révolution pastorienne ; cette charge est voulue par l'État qui stimule l'essaimage de la recherche. Profite de cette révolution le pharmacien. Viviane Thévenin affirme qu'il y gagne en reconnaissance et en notabilité ; le pharmacien « sera savant ou ne sera pas ». Le caractère original de l'adoption du pastorisme par les pharmaciens est de ne pas se calquer sur celle des médecins. L'introduction se fait par l'intervention d'« hommes-relais » ; l'auteur la qualifie de « rapide, ponctuelle et complète » : elle se fait dans le cadre d'un relèvement du niveau des études, officialisé par des réformes qui s'échelonnent de 1871 à 1919. Avec la contribution de Robert Carvais, on aborde le problème que pose la société pastorisée. Si le coupable — le microbe — est désigné, celui qui le protège volontairement ou involontairement n'est-il pas lui-même coupable ? Ainsi naît la notion aujourd'hui banale de responsabilité médicale. Elle introduit le juridique dans le médical et fait vaciller le pouvoir du médecin qu'un savoir, auréolé de la vérité scientifique, protégeait jusqu'alors.

Dans l'histoire du corps, il existe un avant et un après Pasteur ; c'est sans doute parce que cette stratégie de l'invisible bouleverse, au XIX<sup>e</sup> siècle, le rapport au corps, que les historiens ont essentiellement travaillé sur ce siècle du passage de l'Ancien au Nouveau Régime de la santé et que ce livre s'arrête au lendemain de la Première Guerre mondiale.

Cet ouvrage fera date. C. Salomon-Bayet ne se contente pas de réfléchir sur la nature de l'histoire des sciences, elle propose une première application de cette réflexion. Ainsi, lorsque l'auteur paraphrase François Furet en intitulant le premier chapitre « Penser la révolution pastorienne », il ne faut pas voir là un jeu de mots, mais une déclaration de foi méthodologique et une invitation à suivre la nouvelle voie désignée.

Yannick RIPA  
Service d'histoire de l'éducation



## L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION EN ITALIE

### Bulletin critique

par Michel OSTENC

L'histoire de l'éducation est en plein essor en Italie. Elle ne se limite plus à l'histoire de la pédagogie mais s'efforce de replacer le fait éducatif dans son contexte économique, social et culturel. Cet élargissement du champ d'investigation correspond au besoin d'une connaissance plus concrète de la vie de l'institution scolaire. On essaie d'y parvenir en multipliant les monographies locales ou en conservant la perspective de la « longue durée » ; mais le recours au contexte économique, politique et culturel, les références aux traits de mentalité et aux faits sociaux prouvent que l'histoire de l'éducation en Italie est sortie des spéculations intellectuelles.

Les polémiques anti-illuministes de l'idéalisme philosophique ont longtemps éloigné les historiens italiens de l'époque des Lumières. Luciana Bellatalla s'efforce de combler ce vide dans une étude des idées pédagogiques de Léopold, grand-duc de Toscane de 1775 à 1790, et futur empereur (1). Elle utilise les « Notes sur l'éducation » écrites en français par le prince vers 1775, et conservées aux Archives d'État de Vienne. Le grand-duc a assimilé l'idéal pédagogique illuministe et la culture des Lumières dans laquelle il a été élevé ; mais sa pensée présenterait suffisamment d'affinités avec celle de ses sujets pour la rencontrer harmonieusement. L'accent

---

(1) Luciana Bellatalla : *Pietro Leopoldo di Toscana granduca-educatore. Teoria e pratica di un despota illuminato*. Lucques, Maria Pacini Fazzi, 1984, 116 p.

mis sur l'enseignement de l'histoire et l'importance prêtée à la traduction du savoir en termes techniques correspondraient à des valeurs essentielles de la tradition culturelle italienne du XVIII<sup>e</sup> siècle. Léopold élabore un « curriculum » d'études ; mais il semble que la problématique d'une « éducation nationale » soit assez marginale dans sa réflexion théorique. Par contre, il envisage clairement l'éducation comme un moyen de restructuration sociale. Sa pensée rencontre celle de Pestalozzi dans la prise en compte de la nécessité d'une instruction populaire, dans une vision identique de la nature humaine simple et bonne, mais qui doit être réglée par le devoir. L'auteur ramène à de plus justes proportions l'influence exercée sur le souverain par les intellectuels toscans et juge sévèrement une politique scolaire qui exclut le peuple du processus d'émancipation culturelle. Le contraste entre la hauteur de vue des intentions et l'échec des réalisations est imputé au désaccord entre les conseillers laïques du prince et le courant janséniste toscan. Le jugement équilibré du livre rend justice au souverain sans céder au mythe entretenu par la culture toscane du siècle dernier.

En dépit de son ère géographique restreinte et d'une période limitée dans le temps, l'ouvrage de Leonardo Trisciuzzi et Diana De Rosa sur les enfants abandonnés à Trieste au XVIII<sup>e</sup> siècle (1) ne manque pas d'ampleur. Les auteurs ont consulté la documentation du « Cesareo Regio Governo », à l'Archivio di Stato de Trieste ; leurs multiples comparaisons avec les situations voisines donnent au livre sa largeur de vue. Les institutions charitables, gérées par le clergé, par les fonctionnaires et les autorités municipales, doivent trouver une solution à la coexistence des enfants abandonnés avec les malades, les mendiants et les vagabonds. D'abord réservée aux nouveaux-nés illégitimes et aux familles indigentes, l'assistance est un moyen de limiter l'avortement et l'infanticide. Le plus souvent, le nouveau-né meurt en bas âge. Il ne reste de lui qu'un signe de reconnaissance, un morceau d'étoffe ou une pièce de monnaie, seul témoignage d'un espoir déçu. L'appellation pompeuse d'« enfant de sa majesté » dissimule mal la brève existence d'un bâtard.

L'histoire de l'éducation au XIX<sup>e</sup> siècle a privilégié ces dernières années quelques thèmes significatifs : l'éducation féminine, l'enseignement maternel, l'école primaire, l'alphabétisation des masses et la politique d'éducation populaire des socialistes. L'exposition de Sienne de 1987 incite au rassemblement documentaire (2). Les

(1) Leonardo Trisciuzzi, Diana De Rosa : *I bambini di sua maestà. Esposti e orfani nella Trieste del '700*. Milan, Franco Angeli, 1986, 120 p.

(2) Ilaria Porciani : *Le Donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. Mostra documentaria e iconografica*. Florence, Il Sedicesimo, 1987, 199 p.

expositions pédagogiques s'inspirent en Italie des musées allemands de la vie quotidienne et de la culture technique (1). Celle de Sienne se réfère plutôt à l'exposition sur l'éducation des filles organisée à Rouen en 1983 (2). Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'Église italienne continue à éduquer la femme à la prière et aux œuvres pieuses. Les classes aisées confient un rôle plus actif à la mère dans l'éducation des enfants ; mais le mouvement libéral ne favorise la prise de conscience du problème de l'éducation féminine que dans des cercles restreints. L'école primaire de l'État unitaire ne fait reculer que très lentement l'analphabétisme des femmes. Les premières innovations n'apparaissent qu'à la fin du siècle avec l'institutrice laïque, la création des Instituts supérieurs de Magistère pour les professeurs d'écoles normales et l'entrée à l'Université des premières étudiantes. Certes, l'État libéral maintient la séparation des sexes ; mais le débat reste vif entre les grandes revues libérales laïques et les jésuites de la « *Civiltà cattolica* ».

L'enseignement maternel est mieux connu. Giovanni Genovesi et Enzo Catarsi nous révèlent les objectifs de l'enseignement confessionnel et ceux de la politique libérale dans une étude qui éclaire l'image de l'enfant dans la société italienne à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (3).

### Enseignement primaire et alphabétisation

On assiste à un épuisement progressif d'une historiographie de l'éducation conçue comme celle des idées et de la pédagogie. L'étude de l'enseignement primaire s'efforce de sortir des spéculations abstraites chères à l'idéalisme ; mais elle éprouve aussi quelque méfiance envers une histoire des institutions centrée sur l'évolution politique. Elle entend s'inspirer de la leçon des *Annales* dans une démarche fortement influencée par les sciences sociales. Cette orientation laisse ouvert le débat entre l'histoire totale et la « micro histoire ». Simonetta Ulivieri ne conçoit pas la « nouvelle histoire » comme une étude « braudélienne » dans les grands espaces et la longue durée (4). Elle attend deux effets positifs de l'histoire locale :

(1) *Macchine, scuola, industria. Dal mestiere alla professionalità operaia*. Bologne, Il Mulino, 1980, 110 p. ; *Un secolo d'insegnamento commerciale a Firenze : 1876-1983*. Florence, Il Sedicesimo, 1983.

(2) *L'Éducation des filles il y a cent ans*. Rouen, Musée national de l'Éducation, 1983, 96 p.

(3) Enzo Catarsi, Giovanni Genovesi : *L'Infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*. Bergame, Juvenilia, 1985, 256 p. On trouvera un compte rendu plus détaillé de ce livre *infra*, p. 125.

(4) Simonetta Ulivieri : *Gonfalonieri, maestri e scolari in Val di Cornia. Storia locale di istruzione popolare*. Milan, Franco Angeli, 1985, 191 p.

une meilleure compréhension des mentalités et une approche plus concrète du phénomène éducatif (pp. 19-20). Son étude de la région de Piombino en Toscane dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle prête une attention particulière à l'enseignement primaire. L'ouvrage fait apparaître une « méridionalisation » de l'appareil scolaire. La formation des maîtres est insuffisante, les méthodes pédagogiques sont improvisées, les programmes ignorent la gymnastique et l'enseignement agricole ; les instituteurs enseignent dans des locaux inadaptés et jouissent d'un faible prestige social. L'absentéisme des écoliers apparaît étroitement lié au travail des enfants à la campagne. L'administration, enfin, néglige les problèmes scolaires. La présence d'enseignants piémontais et lombards confirme les déficiences de l'instruction populaire à Piombino, en dépit de l'idée reçue qui fait de la Toscane une région illuminée par les Lumières. La perspective d'Enzo Catarsi diffère de la précédente, même si l'objectif principal reste une étude concrète de l'instruction populaire (1). Elle reconnaît à l'histoire locale le mérite d'affiner les instruments de recherche et d'apporter la matière indispensable aux futures synthèses ; mais elle se réfère à une tradition qui situe l'histoire dans la « longue durée » et reconstitue le processus éducatif dans ses liens avec l'idéologie, la politique et la société. E. Catarsi reconnaît à l'Italie libérale « une tendance substancielle » à diffuser l'instruction primaire ; mais il attribue ses difficultés à une administration et à une société arriérées. Quelques thèmes du livre prennent un relief particulier : l'étude de la loi Coppino (1877) sur l'obligation scolaire apprécie son orientation laïque et sa modération politique ; celle de Camillo Corradini insiste sur la défense de l'enseignement populaire, et sur les initiatives en faveur des bibliothèques et des patronages scolaires. L'auteur s'occupe aussi des institutrices à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, du débat pédagogique autour de l'enseignement maternel et de l'Université populaire de Pise.

Le problème de l'alphabétisation des masses populaires est évidemment au cœur des préoccupations. Le livre de Gaetano Bonetta étudie l'école dans ses rapports avec le développement économique et social en Sicile (2). L'auteur constate la lenteur des progrès de la scolarisation : 90,2 % d'analphabètes au moment de l'Unité et 58,8 % en 1911. Alors que le Piémont connaît une diminution de

---

(1) Enzo Catarsi : *L'Educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*. Bergamo, Juvenilia, 1985 ; voir aussi : *Istruzione popolare nell'Italia liberale. Le alternative delle correnti di opposizione*. Milan, Franco Angeli, 1983, 290 p.

(2) Gaetano Bonetta : *Istruzione e società nella Sicilia dell'Ottocento*. Palerme, Sellerio, 1981, 309 p.

72,8 % de son taux d'analphabétisme entre 1871 et 1911, la Sicile se contente d'une réduction de 31 %. L'ouvrage n'oublie pas les perspectives nationales et l'organisation des chapitres obéit aux grandes étapes de la législation scolaire. L'analphabétisme à la campagne est lié au financement des communes depuis la loi Casati; or les administrations municipales, dominées par les grands propriétaires, sont souvent hostiles à la diffusion de l'instruction. Il apparaît pourtant que l'écart entre les dispositions édictées par le législateur et la réalité sociale sicilienne tend à diminuer. La loi Orlando (1904) prévoit une aide publique aux communes en matière scolaire; la loi Sonnino (1906) est exclusivement destinée au Midi et aux îles; la loi Daneo-Credaro (1911) centralise le système scolaire et confie l'entretien des écoles à l'État; mais les communes rurales restent incapables de faire face à leurs obligations scolaires. L'étatisation permet un contrôle croissant de la classe dirigeante sur l'école au moment de la diffusion du suffrage universel; l'enseignement primaire prend aussi une signification de plus en plus politique. La laïcisation des maîtres confirme cette impression; mais elle s'accompagne d'une féminisation qui est un signe de dépréciation de la fonction enseignante. Le livre d'Ernesto Bosna élargit le champ d'action à l'ensemble du Midi, dont il étudie la législation scolaire de la domination des Bourbons de Naples au début de l'Unité (1). L'intérêt du Projet de 1848 est d'inspirer le décret de 1860 organisant les écoles normales du Royaume et la loi De Sanctis de 1861 sur l'enseignement primaire (2). Sans doute, l'instituteur italien est-il un missionnaire de l'idéal national; de même, la loi Casati s'inspire-t-elle de principes communs aux pays européens. Mais la loi De Sanctis prend un relief particulier à Naples où elle entend remédier à une situation spécifique: écoles inadaptées, maîtres mal rémunérés et absence totale de matériel (ni siège, ni tableau, ni livre, ni crayon, ni feuille de papier). Elle va au-delà de la loi Casati en matière d'obligation scolaire et prévoit des sanctions contre les parents contrevenants. Le problème de la laïcité devient épineux dans l'enseignement féminin où l'État s'oppose aux conventions passées entre les communes et les congrégations religieuses. Il apparaît enfin que, dans le contexte méridional, l'école n'est pas considérée comme un moyen de promotion sociale. L'alphabétisation, perçue comme une contrainte inutile, reste

---

(1) Ernesto Bosna : *Scuola e società nel Mezzogiorno. Il problema della alfabetizzazione di massa dopo l'Unità*. Bari, Puglia Grafica Sud, 1986, 101 p.

(2) Ernesto Bosna : « Francesco De Sanctis politico dell'educazione: l'esperienza napoletana » in : *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*. Fise, E.T.S., 1982, 315 p.

étrangère à l'apprentissage des métiers traditionnels. La transmission orale du savoir demeure longtemps un obstacle à la diffusion de la culture écrite. L'ouvrage de Angelo Semeraro est consacré au talon de la botte (1). Il repose sur une abondante documentation locale (2). L'auteur montre l'ampleur des efforts consentis par l'État libéral pour l'école ; mais l'éducation est conçue comme un instrument politique unitaire et national. La « sainte école de l'éducation » est entièrement tendue vers la moralisation de la société. La droiture morale tient lieu d'engagement politique à ceux qui accèdent à la culture écrite. Ainsi s'expliqueraient les orientations littéraires de l'instruction supérieure qui transmettent un enseignement classique chargé du maintien de l'ordre édifié par les ancêtres. La chaire, l'autel et le forum seraient les « lieux du magistère » qui conservent « l'image d'une réalité scolaire immuable ». L'auteur est sévère pour le personnel enseignant : des inspecteurs « non seulement inutiles, mais nuisibles », des maîtres protagonistes « d'histoires de marginalité ». Le livre plonge dans le « monde immergé » de l'école sans se cantonner sur les hauteurs de la pédagogie ; mais il défend une thèse qui relève d'un parti pris idéologique. Le travail de Stefano Pivato entend solliciter l'anthropologie, la sociologie et la géographie historique, délaissées par l'histoire des institutions scolaires et de la pédagogie (3). Le livre restreint son champ d'action à la Romagne pendant les vingt premières années de l'Unité. Il commence avec l'introduction de l'instruction nationale laïque dans les institutions scolaires de l'État pontifical. En Romagne, les problèmes d'éducation, la laïcisation de l'école primaire et les résistances du monde catholique, prennent facilement des aspects politiques. Les provinces de Bologne, Ferrare, Ravenne et Forlì sont les plus réticentes à la confessionnalité de l'enseignement. L'auteur s'intéresse à l'aspect éducatif des sociétés ouvrières de secours mutuel. Il s'arrête sur le programme du parti socialiste révolutionnaire de Romagne qui attribue à l'éducation des masses populaires un rôle fondamental. Son leader Andrea Costa devient d'ailleurs l'adjoint à l'Instruction publique de la commune d'Imola. Les socialistes luttent pour l'enseignement laïque et entendent aider les écoliers pauvres en municipalisant les cantines scolaires ; mais ils ne sont pas en mesure de donner à la scolarisation une impulsion décisive. La « géographie de l'instruction » se met progressivement en place en Italie.

(1) Angelo Semeraro : *Cattedra, altare, foro. Educare e istruire nella società di Terra d'Otranto tra Otto e Novecento*. Lecce, Milella, 1984, 256 p.

(2) Angelo Semeraro : « Per una storia dell'educazione e dell'istruzione nel Salento : le fonti » in : *Problemi e momenti di storia...*, op. cit., pp. 199-204.

(3) Stefano Pivato : *Pane e grammatica. L'istruzione elementare in Romagna alla fine dell'Ottocento*. Milan, Franco Angeli, 1983, 183 p.

## Idées socialistes sur l'éducation

Les programmes socialistes d'éducation font l'objet de controverses. Ils réclament la laïcisation et l'étatisation de l'école primaire ; mais on souligne leur timidité (1). La priorité accordée à l'obligation scolaire fait passer au second plan l'accession du prolétariat à l'enseignement secondaire. Pour Luciano Pazzaglia, au contraire, ces accusations relèvent d'une appréciation historiquement fautive (2). Le caractère progressif de la politique socialiste permet d'adapter les objectifs aux moyens. L'erreur ne réside pas dans l'absence d'audace. Elle serait plutôt de céder au réflexe anticlérical. Or l'aversion des catholiques pour l'intervention de l'État dans l'enseignement devient elle-même plus idéologique que politique. Le problème de l'école sombre dans la guerre scolaire. Pazzaglia distingue d'autre part la politique libérale du XIX<sup>e</sup> siècle et celle de Giolitti. L'une entendait former la classe dirigeante et abandonnait l'école primaire aux communes. L'autre accepte, au contraire, les propositions socialistes renforçant l'enseignement primaire, mais s'oppose à celles qui risquent de provoquer un affrontement avec les catholiques. Les polémiques avec le socialisme laïque déterminent le soutien électoral catholique aux candidats du gouvernement (3). Giorgio Chiosso illustre ce durcissement dans une étude de la presse catholique turinoise (4). La politique de Giolitti annonce celle des clérico-modérés. Les socialistes réformistes favorisent une prise de conscience populaire de l'importance de la scolarisation (5) ; mais les maximalistes estiment plus urgent de résoudre les problèmes matériels du prolétariat (6). Le livre de Enrico Decleva sur Augusto Osimo évoque une existence intimement liée au socialisme réformiste et à la société « Umanitaria »

(1) Patrizia Zamperlin Turus : *Il P.S.I. e l'educazione : alle origini di un impegno (1892-1914)*. Bologne, Patron, 1982, 155 p.

(2) Luciano Pazzaglia : « La Scuola fra Stato e Società negli anni dell'età giolittiana » in : *Cultura e società nell'età giolittiana*. Milan, Vita e Pensiero, 1984, pp. 97-163.

(3) Redi Sante Di Pol : « L'istruzione popolare nell'età giolittiana : il dibattito sui quotidiani cattolici torinesi (1903-1914) » in : *Giornalismo scolastico, stampa satirica, fogli sindacali, Quaderni del Centro Studi Carlo Trabucco*. N° 3, Turin, 1983, pp. 55-86.

(4) Giorgio Chiosso : « La Stampa scolastica torinese nel primo '900 », in : *Giornalismo scolastico...* *op. cit.*, pp. 17-53.

(5) Carlo G. Lacaita : « Politica e istruzione popolare nel movimento socialista », in : *Istruzione popolare nell'Italia liberale...* *op. cit.*

(6) Carlo G. Lacaita : « Socialismo, istruzione e cultura popolare tra l'800 et il '900 : i riformisti », in : Alceo Riosa : *Il socialismo riformista a Milano agli inizi del secolo*. Milan, Franco Angeli, 1981, pp. 379-401.

fondée en 1883 (1). Les textes d'Osimo insistent sur la formation professionnelle et culturelle des travailleurs ; mais l'ouvrage confirme l'isolement de cet apôtre au sein du parti socialiste. La foi dans sa mission vient du « socialisme évangélique » de Prampolini. La prise de conscience de la dignité du travail dans les milieux ouvriers est une éthique qui s'inspire des doctrines d'Achille Loria. Dans cet esprit, Osimo crée une école pour les dirigeants de syndicats et de coopératives ouvrières ; mais il s'intéresse aussi à l'enfance indigente et aux travailleurs privés d'emploi. L'école doit dispenser une formation culturelle, technique et morale : elle doit notamment éduquer la conscience du travailleur, menacée par la mécanisation et la division du travail. Mais les socialistes ignorent les zones de fort analphabétisme où la situation des travailleurs reste déplorable.

Nicola Siciliani De Cumis évoque le sous-développement du Midi au début du siècle dans son introduction à la nouvelle édition du livre de Zanotti Bianco (2). Cet ouvrage, paru en 1923, dénonce vainement les conditions inhumaines dans lesquelles maîtres et écoliers sont contraints de vivre en Calabre. Le fatalisme méridional tend à considérer l'intolérable comme une situation normale. Les écrits et la correspondance de Giuseppe Isnardi confirment cette impression (3). L'auteur subit l'influence de Zanotti Bianco et de Salvemini, se lie d'amitié avec Lombardo Radice, s'initie aux problèmes du Midi au contact de Giustino Fortunato. Au lendemain de la Grande guerre, l'Association nationale pour les intérêts du Midi italien (A.N.I.M.I.) affirme sa vocation à la lutte contre l'analphabétisme. Giuseppe Isnardi dirige les écoles calabraises de l'association. Ses contacts avec la société paysanne sont difficiles. La vie du pionnier de l'alphabétisation est faite d'espérances sans cesse déçues, mais toujours renaissantes. Un problème crucial reste celui de la protection sanitaire de la première enfance, guettée par la malaria. Les écoles de l'A.N.I.M.I. sont vite annexées par les organisations de jeunesse fascistes. Dans les années 1950, les illusions entretenues autour du développement du Midi par des voies techniques semblent reléguer les vues d'Isnardi sur l'agriculture et l'élevage de montagne parmi les idées dépassées ; mais sa conviction de l'incapacité du progrès économique à résoudre les problèmes de mentalité interpelle toujours l'historien.

(1) Enrico Decleva : *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società Umanitaria*. Milan, Franco Angeli, 1985, 284 p.

(2) Umberto Zanotti Bianco : *Il martirio della scuola in Calabria*. Reggio de Calabre, Associazione per gli Interessi del Mezzogiorno, 1981, 160 p.

(3) Giuseppe Isnardi : *La Scuola, la Calabria, il Mezzogiorno*. Bari, Laterza, 1985, 591 p.



## La période fasciste

L'étude de la réforme scolaire de 1923 passe par celle des réactions suscitées (1). L'opposition des milieux fascistes est politique. Celle qui anime les démocrates proches de Luigi Credaro est idéologique ; mais elle s'avère incapable de proposer une alternative pédagogique cohérente. L'opposition socialiste est pleine de contradictions ; son manque d'intérêt pour l'enseignement secondaire lui interdit toute critique efficace de la conception de Gentile qui oppose la culture humaniste des élites à la formation professionnelle des masses populaires. L'ouvrage présente enfin trois types de réactions catholiques à la réforme scolaire. Le Saint Siège et l'Église acceptent la loi avec pragmatisme. Les clérico-fascistes essaient d'utiliser la réforme à des fins politiques. Les Populaires de Sturzo critiquent la centralisation administrative mais louent l'adoption de l'examen d'État et la réintroduction du catéchisme à l'école primaire ; ils conservent donc à l'égard du fascisme une certaine conscience critique. Les historiens de la pédagogie sont intarissables sur Lombardo-Radice. Ils mettent l'accent sur les méthodes actives de son « école sereine » (2). Le pédagogue Luigi Stefanini, chef de l'école personnaliste en Italie, inspire deux livres contradictoires. L'un entend substituer à la spéculation métaphysique du pédagogue une vérité empirique ; il conclut au caractère utopique des théories du disciple d'Emmanuel Mounier (3). L'autre insiste sur la formation éclectique du spiritualisme de Stefanini pour mieux expliquer ses engagements politiques et pédagogiques ; son adhésion au fascisme ne l'empêche pas de lutter pour l'autonomie de la pensée catholique et ses réserves à l'égard des instruments d'expérimentation ne troublent pas la cohérence de sa réflexion (4). En fait, la pensée de Stefanini paraît souffrir du caractère statique de la culture catholique italienne. L'étude de l'école pendant le fascisme utilise les archives du « Museo nazionale della Scuola » entreposées à la Bibliothèque de documentation pédagogique de

---

(1) Giorgio Chiosso, Redi Sante Di Pol, Michel Ostenc, Luciano Pazzaglia : *Opposizioni alla riforma Gentile, Quaderni del Centro Studi Carlo Trabucco*, n° 7, Turin, 1985, 187 p.

(2) Giacomo Cives : *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo-Radice. « Critica didattica » o « didattica critica »*. Florence, La Nuova Italia, 1983, 228 p. ; Vittorio Telmon, Gianni Balduzzi : *Pedagogia laica e politica scolastica : un'eredità storica*. Lecce, Milella, 1985.

(3) Enza Colicchi La Presa : *Luigi Stefanini, l'utopia della persona*. Rome, Edizione Universitaria di Roma, s.d. [1983], 150 p.

(4) Luciano Caimi : *Educazione e persona in Luigi Stefanini*. Brescia, La Scuola, 1985, 373 p.

Florence (1). Le régime se contente de dénaturer l'esprit de la réforme de 1923, avant de prendre conscience de l'importance de l'éducation pour sa propagande. L'école est alors au fascisme ce que le moyen est à la fin. Le processus totalitaire fait irruption dans les salles de classes ; mais il s'y heurte à l'intelligence et à la sensibilité du maître et de l'élève. Il en résulte une sorte de dyarchie dans l'école : les ferments novateurs de l'éducation active cohabitent avec un esprit hiérarchique rigide. L'intention du fascisme est d'imposer un climat d'acquiescement systématique ; mais il est incapable d'élaborer une doctrine. Cette faillite s'étend à l'ensemble du système éducatif, malgré la radio, le cinéma et la presse des jeunes (2). Les livres de textes en usage dans l'enseignement sont soigneusement expurgés : on y célèbre les valeurs du travail et de l'épargne, la vie rurale et la famille, une société ordonnée dans une patrie puissante. L'aspect politique de ces manuels réside dans la critique de la démocratie, dans l'exaltation impériale et dans le culte du duc. Il est vrai que toute synthèse sur l'éducation pendant le fascisme reste prématurée faute de monographies régionales.

Un gros volume comble cette lacune en Émilie-Romagne (3). Le taux d'analphabétisme décroît lentement dans cette région, passant de 21,1 % en 1921 à 15,3 % en 1931. La fréquentation scolaire est enfin correcte, mais les écoles rurales à classe unique restent inadaptées. Les semi-analphabètes représentent encore 28 % de la population âgée de plus de 6 ans. Les écoliers ignorent l'hygiène corporelle. L'impossibilité matérielle de poursuivre des études multiplie les redoublements. La pédagogie traditionnelle règne sur une école primaire sélective. Les effets de la réforme Gentile se limitent à l'enseignement religieux et aux registres scolaires. Les instituteurs adoptent le style pompeux du régime et ses rapports hiérarchiques stricts. La solennité de l'institution dissimule son incapacité à agir sur la société. L'immixtion massive du fascisme à l'école utilise souvent le truchement des organisations de jeunesse ; mais les effets de la propagande sur les enfants restent superficiels. Le succès des écoles rurales de l'« Ente di cultura » est lié à l'apostolat de ses maîtres : ces « garibaldiens de l'alphabet » ou « franciscains de l'école » diffusent des livres, utilisent la radio, multiplient les activi-

(1) Giovanni Bondi, Flora Imberciadori : *Voi siete la primavera d'Italia. L'ideologia fascista nel mondo della scuola: 1925-1943*. Turin, Paravia, 1982, 220 p.

(2) Marisa Saracinelli, Nilde Totti : *L'Italia del Duce. L'informazione, la scuola, il costume*. Rimini, Panozzo, 1983, 177 p.

(3) Aldo Berselli, Vittorio Telmon : *Scuola e educazione in Emilia-Romagna fra le due guerre, Annale 3 dell'Istituto Regionale per la storia della Resistenza e della guerra di Liberazione in Emilia-Romagna*. Bologne, Cooperativa libraria universitaria editrice, 1983, 623 p.

tés qui sollicitent la créativité. L'ouvrage s'attache à l'enseignement technique. Les écoles d'agriculture connaissent un fort accroissement de leurs effectifs en dépit d'un recrutement qui privilégie les fils d'agriculteurs aisés. Leur participation à une entreprise du régime comme la « bataille du blé » répond à un souci technique plus qu'à des considérations politiques. L'importance des écoles industrielles est liée au développement du secteur secondaire ; mais la préparation du personnel de maîtrise obéit aussi aux nécessités d'une réduction des coûts de formation. Le totalitarisme fasciste est unificateur ; mais il redoute une formation technique homogène, génératrice de promotion sociale, et il doit respecter la diversité des demandes de main-d'œuvre. Un ouvrage sur les Arts et métiers à Bologne confirme cette impression (1). Le transfert des Arts décoratifs de l'autorité d'un ministère technique à celle de l'Éducation nationale leur est préjudiciable. Les années 1930 voient apparaître une pédagogie influencée par l'esthétique de Gentile qui ne considère plus l'objet comme le seul produit d'une technique mais aussi comme l'expression du goût ; mais les discussions de la Charte de l'École condamnent l'inadaptation de la formation professionnelle dans un climat propice au renouveau.

Les organisations de jeunesse sont le lieu de prédilection de l'éducation fasciste. Carmen Betti leur consacre un livre documenté mais un peu décevant (2). La jeunesse joue un rôle essentiel dans les faisceaux de combat : une étude sociale et culturelle expliquerait son comportement nihiliste. L'ouvrage souligne le virage conservateur du fascisme ; mais en réalité l'Oeuvre nationale Balilla (O.N.B.) des débuts du régime n'a rien de commun avec l'avanguardisme militant et frondeur. C'est une organisation centralisée et nationaliste aux activités plus récréatives que politiques. Les années 1930 sont marquées au contraire par le durcissement idéologique de l'éducation guerrière et de l'homme nouveau et par la transformation de l'O.N.B. en organisation de masse. La faillite du système d'éducation fasciste n'en est que plus retentissante. Les organisations de jeunesse disposent pourtant du soutien du parti, de la presse et de l'opinion ; elles offrent aux jeunes des avantages matériels et des motivations psychologiques. En fait, l'ampleur des adhésions perd toute signification dans une situation de monopole avec inscriptions obligatoires. Les structures et les activités de l'O.N.B. ne répondent pas à ce que les jeunes en attendent. La jeunesse étudiante fait preuve, lors des Lictoriales de la culture et

---

(1) Gaetano Bonetta : « Il passato », in : *Arti e professioni. Istituto Statale d'Arte di Bologna : 1885-1985*. Modène, Panini, 1986, 111 p.

(2) Carmen Betti : *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*. Florence, La Nuova Italia, 1984, 199 p.

de l'art, d'une volonté de renouveau. Un livre explique son intransigeance par sa déception, tout en annonçant sa lente évolution vers l'antifascisme et la résistance (1). On ne peut pourtant ignorer que son engagement politique vise à réaliser, au sein du régime, les objectifs antibourgeois que le fascisme se contente d'afficher dans ses rites et ses symboles. Une démocratie libérale exigeait d'autres modèles idéologiques et politiques.

Ce bulletin critique est loin d'être exhaustif. Le lecteur prendra conscience de l'ampleur de la production éditoriale italienne en histoire de l'éducation à la lecture de l'excellent Répertoire bibliographique établi par le Service d'histoire de l'éducation de la Bibliothèque de documentation pédagogique de Florence, sous la direction de Dario Ragazzini (2).

Michel OSTENC  
Université d'Angers

---

(1) Ugoberto Alfassio-Grimaldi, Marina Addis Saba : *Cultura e passo romano. Storia e strategie dei Littoriali della cultura e dell'arte*. Milan, Feltrinelli, 1983, 270 p. ; voir aussi : Albertina Vittoria : *Intellettuali e politica. Antonio Amendola e la formazione del gruppo comunista romano*. Milan, Franco Angeli, 1985, 185 p.

(2) Dario Ragazzini (Dir.) : *Repertorio bibliografico di storia dell'educazione* par M.T. Andreani, L. Magna, M. Trigari. Florence, Sansoni, 1986, 493 p. L'ouvrage comporte des introductions méthodologiques, 857 références et plusieurs index.

# ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

## **CRÉATION DE LA SOCIÉTÉ INTERNATIONALE POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET LANGUE SECONDE**

L'enseignement du français à l'étranger — ou encore « hors de France » — est une réalité planétaire. Depuis une trentaine d'années, on en a mieux pris conscience grâce à des initiatives variées : fondation de la Fédération internationale des professeurs de français — qui sont 250 000 dans le monde —, publications des périodiques *Le français dans le monde*, *Reflets*, etc.

Pourtant, cette existence à l'échelle du globe n'est pas une nouveauté. La langue française est, avec l'italien, l'anglais et l'espagnol, une des quatre langues modernes le plus anciennement diffusées hors de leur domaine d'origine ou « maternel » ; elle est, avec l'anglais, la seule qui ait, à ce titre, une extension mondiale.

Ferdinand Brunot en France, Edmond Stengel en Allemagne, Kathleen Lambley en Angleterre, K.J. Riemens aux Pays-Bas, d'autres, ont, au début du siècle contribué à créer et illustrer l'histoire de l'enseignement du français à l'étranger. Des continuateurs ont suivi, mais en petit nombre : souvent sans relations entre eux, parfois sans assise universitaire, sans crédits de recherche. Ce n'est pas sous-estimer leur œuvre que de reconnaître qu'aujourd'hui de vastes domaines restent à explorer.

Dans le temps : une des périodes les plus riches de cet enseignement, celle qui couvre le XIX<sup>e</sup> siècle et la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle n'a, sauf rares exceptions, jamais été explorée. Or, de 1800 à la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement des langues vivantes, et donc du français, a connu une mutation considérable. En un siècle, il s'est progressivement intégré dans le cursus des études secondaires et a quitté sa condition d'art d'agrément. Cette longue et difficile histoire qui a bouleversé le statut de l'enseignement du français, langue étrangère, ses publics, ses enseignants, ses méthodes et ses moyens, reste aujourd'hui à écrire.

Dans l'espace : si l'histoire de l'enseignement du français en Europe du Nord est assez bien connue, il n'en est pas de même pour l'Europe du Sud. Que dire des autres continents où les bibliographies sont courtes et ce, malgré un enseignement qui a parfois un passé ancien, dans les deux Amériques, par exemple.

Ces lacunes sont d'autant plus regrettables que la recherche en histoire de l'éducation a évolué et offre des perspectives nouvelles et favorables. Le souci de ne plus restreindre les acteurs de l'histoire à quelques grandes figures ou à certaines catégories sociales permet aujourd'hui de s'intéresser par priorité à ces modestes et irremplaçables agents de la diffusion du français que furent les précepteurs, les maîtres de français, les enseignants. L'interdisciplinarité, le travail en commun de l'historien avec d'autres spécialistes : sociologues, démographes, économistes et, surtout, linguistes et didacticiens, permettent une meilleure appréhension de la réalité enseignante et, au-delà, une plus juste appréciation de ce que l'on nomme le rayonnement culturel.

Reconsidérer la place qu'occupe aujourd'hui l'histoire de l'enseignement du français, lui donner un nouvel élan, c'est permettre aux professeurs de français, langue étrangère qui ont pris conscience de leur solidarité présente d'éprouver une nouvelle forme de solidarité, celle qui les lie à leurs ancêtres, professeurs et maîtres de français. C'est aussi ouvrir de nouveaux champs de recherche à l'histoire de l'éducation, à l'histoire culturelle, à l'histoire en général.

Un groupe d'historiens de la littérature, de la langue, de l'éducation, de la culture, de sociologues, de didacticiens, de responsables de revues a souhaité que soit constituée une Association internationale pour l'histoire de l'enseignement du français à l'étranger. Ils ont défini des objectifs :

- réunir les chercheurs d'un pays à l'autre, d'une discipline à l'autre,
- faire connaître les résultats de leurs travaux,
- constituer un réseau de correspondants en France et dans le monde,
- susciter de nouvelles recherches,
- favoriser une activité de publication en concertation avec les éditeurs,
- contribuer à la création de programmes d'études dans les formations universitaires,
- créer un centre de documentation incluant une banque de données, un fonds permanent, les archives de l'enseignement du français à l'étranger.

Le 5 décembre 1987 s'est tenue au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres la première assemblée constitutive de la nouvelle Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et langue seconde (SIHFLES).

Un Conseil d'administration et un Bureau ont été élus. Daniel Coste (CREDIF-E.N.S. de Fontenay-Saint-Cloud) assure les fonctions de Président ; Vice-présidents : Jean-Claude Chevalier (Université de Paris-VIII), Herbert Christ (Université de Giessen, R.F.A.), Louis Porcher (Université de Paris-III), André Reboullet ; Secrétaire général : Claude Olivieri (B.E.L.C.-C.I.E.P.), Secrétaire adjoint : Jacques Pêcheur (*Le Français dans le monde*, B.E.L.C.) ; Trésorier : Roland Desné (Université de Reims) ; Trésorier adjoint : Gisèle Kahn (*Reflets*-CREDIF).

Pour toute demande d'information ou d'adhésion, écrire à S.I.H.F.L.E.S., B.E.L.C., 9 rue Lhomond - 75005 Paris.

### **DIXIÈME COLLOQUE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION**

Le dixième colloque de l'AIHE se déroulera à Joensuu (Finlande), du 25 au 28 juillet 1988. Il est organisé par l'Université de Joensuu, qui accueillera les participants, la Société finlandaise d'histoire de l'enseignement et la Société finlandaise de recherche pédagogique.

Le thème général du colloque sera « L'histoire de la profession enseignante ». Seront plus particulièrement abordés :

1. L'histoire des différentes formes d'activités enseignantes (dans les classes préélémentaires, primaires, secondaires, techniques, ainsi que dans toutes les formes d'enseignement extra et post-scolaires).
2. La condition sociale et l'image des enseignants.
3. La formation des enseignants.
4. La condition matérielle des enseignants (carrières, revenus, etc.).
5. Le rôle des enseignants dans l'innovation pédagogique, et leurs activités extra-scolaires : recherche, animation culturelle et sociale, etc.
6. Enseignants et enseignantes : la féminisation de la profession.
7. Histoire des enseignants du niveau préélémentaire. Ce dernier thème sera celui du sous-groupe « Petite enfance » de l'AIHE, qui tiendra à Joensuu son 5<sup>e</sup> colloque périodique.

La date limite des inscriptions est le 15 janvier 1988. Le titre provisoire de la communication doit être envoyé pour le 1<sup>er</sup> mars, le texte lui-même devant parvenir pour le 15 avril ; ce texte, d'une longueur maximale de 10 pages, doit inclure une bibliographie et un résumé en anglais : il sera imprimé tel quel dans le volume des actes qui sera remis aux participants, ou ultérieurement mis en vente.

Le total des droits d'inscription, frais d'hébergement et coût du volume des actes est de 100 \$ pour les conférenciers. Les inscriptions doivent parvenir à Prof. Simo Seppo, Conference President, ISCHE X, University of Joensuu, P.O. Box 111, SF-80101 JOENSUU 10, Finlande. Des demandes de renseignements complémentaires peuvent être adressées au Service d'histoire de l'éducation.

### **HISTOIRE DU SYNDICALISME ENSEIGNANT**

#### ● *La F.E.N.*

Depuis 1980, un groupe de recherches sur le syndicalisme enseignant et son histoire rassemble chercheurs, étudiants, enseignants et militants. Animé par Jacques Girault, il est organisé en commun par le Centre de recherches en histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme (CRHMSS) et la Fédération de l'éducation nationale, et tient une dizaine de séances par an, dans les locaux du CRHMSS (9 rue Malher 75004 Paris) ou ceux de la FEN (48 rue La Bruyère 75009 Paris). On trouve un compte rendu régulier de ses activités dans le *Bulletin du CRHMSS* (n° 10, 1987) ou la *Lettre d'information* du Greco 55 « Travail et travailleurs en France aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles » (n° 3, juin 1987), l'un et l'autre disponibles, sur simple demande, au Centre.

Durant l'année 1988, des séances seront notamment consacrées à la création de la MGEN, de la MAIF, et de SUDEL, au féminisme universitaire et aux instituteurs face à la guerre d'Algérie : ils alterneront exposés de recherche et témoignages.

#### ● *Le S.N.E.S.*

En 1987 s'est créé, à l'initiative du Syndicat national des enseignants de second degré, l'Institut de recherches historiques sur le syndicalisme dans les enseignements de second degré (IRHSES). L'Institut s'est donné pour objectif :



— la collecte et le traitement d'informations et de documents de toute nature se rattachant à l'histoire du syndicalisme dans les enseignements de second degré et, plus généralement, à l'histoire des enseignements de second degré.

— la mise en œuvre de recherches, de colloques, etc., dans son champ d'investigation.

— la contribution à l'information et la formation des militants syndicaux.

L'Institut a publié en 1987 le premier fascicule d'une brochure, joliment illustrée, qui contient des études et des documents sur le syndicalisme dans le second degré, des origines (amicalistes) à 1939. On peut se procurer la brochure (50 p., 50 F), adhérer ou se renseigner, au siège de l'Institut : 7, rue de Villersexel 75007 Paris.

● *Le S.G.E.N.*

Fondé à Paris le 9 novembre 1937 par deux normaliens, Guy Raynaud de Lage et Paul Vignaux, le Syndicat général de l'Éducation nationale (CFDT) a aujourd'hui 50 ans. Il a d'abord présenté l'originalité d'être intercatégoriel, puis celle d'être affilié à une confédération ouvrière, la CFTC devenue CFDT. Une journée de témoignages et de débats s'est tenue à Paris le 14 novembre 1987, pour rappeler cette histoire. Un hommage a notamment été rendu à P. Vignaux, décédé en août dernier. En même temps paraissait une *Histoire du SGEN*, reprenant une thèse de 3<sup>e</sup> cycle soutenue à Lille III en 1984, et dont nous rendrons compte dans un prochain numéro (1).

---

(1) Madeleine Singer : *Histoire du SGEN, 1937-1970*. Lille, Presses universitaires de Lille, 1987, 676 p., 250 F.

*Collection Emmanuelle*  
dirigée par Alain CHOPPIN

## **Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours**

### **1. LES MANUELS DE GREC**

La collection EMMANUELLE est consacrée à l'une des sources les plus riches et les plus abondantes de l'histoire de l'éducation, les *manuels scolaires*.

Elle comprend une série de répertoires portant sur la production des manuels scolaires français publiés de 1789 à nos jours. Chaque volume de la collection correspond à la production intégrale d'une discipline ; sont indiqués toutes les éditions connues et leurs principaux lieux de conservation.

Le répertoire de grec contient plus de 1 000 références. Il comprend également une introduction statistique, une liste des textes officiels et réglementaires concernant le domaine, et des index multiples.

**Institut national de recherche pédagogique  
Publications de la Sorbonne**

**1 vol. de 212 pages. Prix : 80 F.**

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

## NOTES CRITIQUES

*Histoire des Universités en France.* / Sous la direction de Jacques Verger. — Toulouse: Privat, 1986. — 432 p.: tabl., cartes.

Voilà qui vient combler une incontestable lacune: depuis l'ouvrage de St. d'Irsay, *Histoire des Universités françaises et étrangères des origines à nos jours* paru en 1933-1935, aucune entreprise comparable n'avait été tentée. Les auteurs récusent l'idée d'une « continuité essentielle de l'histoire universitaire » et une démarche spécifique à chaque époque a été préférée à une synthèse jugée prématurée. Les modes d'approche diffèrent d'une époque à une autre, mais partout où les sources et les études plus détaillées le permettent, l'histoire sociale prend le pas sur le fil minutieux des événements. Les institutions, surtout pour le Moyen Âge et le XIX<sup>e</sup> siècle, occupent une grande place, ainsi que, dans la mesure du possible, l'évocation des contenus enseignés. Conséquence d'un tel parti, il n'a pas été dressé de bibliographie générale: chaque chapitre comporte ses propres références.

La présentation chronologique, en trois parties, respecte les grandes coupures traditionnelles, mais le partage de chacune entre plusieurs auteurs amène, pour la période moderne et l'époque contemporaine, des ruptures de ton et même d'appréciables différences d'analyse, assumées en pleine conscience: le terrain n'est pas entièrement exploré et reste susceptible de plusieurs interprétations. Faut-il voir, d'autre part, le signe d'un malaise des historiens devant l'évolution récente de l'enseignement supérieur dans le fait que les deux derniers siècles ont été confiés à des sociologues? Ou est-ce simplement pour affirmer la préoccupation d'une histoire des universités étroitement liée à la société environnante?

Le Moyen Âge apparaît en tout cas, paradoxalement, le terrain le plus complètement exploré (1) et le moins sujet à controverses.

---

(1) Cf. S. Guenée: *Bibliographie de l'histoire des universités françaises des origines à la Révolution*. Paris, 1978 et 1981 (deux volumes parus) et J. Verger: *Les Universités au Moyen Âge*. Paris, 1973.

Jacques Verger et Charles Vulliez en font une présentation riche et cohérente, de la « renaissance du XII<sup>e</sup> siècle » au XIII<sup>e</sup> siècle qui voit se constituer en deux étapes l'Université de Paris. La fortune de Paris a sans doute des raisons matérielles et intellectuelles, mais les auteurs ont choisi de mettre surtout en relief le rôle des volontés politiques favorables, en l'occurrence la bienveillance des rois et celle des papes, ces derniers entendant bien rester seuls maîtres des fins ultimes de l'université. De fait, les crises successives n'ont pas entravé l'épanouissement de l'institution, où s'organisent les facultés. Parallèlement, sont apparus les premiers collèges ; ainsi la Sorbonne, créée en 1257 pour seize pauvres étudiants en théologie.

Comparées à l'évolution parisienne, les universités des différentes provinces présentent une croissance généralement plus tardive, souvent contrastée. Le Midi montre son originalité, la prépondérance du droit, en relation avec les besoins de la société méridionale. Les universités cependant ne cultivent pas tous les domaines du savoir : l'histoire ou les techniques, par exemple, se développent en dehors d'elles. La France n'a pas, d'autre part, la primauté dans toutes les disciplines. Au XIII<sup>e</sup> siècle Paris n'en est pas moins le foyer d'un débat théologique et philosophique fondamental qui aboutit à la synthèse tentée par Thomas d'Aquin. Une approche quantitative devient possible pour la fin du Moyen Âge. Le réseau universitaire, surtout en droit, devient plus dense. L'étude des rôles montre des variations importantes dans le nombre des étudiants : 3 500 à 4 000 à Paris, en 1403, 700 à 1 000 à Angers ou Orléans. Avec l'effondrement de la papauté d'Avignon, s'amorce un déclin du Midi. En règle générale, peu d'étudiants français vont à l'étranger, peu d'étrangers (moins de 10 %) viennent en France. La mobilité est très faible d'une université à une autre et la coupure nette entre Nord et Midi. Possible pour le XV<sup>e</sup> siècle, l'étude de la réalité moyenne des cursus et carrières montre que le séjour à l'université s'écourte, sous l'effet du coût des études et d'une grandissante inadaptation pédagogique ; il s'étend de 14 à 20 ans (facultés des arts) à 20-25 ans dans les facultés supérieures. Des hypothèses sur le rôle social des universités peuvent être émises pour la période : l'institution formait les élites administratives et judiciaires, mais n'était pas le chemin d'accès au pouvoir. Les diplômés appartiennent bien aux nouveaux groupes dominants de la société, mais restent subordonnés aux élites politiques traditionnelles. Le prestige des universités n'a pas été amoindri par les transformations subies : lent détachement de l'Église, amorce de municipalisation, mainmise du pouvoir royal. Mais, elles ne montrent pas le même dynamisme, face aux idées nouvelles, qu'Oxford, les universités

d'Italie ou d'Empire. La place de Paris s'en trouve restreinte. Aussi les auteurs sont-ils amenés à un « verdict plutôt négatif », moins sur les hommes que sur les institutions.

Du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle, Dominique Julia décrit les universités, dépouillées de leur autonomie, en proie à la concurrence des collèges et affrontées, après l'époque de la tolérance humaniste, aux antagonismes religieux. Tandis que se propage rapidement le modèle des études réformées dans les collèges parisiens, le « *modus Parisiensis* », les jésuites s'efforcent de s'introduire dans les universités. Celles-ci, inquiètes, soucieuses de maintenir leur droit à la collation des grades, plaident et empêchent leurs rivaux de pénétrer à Paris, à Caen, à la faculté de théologie ; l'existence des séminaires ne suscite pas la même hostilité. Tandis que se poursuit le déclin de la pérégrination académique, s'opère une dissociation entre la faculté où l'on poursuit ses études et celle où l'on prend ses grades. Les facultés juridiques perdent leurs étudiants, car les leçons se trouvent désormais en complet décalage avec l'exercice de la profession. En théologie, dominant Paris et Toulouse, mais en certains endroits le grade est devenu inutile. Le monde universitaire souffre en somme d'une inertie institutionnelle et de nombreux blocages sociaux. Les universités, peu à peu, se sont isolées de la culture contemporaine qui s'épanouit dans une série d'établissements fondés en dehors d'elle, du Collège royal aux sociétés savantes et aux grandes écoles. Laurence Brockliss atténue la sévérité du tableau : les universités ont été « des agents de la transmission des idées ». Ici, le rôle des collèges apparaît fondamental : la diffusion qu'ils ont assurée dépassa de beaucoup celle des salons, écrits et journaux, confinée à une petite élite. L'ardeur même des universitaires à exposer les thèses qu'ils voulaient combattre a contribué à répandre la « science nouvelle ». Les méthodes objectives, empiriques et rationalistes qu'ils avaient faites leurs, l'analogie qu'ils enseignaient entre science de l'homme et science de la nature : autant de legs à la pensée des « philosophes ».

En un texte serré, riche de données sur les structures, Victor Karady retrace la naissance puis l'évolution des universités contemporaines, de la refonte napoléonienne à la fin de la III<sup>e</sup> République. L'Université assume un héritage complexe, des réformes du XVIII<sup>e</sup> siècle aux ruptures et créations révolutionnaires. À l'opposé du modèle ancien de l'université autonome, l'enseignement supérieur est ainsi pris dans une structure centralisée qui aura prévalu jusqu'à nos jours et le fera beaucoup différer, du point de vue administratif au moins, des universités humboldtiennes. Enjeu politique considérable pour les régimes successifs,

l'Université voit commencer une ère nouvelle avec Duruy. Le peu de confiance dans la rénovation interne des facultés entraîne la fondation de l'École des Hautes Études ; mais le climat nouveau réveille les capacités de proposition des universitaires (mieux vaudrait dire : d'une fraction d'entre eux). Le rôle ambigu de l'École normale supérieure, tour à tour foyer d'innovation et de conservation est bien noté au passage. Le second temps fort est constitué par une synthèse des réformes républicaines qui aboutissent à la création d'universités régionales. Les traits en sont bien connus : multiplicité des acteurs, référence allemande, demande sociale en croissance, participation grandissante de l'État au financement, aménagement, par Jules Ferry, d'une certaine autonomie qui crée (ou recrée ?) une tradition. Ces mesures ne suffisent pas à entamer l'hégémonie parisienne. La Sorbonne en 1939 comme au XIX<sup>e</sup> siècle, attire la moitié des étudiants français en lettres et sciences et délivre la moitié des diplômés. Le tableau est complété par des aperçus sur l'évolution des grands secteurs disciplinaires, enrichis par la profonde connaissance de l'auteur en matière de personnels. Les facultés des lettres, dominées par les lettres classiques, semblent être celles qui gardent le plus l'empreinte napoléonienne et restent vouées à la reproduction du corps enseignant.

Confié à Jean-Claude Passeron, le dernier chapitre montre qu'une page est tournée, puisque l'année 1968 n'apparaît plus comme le cataclysme créateur d'un nouvel ordre des choses : elle « n'interrompt ni n'altère fondamentalement aucun rythme ». L'auteur rappelle d'abord les péripéties et les ruptures des années 1950-1980 qui correspondent, remarque-t-il, aux « Trente glorieuses » dans le domaine économique. Suit une évocation du « changement de volume et de morphologie » et, en quelques pages, des vues sur la démocratisation qui ne s'est guère accomplie et sur la dualité entre « secteur ouvert » et « secteur fermé » causée par l'adoption ou non de la sélection à l'entrée. Avec l'effet bien connu de la banalisation des diplômés dans ce qui est devenu « l'université de masse », la fonction reproductrice est devenue plus diffuse ; la frontière n'est plus nette qui légitimait l'ordre social et culturel. Chemin faisant, l'Université « continue à chercher son cap dans un décor bouleversé ». En d'autres termes, l'auteur, qui ne prend pas en compte ou presque la période 1980-1986, renonce à proposer un schéma d'interprétation qui rende compte, même partiellement, des phénomènes les plus contemporains ; le contraste est saisissant avec les analyses célèbres qu'il livra en compagnie de Pierre Bourdieu voici une vingtaine d'années.

L'impression demeure que, sur les deux derniers siècles, l'histoire des structures est désormais fixée, du moins jusqu'aux années 1960,

et que les grandes interrogations inspirées par des hypothèses univoques, appliquées au devenir de l'enseignement supérieur français dans son ensemble, ont épuisé leur vertu. S'il est un lieu où une réforme ne prend corps qu'avec le consentement des acteurs et où les transformations se font progressivement, c'est bien l'université. Le temps semble alors venu d'une approche au plus près, qui consisterait à décrire avec exactitude, à partir notamment des études de personnel et de la vie quotidienne de chaque établissement, les modes et voies du changement. Une telle ascèse permettrait seule de distinguer l'évidente diversité au sein de l'uniformité institutionnelle, l'ampleur et la durée des mutations aussi bien que la variété de leurs causes. Nous ne sommes évidemment qu'au début de ce genre d'entreprises.

Françoise MAYEUR



*Literacy in historical perspective.* / Edited by Daniel P. Resnick. — Washington : Library of Congress, 1983. — V-170 p.

L'ouvrage rassemble huit communications faites au cours d'un colloque organisé en 1980 conjointement par la Bibliothèque du Congrès et l'Institut national de l'Éducation des États-Unis. Il s'agissait de réunir historiens et pédagogues autour du thème de l'alphabétisation. Les contributions peuvent se classer en deux catégories : les exposés généraux sur les problématiques et les concepts ; des bilans des connaissances concernant un pays donné.

La première série pourrait être introduite par l'article qui clôt l'ouvrage (Tela Zasloff, pp. 155-170) et qui évoque à gros traits la littérature américaine produite depuis une vingtaine d'années sur les bouleversements induits par l'écriture et l'imprimerie dans la pensée humaine, les cultures et les sociétés ; sont en particulier rappelés les travaux de Marshall Mc Luhan, Jack Goody et Basil Bernstein pour ne citer que les auteurs ayant eu, me semble-t-il, le plus d'influence en France. Pour mieux stimuler l'intérêt d'auditeurs et de lecteurs étrangers à leur spécialité, les auteurs des trois autres articles que je range dans cette première catégorie ont allègrement balayé les idées reçues. Malheureusement, les délais écoulés entre le colloque et sa publication et le présent compte rendu, ont

fortement émoussé leur verve provocatrice. Le concept d'« écologie culturelle » en particulier, brandi dans ces textes comme un nouvel outil particulièrement performant, paraît aujourd'hui classique sinon sous cette expression, à ma connaissance peu usitée en France, du moins dans son contenu : il forme, pour prendre l'exemple le plus massif, la trame même du livre de F. Furet et J. Ozouf sur l'alphabétisation des Français.

La première cible, prise en mire par Michael T. Clauhy (pp. 7-22) est le rôle de l'invention de l'imprimerie dans la diffusion de l'alphabétisation : les premiers livres imprimés forment un ensemble parfaitement homogène avec les livres manuscrits auxquels ils se substituent et la maîtrise de la lecture et de l'écriture était parfaitement acquise dans de nombreux milieux laïcs dès le XV<sup>e</sup> siècle. Thomas W. Laqueur (pp. 43-57) conteste l'explication selon laquelle la généralisation de l'alphabétisation au XIX<sup>e</sup> siècle répond au besoin économique de la société industrielle : pour lui on apprend à lire au XIX<sup>e</sup> siècle — et sans doute antérieurement — dans tel ou tel groupe plutôt que dans tel autre (les hommes plutôt que les femmes, les villes plutôt que les campagnes, telle région plutôt que telle autre) en fonction d'une « écologie culturelle », c'est-à-dire d'un ensemble complexe de pratiques religieuses et politiques qui valorisent ou exigent la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Dès lors que le besoin d'alphabétisation est ressenti, l'individu ou le groupe trouve toujours les moyens de le satisfaire. Aussi faut-il soupçonner toutes sortes de réseaux informels derrière les institutions scolaires stables et reconnues et leur étude exclusive est sujette à caution. C'est le même concept d'« écologie culturelle » que reprend John U. Ogbu (pp. 129-153) pour rendre compte de l'échec scolaire des jeunes noirs dans l'Amérique contemporaine. Il critique les explications jusque là mises en avant de ce retard et qui reposent sur l'opposition entre les valeurs culturelles de ces jeunes noirs et celles mises en œuvre par l'école : écoute plutôt que parole, expression orale plutôt qu'écrite, etc. Pour lui, l'école est globalement rejetée par ces garçons qui la perçoivent comme l'introduction à des professions nobles dont ils se savent exclus par toute leur expérience sociale.

Le deuxième groupe de communications, qui présentent des résultats de recherches, comporte trois articles. David Cressy (pp. 23-42) résume en une bonne synthèse les travaux récents, auxquels il a lui-même largement contribué, sur l'Angleterre et sa colonie américaine aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles : il rappelle les avantages religieux, sociaux et professionnels attachés alors à l'alphabétisation, les pourcentages obtenus de signataires par régions et métiers,



et conclut à la stabilité de ces acquis entre XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Les communications d'Evelyn S. Rawski (pp. 85-103) sur l'alphabétisation en Chine à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et de Ben Eklof (pp. 105-128) sur celle de la Russie tsariste vers la même époque sont, au contraire, pionnières. La première expose la spécificité de l'accès aux textes dans une écriture non alphabétique et une société finement hiérarchisée suivant le savoir ; bien qu'on ne puisse, faute de sources, mesurer cette alphabétisation, le bagage de 2 000 caractères, qui forme le palier de base, semble avoir été acquis par 30 à 45 % des garçons, au sein de leur famille ou dans les écoles villageoises où l'État n'a pris aucune part. La deuxième débrousaille la littérature écrite en russe et les statistiques produites par l'administration tsariste : les efforts convergents de l'État (législation scolaire en 1864, trois ans après l'émancipation des serfs), des administrations locales aux *Zemstva* et des paysans eux-mêmes, ont abouti à une augmentation considérable du nombre des écoles : le programme reste la trilogie traditionnelle du lire-écrire-compter et les préoccupations religieuses paraissent inexistantes ; les résultats de cette mise en place institutionnelle de l'école restent cependant faibles : la seule acquisition généralisée par ces générations d'écoliers est la lecture ; l'écriture et le calcul ne concernent qu'une minorité.

Un huitième article a la particularité de correspondre à une recherche « pointue » (Edward Stevens, pp. 59-83) : il montre combien les illettrés américains (ici confondus, en fait, avec les non-anglophones) avaient au XIX<sup>e</sup> siècle une capacité inférieure aux autres citoyens face à la justice, quand ils étaient cités comme témoins à des contrats privés. Les juges passent progressivement d'une attitude bienveillante vis-à-vis des illettrés à la non-prise en compte de leur faiblesse vis-à-vis de la loi.

Marie-Madeleine COMPÈRE



***La première communion. Quatre siècles d'histoire.*** / Sous la direction de Jean Delumeau. — Paris : Desclée de Brouwer, 1987. — 314 p.

Par première communion, il faut entendre la cérémonie religieuse spécifique au cours de laquelle un groupe d'enfants reçoit pour la première fois l'eucharistie, après y avoir été préparé. Le sujet n'avait

pas encore été traité, absence que regrettaient déjà l'abbé Brémond et Lucien Febvre. Le livre qui l'aborde enfin résulte d'un séminaire dirigé par Jean Delumeau au Collège de France. Chacune des contributions a gardé son autonomie et reste empreinte des préoccupations de chaque auteur. L'organisation de l'ensemble y perd certes en rigueur : les mêmes aspects peuvent être traités à plusieurs reprises. Mais chaque démarche est bien restituée dans sa richesse et son originalité sur un sujet où les sources, documents et témoignages sont particulièrement dispersés, chacun a pu « inventer » ses archives et constituer un corpus largement transmis au lecteur : publication de nombreux textes, iconographie abondante.

La naissance de la première communion se situe au tournant des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles à la convergence de deux courants : celui de la Réforme catholique, celui de la nouvelle attention portée à l'enfance à laquelle on reconnaît désormais une spécificité, entre le nourrissage privé de paroles et l'âge adulte. Auparavant (Nicole Lemaître, pp. 15-32), la première communion ne faisait pas l'objet d'un rite particulier : jusqu'au XIII<sup>e</sup> siècle, elle accompagnait le baptême des petits enfants dont on humectait les lèvres de vin consacré ; réservée ensuite à ceux qui étaient jugés conscients de leur acte, elle obéissait à une démarche individuelle sans cérémonie collective. L'émergence de celle-ci se produit simultanément dans deux paroisses réformatrices de Paris : Saint-Nicolas-du-Chardonnet et Saint-Sulpice (Robert Sauzet, pp. 33-50 ; Maryvonne Goubet-Mahé, pp. 51-76). Le rituel de la cérémonie, parfaitement fixé au début du XVIII<sup>e</sup> siècle (Odile Robert, pp. 77-114), exprime bien l'émotion baroque de la piété catholique dans ce qui forge son identité par rapport aux protestants : le culte eucharistique. La première communion devient ainsi le symbole de la vie paroissiale ; l'empressement avec lequel les curés la célèbrent en grande pompe au cours du printemps 1795 mérite d'être souligné en particulier.

On n'est pas revêtu sans contrepartie de l'éminente dignité de premier communiant. Deux gages principaux doivent être donnés : l'assurance du regret de ses fautes ; celle de son savoir. Sur le premier point le psychologisme contemporain discernerait volontiers une entreprise de culpabilisation de l'enfant : le futur communiant, qui fait aussi sa première confession, est dans certaines paroisses l'objet d'une véritable enquête de moralité ; il doit, au cours de la cérémonie, demander publiquement pardon de ses fautes à ses proches. Ses connaissances sont sanctionnées par un examen de catéchisme si exigeant qu'il peut retarder, voire exclure, les enfants rebelles à toute inculcation intellectuelle. L'école se

rencontre inévitablement dans cette initiation, à laquelle elle participe puisque le programme scolaire est globalement religieux jusqu'à Jules Ferry. On note d'ailleurs, avant sa fixation rigide, de nombreux parallélismes entre scolarisation et pratique de la première communion à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : l'âge, par exemple, qui s'étale entre 12 et 16 ans, la précocité étant le fait des enfants socialement favorisés, comme l'est la précocité scolaire.

Pour le petit nombre alors socialement privilégié des pensionnaires, la première communion est même purement scolaire (Martine Sonnet, pp. 115-132) : on découvre alors, pour le XVIII<sup>e</sup> siècle du moins, combien les filles sont traitées différemment des garçons. Pour elles, la première communion forme en quelque sorte le point culminant du cursus scolaire ; pour un bon nombre de pensionnaires, la seule année passée en pension correspond à la préparation à cette cérémonie. Pour le collégien, la première communion n'a pas ce poids scolaire et affectif : il en choisit la date et suit avec quelques compagnons une instruction marginale dans son emploi du temps. Les autobiographies féminines et masculines révèlent bien ce dimorphisme : les premières sont prolixes sur l'événement que bien des secondes passent tout bonnement sous silence.

L'apogée de la première communion se situe vers le Second Empire, quand se rencontrent au mieux religion populaire et culture cléricale, cérémonie religieuse et fête familiale. C'est alors qu'on peut dresser un étroit parallèle entre ce rite de nos sociétés chrétiennes et civilisées et les rites de passage qui sanctionnent l'agrégation des adolescents au groupe des adultes dans les sociétés dites primitives (Jean Mellot, pp. 171-196). C'est aussi l'âge d'or de l'art sulpicien qui se répand sur les images de communion (Catherine Rosenbaum, pp. 133-169) : celles-ci servent désormais de souvenirs, distribués aux proches par le premier communicant, alors qu'auparavant elles lui étaient remises soit comme récompense, soit comme attestation. Deux thèmes dominent ce corpus iconographique : celui, permanent, de l'hostie, rayonnante au-dessus du calice ; celui, plus limité dans le temps (1840-1880) de l'enfant Jésus mièvre et joufflu, censé symboliser l'âme enfantine. Le triomphe de la cérémonie étouffe même l'anticléricisme le plus ricanant qui s'estompe quand il aborde ce sujet (Alain Cabantous, pp. 197-216).

L'affaiblissement de la cérémonie, tant dans sa représentation symbolique que dans le nombre des communicants par rapport à la classe d'âge, tient d'abord à la désaffection religieuse. Sait-on que, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, moins du tiers des enfants participent à cette cérémonie dans les régions déchristianisées comme le Bassin parisien (tableau p. 209) ? Enjeu politique, la première communion

devient une arme aux mains des cléricaux qui en rendent l'accès plus difficile et plus humiliant aux élèves des écoles publiques. D'ailleurs, ceux-ci ont partiellement trouvé dans le certificat d'études un substitut à ce passage solennel vers le monde adulte. Mais la contestation de la première communion vient aussi de l'intérieur de l'Église, en plusieurs vagues successives (Sylviane Grésillon, pp. 217-253). Le décret pontifical *Quam singulari* qui encourage en 1910 la communion précoce des enfants a suscité bien des polémiques : seul, l'ultramontanisme militant l'accueille favorablement ; bon nombre de curés se désolent de ne plus pouvoir faire de la première communion la récompense de l'assiduité au catéchisme. Devenu conscient de la chute de la pratique religieuse, le clergé s'interroge aussi sur le sens d'une cérémonie qui célèbre aussi bien la dernière communion que la première. Divers courants contradictoires ont fini par avoir raison de la conception traditionnelle de la « communion solennelle » dans les années 1970 ; l'éventuelle cérémonie de substitution se cherche encore une identité.

Le livre se termine par trois contributions sur la première communion chez les protestants français : deux sur les luthériens d'Alsace (Marc Lienhard, pp. 255-277) et de Montbéliard (Jean-Marc Debard, pp. 279-291), la troisième sur les calvinistes au XIX<sup>e</sup> siècle (André Encrevé, pp. 293-311). Le sujet n'est donc pas traité avec le même souci de synthèse globale que pour les catholiques. Ces contrepoints partiels mettent finalement en valeur les aspects communs aux trois confessions : mêmes tranches d'âge, mêmes exigences scolaires et morales.

Marie-Madeleine COMPÈRE



SONNET (Martine). — *L'Éducation des filles au temps des Lumières.* / Préface de Daniel Roche. — Paris : Les Éditions du Cerf, 1987. — 360 p.

L'histoire de l'éducation des filles a souffert d'être trop longtemps enfermée dans l'analyse des textes pédagogiques produits par les grandes figures qui ont jalonné ce champ, de Madame de Maintenon à Madame Campan, en passant par Madame Leprince de Beaumont et Madame de Genlis, ou dans l'étude des textes norma-

tifs — règlements, statuts — qui prétendent ordonner la vie des institutions chargées de l'éducation des demoiselles. Le succès récent de *l'Allée du Roi* de Françoise Chandernagor (1981) ou la parution d'*Un monde à l'usage des demoiselles* de Paule Constant (1987) ne viennent pas démentir ce constat. Or, on ne le répétera jamais assez, l'histoire des idées sur l'éducation n'est pas celle de l'éducation effective. Si, en particulier grâce aux travaux de Françoise Mayeur, nous commençons à être bien renseignés sur l'éducation des jeunes filles au XIX<sup>e</sup> siècle, il ne suffit pas d'évoquer Port-Royal, Saint-Cyr ou l'Abbaye-aux-Bois à partir de règlements ou de mémoires tardifs d'anciennes élèves (dont le corpus est de toute façon limité et demeure socialement très sélectif) pour écrire l'histoire de l'éducation féminine sous l'Ancien Régime. Le livre de Martine Sonnet vient donc heureusement combler une étrange lacune de notre historiographie. Il s'agit d'abord d'une leçon de méthode puisque l'auteur apporte sur un site précis — mais essentiel : il s'agit de la capitale du royaume — la démonstration éclatante que le recours à la mesure et au chiffre peut renouveler profondément l'approche d'une question.

Le premier apport du livre consiste dans une analyse géographique et sociale des différents réseaux institutionnels qui assurent à Paris l'éducation des filles : petites écoles payantes du Grand Chantre de Notre-Dame tenues par des maîtresses laïques, écoles paroissiales de charité et externats gratuits dirigés par des communautés séculières, pensionnats des communautés régulières. Cette multiplicité de lieux d'éducation, qui se répartissent sur la totalité de l'ensemble urbain, avec une densité particulière dans le centre de la ville, le plus peuplé, vaut à la capitale d'être sans doute la ville la mieux pourvue du royaume en matière d'éducation féminine. Martine Sonnet évalue à plus de 11 000 places les capacités d'accueil vers 1760, un quart étant offert par le réseau payant du Grand Chantre, plus du tiers (36,6 %) par les écoles paroissiales de charité, un autre quart par les écoles gratuites des communautés, les pensionnats avec 1 462 places n'assurant pour leur part que 13 % de l'ensemble (p. 81). Si l'on admet que, dans un Paris peuplé entre 1760 et 1789 de 600 à 800 000 habitants, les filles ne vont à l'école que deux ou trois années, c'est une place pour trois ou quatre écolières potentielles qu'offre la capitale. Mais le public accueilli se diversifie socialement selon la finalité reconnue à chaque réseau. Les petites écoles payantes du Chantre reçoivent essentiellement les filles de marchands et d'artisans où les secteurs dynamiques du textile, du bâtiment et de l'ameublement dominent. La « pauvreté », critère d'entrée dans les écoles de charité, désigne les catégories actives

assistées par les compagnies paroissiales : manouvriers, revendeurs, couturières, blanchisseuses ; en sont exclus les pauvres « oisifs », toute cette frange d'une population flottante, réduite à la mendicité ou à la délinquance, et peu soucieuse d'une acculturation de sa progéniture.

À l'autre bout du spectre social, les pensionnats présentent, avec une fourchette de prix qui va de 100 à 1 000 livres, un éventail extrêmement large de possibilités éducatives qui peuvent répondre aux attentes de catégories allant de la petite et moyenne bourgeoisie à l'aristocratie de cour : aux grandes familles du royaume, les abbayes de Port-Royal, Penthémont, l'Abbaye-aux-Bois, les maisons de Bénédictines et de Visitandines ; les Ursulines de la rue Saint-Avoye s'ouvrent à un public majoritairement bourgeois dont la composition sociale s'apparente étroitement à celui des pensionnats des collèges de Belley et de Grenoble (pp. 89-92). L'auteur souligne à juste titre l'homologie sociale qui unit enseignantes et enseignées : pour la plupart demoiselles ou veuves, les maîtresses des petites écoles du Chantre sont proches, par leurs origines, du milieu artisanal, mais l'on rencontre déjà aussi parmi elles endogamie — quelques maris tiennent la petite école de garçons du même quartier scolaire — et hérédité (des filles succèdent à leur mère). Les dots exigées des religieuses établissent parmi elles une sélection sociale dont le spectre reproduit celui qu'opère parmi les pensionnaires la fourchette des prix de pension. Visitandines comme Cisterciennes de l'Abbaye-aux-Bois ou de Penthémont appartiennent aux familles les plus titrées du royaume : la maîtresse générale des pensionnaires de l'Abbaye-aux-Bois n'est-elle pas une Rochecouart ? Ursulines ou religieuses de la congrégation Notre-Dame sortent d'une bonne bourgeoisie commerçante ou d'une petite noblesse officière. Les Filles de Sainte-Geneviève qui tiennent un externat gratuit de cent écolières et une classe d'internes sont issues de la boutique ou de l'échoppe.

Retracer la pratique quotidienne des écoles n'est pas, pour les périodes anciennes, chose facile. Les textes normatifs nous livrent surtout le modèle que se proposent d'atteindre les éducatrices et leurs directeurs spirituels. On retrouve ici, sans surprise, des attitudes déjà notées par Michel Foucault et Georges Vigarello : le souci d'une ségrégation selon les âges et les conditions sociales, l'obsession de la surveillance, l'attention portée au maintien et à l'apparence du corps. Plus parlants sont les inventaires des communautés religieuses régulières dressés lors des séquestres de 1790 : à travers la description du mobilier nous est restitué l'aménagement intérieur des dortoirs, des réfectoires et des classes des pension-

naires. De la même façon, les saisies opérées par les inspecteurs du Grand Chantre lors de leurs descentes dans les écoles buissonnières — c'est-à-dire clandestines — nous apprennent, à travers la recension du matériel scolaire, que, à la différence des écoles de garçons, l'apprentissage de l'écriture n'est pas familier aux filles et que les livres utilisés pour leur enseigner la lecture sont presque exclusivement religieux (huit titres sur dix) : *Instructions chrétiennes*, catéchismes, épîtres et évangiles.

L'analyse des registres de pensionnat vient confirmer cette différenciation sexuelle dans l'usage de l'école : contrairement à leurs frères, les jeunes pensionnaires ne passent pas quatre ou cinq ans à l'intérieur des murs conventuels mais un an ou deux tout au plus. Les dépouillements effectués par l'auteur sur les durées de séjour dans sept pensionnats parisiens donnent donc un poids tout particulier au témoignage de Madame Campan déclarant qu'à partir de 1760 « presque toutes les filles ne passaient plus qu'une année dans les monastères et cette année était celle qu'on destinait à l'étude approfondie du catéchisme, à la retraite et à la première communion » (cité p. 198). De fait, 58,6 % des pensionnaires restent un ou deux ans, une élève sur six seulement demeurant plus de quatre ans. Qui plus est, il n'est pas possible de repérer dans les couvents — sauf chez les Ursulines — une véritable année scolaire avec ses dates de rentrée, de sortie et de vacances. Le temps de l'élève s'organise autour du rythme des préparations à la première communion qui se célèbre aux grandes fêtes. Du côté des écoles paroissiales de charité, des externats gratuits, comme des petites écoles du Chantre, les scolarités apparaissent tout aussi rapides : deux à trois ans au maximum d'après les textes normatifs.

Dès lors, ce qui sépare l'éducation des filles et des garçons, ce sont moins les méthodes d'apprentissage, qui ne changent pas, que l'accomplissement de parcours inachevés ou menés jusqu'au bout. Il est probable que, passant moins de temps à l'acquisition des savoirs fondamentaux, les filles maîtrisent moins bien que les garçons la lecture et l'écriture, et l'oublient encore plus au sortir de l'école. Mais elles manient déjà le fil et les aiguilles. Pourtant cette pratique, qui se retrouve dans tous les lieux d'éducation féminine de la capitale, prend un sens différent selon qu'il s'agit pour les petites filles pauvres d'apprendre leur futur métier de couturière ou pour les demoiselles nobles de s'initier à la tenue de la maison aristocratique qu'elles seront appelées à diriger après leur mariage. Seules, ces dernières reçoivent d'ailleurs dans les couvents les plus huppés — Calvaire, abbayes de Penthémont ou Abbaye-aux-Bois — une culture plus ouverte sur le monde avec l'histoire et la géographie et les arts d'agrément : danse, musique instrumentale et vocale, dessin.

Déjà séparés dans leurs lieux d'éducation, les destins des petites filles ne se croiseront pas à l'âge adulte : les anciennes élèves des petites écoles du Chantre et des écoles de charité iront grossir les rangs des travailleuses du textile, les pensionnaires se partageront entre une minorité qui entre dans une congrégation séculière ou un ordre régulier (parfois celui-là même qui l'a élevée) et une majorité vouée au mariage et à la tenue d'une maison bourgeoise ou aristocratique. Le livre de M. Sonnet a le mérite de mettre en valeur la complexité et la diversité de ces réseaux éducatifs tout en soulignant l'inertie et la pauvreté qui caractérise les contenus d'enseignement par rapport aux évolutions qu'on observe à la même époque dans les collèges de garçons. Il convient enfin de rendre hommage à la richesse du dossier documentaire publié en annexe : le lecteur y trouvera l'annuaire précis de l'enseignement féminin à Paris entre 1760 et 1790, documents d'archives, tableaux, graphiques, sources et bibliographie qui viennent soutenir la démonstration avancée dans le corps de l'exposé et constitueront désormais un instrument de référence indispensable. Le livre refermé, il reste cependant une question : le cas parisien vaut-il pour l'ensemble des villes françaises ou les pratiques parisiennes — en particulier le temps court passé au pensionnat — sont-elles en avance sur le reste du royaume ?

Dominique JULIA



FOURCY (Ambroise). — *Histoire de l'École polytechnique.* / Introduction et annexes par Jean Dhombres. — Paris : Belin, 1987. — 198 + VIII + 512 p. — (Librairie du bicentenaire de la Révolution française).

LANGINS (Janis). — *La République avait besoin de savants. Les débuts de l'École polytechnique : l'École centrale des travaux publics et les cours révolutionnaires de l'an III.* / Préface d'Emmanuel Grison. — Paris : Belin, 1987. — 287 p. — (Librairie du bicentenaire de la Révolution française).

L'approche du bicentenaire promet abondance de publications sur la Révolution française. On peut craindre le pire, médiatique et tapageur, dont quelques polémiques rabâchées nous ont déjà donné un avant-goût, mais l'occasion devrait être saisie, on l'espère, de



renouveler l'historiographie révolutionnaire à la lumière des grands travaux d'histoire des quinze dernières années. Alors que paraissent les premiers ouvrages publiés dans la perspective de 1989, il est réconfortant, en tout cas, de voir que l'histoire de l'éducation n'est pas oubliée, preuve, s'il en était besoin, de l'intérêt grandissant pour ce champ de recherche (1). La *Librairie du bicentenaire de la Révolution française* nous propose en effet aux éditions Belin deux ouvrages intéressant directement l'œuvre scolaire de la Révolution, plus précisément les débuts de l'École polytechnique, la plus prestigieuse et, sans doute, la plus réussie des institutions d'enseignement créées par la Convention.

L'*Histoire de l'École polytechnique* d'Ambroise Fourcy, n'est certes pas une nouveauté, mais sa réédition, accompagnée d'une longue préface et de copieuses *Annexes* rédigées par l'historien des sciences Jean Dhombres, redonne tout son lustre à une monographie remarquable mais peu connue hors du cercle étroit des spécialistes des études polytechniciennes. Fourcy, capitaine d'artillerie en retraite employé à l'École polytechnique de 1816 à sa mort, en 1842, d'abord comme sous-inspecteur des études puis comme bibliothécaire, publie son livre en 1828. Ses fonctions lui ont donné accès aux archives de l'École et c'est essentiellement sur leur exploitation qu'il s'est fondé pour rédiger son étude.

L'auteur s'est voulu historien de son temps. C'est « un simple récit », prévient-il, et non « une dissertation » qu'il propose. Pour préparer son livre, il a lu très attentivement tous les textes et publications officiels intéressant l'École, discours parlementaires, textes législatifs et réglementaires, rapports de tous ordres, journaux de l'École (*Journal de l'École polytechnique* et *Correspondance sur l'École polytechnique*) et, surtout, les procès-verbaux des conseils, d'abord du *Conseil de l'École polytechnique* puis, après l'an VIII, des *conseils de perfectionnement et d'instruction* (on peut d'ailleurs suivre encore aujourd'hui son travail dans les recueils des procès-verbaux, car il soulignait systématiquement au crayon les passages qui retenaient son attention). Une grande part de l'ouvrage consiste soit en des citations *in extenso*, soit en des paraphrases, contractions ou amplifications, de documents officiels. Se

---

(1) Sur le renouveau des études consacrées à l'œuvre scolaire de la Révolution voir les *Annales historiques de la Révolution française*, n° 243, janvier-mars 1981, *De l'Ancien Régime à l'Empire, problèmes de l'enseignement*. Depuis la publication de ce numéro spécial, deux livres importants sont parus sur la question : D. Julia : *Les Trois couleurs du tableau noir : la Révolution*. Paris, 1981, et R.R. Palmer : *The Improvement of Humanity : Education and the French Revolution*. Princeton, 1985.

limitant aux sources disponibles dans sa bibliothèque, c'est-à-dire essentiellement aux archives de l'École, Fourcy n'a utilisé ni les archives des autorités de tutelle, comités révolutionnaires, commission des travaux publics et ministères, ce dont on ne peut lui faire grief car ces sources n'étaient pas alors accessibles, ni, semble-t-il, les témoignages personnels, bien qu'il y eût encore de nombreux acteurs des événements vivant dans les années 1820. De manière générale, cependant, son information, de première main, est très sûre. Ses commentaires, servis par une plume élégante et un peu sèche, restent sobres et informatifs ; laissant parler les textes, il évite habilement les jugements tendancieux ou personnels, les dithyrambes et les réquisitoires, tout en donnant parfois de fines analyses.

Il convient pourtant de garder à l'esprit dans quelles conditions Fourcy a préparé et publié son ouvrage. Fourcy écrit sous le règne de Charles X, ce qui l'oblige à prendre quelques précautions. Il passe ainsi sous silence, au début du livre, les difficultés que traversaient les écoles d'ingénieurs à la fin de l'Ancien Régime et c'est à la Révolution seule qu'il impute la responsabilité de la crise qui amènera la création d'une grande école d'ingénieurs à Paris. Un peu plus loin, il reste muet sur la tourmente qui secoue l'École après prairial, avec la fuite de Monge, l'arrestation de Fourier et la mise en cause d'Hachette, alors que l'École normale disparaît, et se garde d'expliquer pourquoi l'établissement est alors menacé dans son existence, comme il le mentionne en passant. Surtout, il édulcore le récit après 1814 : il tait les épurations de 1816 et voit seulement dans le licenciement de tous les élèves un coup « parti d'une main paternelle » sous le prétexte que les élèves licenciés étaient encore autorisés à se représenter au concours d'entrée ; il ignore l'opposition politique des élèves pendant la Révolution et, après quelques pages sans relief pour énumérer les principales décisions prises par les *conseils*, il termine son livre par une citation de Charles X favorable à l'École...

Mais le plus important n'est pas là. Sous une apparence de neutralité, Fourcy entreprend d'élever un monument à la gloire de l'institution polytechnicienne. Indifférent, au fond, à la succession des régimes, il exalte la perspicacité et la pérennité des conseils de l'École, gommant les différends et les changements qui ont pu survenir en leur sein. On ne trouvera pas trace dans son livre, par exemple, de l'opposition, bien réelle pourtant, entre Monge et Laplace ou entre Arago et Cauchy. Les échecs de l'enseignement sont évoqués avec discrétion, qu'il s'agisse du recul considérable de la chimie, que Fourcy semble attribuer aux seules restrictions

budgétaires, ou des insuffisances du dessin, pourtant régulièrement dénoncées dans les écoles d'application, ou encore du divorce grandissant entre les cours de mathématiques et les besoins des applications. Sur la question fondamentale des relations entre l'École polytechnique et les « services publics » (Ponts et chaussées, Mines, Génie militaire), qui occupe à juste titre une grande partie du livre, Fourcy, tout en donnant la parole à chacune des parties et sans jamais donner son point de vue, laisse toujours avec beaucoup d'habileté le dernier mot à l'École.

Défenseur du *privilège exclusif*, c'est-à-dire du monopole de l'École polytechnique sur le recrutement des grands corps techniques, il sous-estime dans son analyse l'importance du rétablissement, sous le nom d'écoles d'application, des anciennes écoles d'ingénieurs (décret du 30 vendémiaire an IV). Symptomatique à cet égard est son oubli d'indiquer quand se produit la réduction de la scolarité de trois à deux ans, changement fondamental que la prolongation du cursus dans les écoles d'application a rendu nécessaire. L'institution du binôme École polytechnique-écoles d'application, avec *privilège exclusif* et classement de sortie, a eu en réalité des effets pervers considérables. Elle a rendu peu à peu l'École polytechnique totalement dépendante des services publics, alors qu'il était prévu au départ qu'elle devait former des élèves pour tous les emplois publics et privés exigeant des connaissances scientifiques et techniques de haut niveau. Prisonnière de son *privilège exclusif*, elle a revu en conséquence par retouches successives tout son système d'enseignement, dominé de plus en plus par le classement de sortie (1). Malheureusement, la lecture de Fourcy ne fait pas apparaître ces évolutions de la plus haute importance. La restauration des anciennes écoles d'ingénieurs n'a pas remis en cause, affirme-t-il dans sa préface, les objectifs initiaux de Monge, Lamblardie et Prieur, obligeant seulement à quelques modifications de détail. Se voulant le porte-parole officieux de l'École, Fourcy a préféré ainsi donner l'image lénifiante d'un établissement qui, à travers tant d'années troublées, est resté fidèle au projet de ses fondateurs malgré les assauts d'hommes et d'institutions jaloux de son prestige.

D'un autre côté, Fourcy, loin d'épuiser son sujet, limite son propos à l'institution et aux programmes officiels des cours. Le lecteur intéressé par les élèves et les enseignants, leurs origines et

---

(1) On peut se reporter pour cette question à l'article de J. Langins, sur l'enseignement et les examens à l'École polytechnique sous le Directoire : à propos d'une lettre inédite de Laplace, *Revue d'histoire des sciences*, tome XL-2, avril-juin 1987, pp. 145-177.

leurs destins ou par le contenu et le fonctionnement réel de l'enseignement risque le plus souvent de rester sur sa faim. C'est ce constat, je suppose, qui a incité le polytechnicien Jean Dhombres à rédiger, en guise d'introduction, une longue étude sur *L'École polytechnique et ses historiens*. Dans ce texte d'historiographie un peu touffu mais fort suggestif et remarquablement documenté, qu'accompagne une bibliographie très complète insérée dans les *Annexes*, J. Dhombres propose aux historiens de l'avenir des pistes de recherche possibles autour de l'École polytechnique. Renonçant, faute de temps, à les emprunter toutes, je n'en évoquerai ici que deux ou trois et, puisque c'est par là qu'il commence, je le suivrai d'abord sur le terrain des élèves.

Il faut rendre justice à Fourcy. Conscient sans doute de la nécessité de connaître les élèves pour mieux comprendre l'École, il a cherché à savoir ce qu'ils étaient devenus et, de son enquête, il a tiré une liste complète des anciens élèves classés par promotion de l'an III à 1827, avec l'année et le service de sortie et leur position en 1827. Son but était de prouver l'utilité de l'École polytechnique en montrant la diversité des carrières. Mais Fourcy n'a pu mener à bien sa démonstration, faute de retrouver la trace des élèves qui s'étaient retirés de l'École sans entrer dans les services publics. Depuis, d'autres tentatives ont été faites, des répertoires et des annuaires ont été publiés et il existe même une liste comparable à celle de Fourcy pour tous les anciens élèves depuis l'an III jusqu'à 1980 (1). Mais les informations contenues dans toutes ces listes restent succinctes et lacunaires et l'on n'y trouve rien sur l'origine sociale et géographique des élèves. Quant aux notices biographiques du *Livre du centenaire de l'École polytechnique* publié à la fin du siècle dernier, elles ne sont d'aucune utilité car elles ne concernent que des polytechniciens dont la carrière est bien connue par ailleurs.

Sur l'origine et la scolarité des élèves, la source principale reste donc toujours le registre-matricule manuscrit conservé dans les archives de l'École polytechnique. Il a été utilisé par A. Daumard dans un article de la *Revue d'histoire moderne et contemporaine* (2) et, surtout, par T. Shinn dans son livre *Savoir scientifique et pouvoir social : l'École polytechnique, 1794-1914* publié en 1980. J. Dhombres semble peu convaincu par l'étude sociohistorique de T. Shinn. J'avoue partager sa perplexité devant certaines affirmations de cet auteur. Interprétant à sa manière les données du registre-matricule,

(1) Sur les répertoires et annuaires d'anciens élèves, voir la bibliographie dans l'*Annexe*, pp. 141-142.

(2) A. Daumard : « Les élèves de l'École polytechnique de 1815 à 1848 ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 5, 1958, pp. 226-234.

d'ailleurs très incomplet pour cette époque, T. Shinn estime, par exemple, à 19 % le pourcentage de polytechniciens issus de milieux sans-culottes (sic) entre 1794 et 1804, chiffre aberrant au regard des premiers résultats d'une recherche en cours. S'il est vrai que Fourcy lui-même publie, p. 177 de son livre, un document d'où il ressort que plus de 58 % des élèves en l'an VII ont des parents sans fortune, il s'agit là d'une grossière exagération pour convaincre le ministère de verser enfin le traitement des élèves arriéré de plusieurs mois. Les polytechniciens, comment s'en étonner, sont en fait, dès les premières promotions, issus massivement de la bourgeoisie robine ou commerçante.

Pour la Restauration (nous en resterons à la période couverte par le livre de Fourcy), les statistiques sociales publiées par A. Daumard et T. Shinn à partir du registre-matricule sont plus fiables mais restent trop incomplètes pour être vraiment utilisables : le registre-matricule ne donne en effet aucune information sur la profession du père pour 9,1 % des polytechniciens d'après A. Daumard et 14,2 % d'après T. Shinn (1) et, pour 26,5 % d'entre eux (A. Daumard et T. Shinn s'accordent sur ce chiffre), il indique comme seule mention « propriétaire » ou « rentier », c'est-à-dire un statut social revendiqué et non une profession, si bien que l'on ne dispose en fait de rien de solide sur plus du tiers des polytechniciens de la période (plus de 40 % selon T. Shinn). En fin de compte, le matériel statistique tiré du registre-matricule est trop lacunaire pour autoriser des conclusions dépassant le constat évident d'une origine sociale très majoritairement bourgeoise. Seule, une enquête de type prosopographique qui reste entièrement à faire permettrait d'obtenir les données nécessaires pour analyser plus finement l'origine sociale des élèves, comme d'ailleurs leur scolarité et leur carrière (2).

Si la connaissance de la population polytechnicienne s'avère à l'examen très insuffisante, que dire du contenu de l'enseignement ! J. Dhombres insiste dans son introduction historiographique sur la nécessité d'études précises sur ce point. Il est vrai que Fourcy donne de nombreuses indications sur les programmes et l'organisation des études mais il s'arrête aux portes des salles et de l'amphithéâtre, se contentant d'allusions, tirées des procès-verbaux, sur l'insuffisance

---

(1) On peut s'interroger sur les raisons de cette discordance entre T. Shinn et A. Daumard ; le premier a travaillé sur un échantillon représentant 1/3 des polytechniciens des promotions 1815-1829 alors que A. Daumard a recensé tous les élèves des promotions 1815-1830.

(2) J. Dhombres publie dans ses *Annexes* une précieuse collection de biographies d'anciens élèves (ainsi d'ailleurs que d'enseignants et autres agents de l'École). On trouvera aussi quelques notices biographiques dans l'*Annexe L* du livre de J. Langins.

des élèves en analyse ou leur peu d'intérêt pour la chimie et les travaux graphiques ; s'il présente dans des tableaux, pp. 376-379, la répartition de l'emploi du temps entre les matières en 1799, 1801, 1806, 1812, 1818 et 1827, il n'est pas sûr que les pourcentages soient toujours correctement calculés (1). Et surtout, il ne dit rien du contenu des cours réellement professés, renvoyant parfois à des ouvrages publiés ou à des articles du *Journal de l'École polytechnique* dont on aimerait justement savoir s'ils reproduisent les leçons données aux élèves.

C'est tout le mérite de Janis Langins de lever un coin du voile, au moins pour la première année. En décrivant avec beaucoup de finesse, dans son petit livre, la réalité de l'enseignement à l'École centrale des travaux publics de l'an III, il inaugure en effet un type d'analyse ignoré de l'historiographie traditionnelle qui se cantonnait presque exclusivement aux textes réglementaires et aux programmes normatifs. Grâce surtout au *Journal* de Charles Gardeur-Lebrun, l'inspecteur des élèves, l'auteur fait revivre au jour le jour les cours révolutionnaires et les premiers mois des cours réguliers, révélant une réalité bien éloignée de la légende polytechnicienne et qu'on soupçonnait à peine en lisant Fourcy : manque d'assiduité et d'attention des élèves, improvisations dans les enseignements, retards dans l'installation des locaux, troubles politiques, etc., caractérisent les premiers mois de fonctionnement de l'École. On mesure sur le terrain la distance entre le projet follement ambitieux des fondateurs de l'École et la réalité improvisée, en pleine crise et en pleine guerre (2). Non que l'École ait été, en fin de compte, un échec, comme le fut sa contemporaine, l'École normale, mais, pour assurer la pérennité de l'institution, rebaptisée École polytechnique en l'an IV, et le succès de ses enseignements, il fallut beaucoup en rabattre. C'est là une autre histoire, esquissée par J. Langins dans sa conclusion, mais qui dépasse évidemment les limites de son propos, une histoire que Fourcy, prisonnier de son rôle de porte-parole officieux, n'a pu ou voulu faire, une histoire qui reste à faire, en somme.

Bruno BELHOSTE



---

(1) Nous avons obtenu des résultats parfois sensiblement différents en utilisant les emplois du temps publiés.

(2) On trouvera en annexe de nombreux documents, dont certains entièrement inédits, relatifs aux objectifs initiaux de l'École centrale des travaux publics.

MICHELET (Jules). — *Leçons inédites de l'École normale. Histoire des XIV<sup>e</sup>, XV<sup>e</sup>, XVI<sup>e</sup> siècles.* / Texte établi et présenté par François Berriot. — Paris : Éditions du Cerf, 1987. — 384 p.

François Berriot, après avoir transcrit l'intégralité des notes manuscrites qui nous restent des leçons de Michelet à l'École normale (1), commence ici la publication de ses trésors. On sait en effet que le jeune Michelet fut nommé en 1826 maître de conférences à l'École préparatoire (nom donné en ce temps-là à l'ancienne et future École normale) et qu'il y resta en fonction jusqu'en 1836, avant de se réfugier à la Sorbonne puis au Collège de France ; qu'il enseigna aux normaliens la philosophie et l'histoire, puis seulement l'histoire ; et que ses anciens élèves, à quelque niveau qu'ils enseignassent, rendirent unanimement hommage à ses talents de professeur. De ce cours, on ne connaissait que des bribes (2) alors que la transcription inédite de F. Berriot comprend 1 778 pages : c'est une belle forêt — une des plus belles de notre histoire scolaire — qu'il importait d'ouvrir au public. Le texte qui nous est présenté ici est une rhapsodie (3) dont le fil directeur est chronologique, de la fin du Moyen Âge aux débuts de la Réforme. Les premiers soubresauts de la nation française et la crise religieuse du XVI<sup>e</sup> siècle sont, nous le savons par ailleurs (4), des moments forts de la chronologie micheletienne : on découvre ici la première ébauche de cette odyssee du Peuple et de la Liberté qu'est l'*Histoire de France*.

Tous les admirateurs de Michelet peuvent se réjouir. Dans ces notes scrupuleuses, parfois corrigées de la main du maître — qui n'hésitait pas, on le voit, à relever les cahiers — (5), on retrouve le grand écrivain. La tradition rhétorique et le romantisme littéraire

(1) Transcription dactylographiée consultable à l'Université de Clermont où F. Berriot, actuellement maître de conférences à Corte, a soutenu sa thèse de 3<sup>e</sup> cycle.

(2) Ce qu'en avaient dit Gabriel Monod « Michelet à l'École normale », *Revue des Deux Mondes*, 1894, tome 126, pp. 894-917 ; texte repris dans *Le Centenaire de l'École normale*, Paris, 1895, pp. 335-355 et Daniel Halévy dans son *Jules Michelet*, Paris, 1928, plus récemment Paul Viallaneix *La Voie royale*, Paris, 1959 ; édition des *Écrits de jeunesse* de Jules Michelet, Paris, 1959 et Oscar A. Haac *Les Principes inspirateurs de Michelet*, Paris, 1951.

(3) Rhapsodie des notes prises entre 1828 et 1835 par Adolphe Chéruel, Alexandre Germain, Antonin Macé de Lépinay et, pour l'essentiel, un auditeur anonyme des années 1833-1835.

(4) Cf. *Histoire de France* t. 3 (1270-1380), t. 4 (1380-1422), t. 5 (1422-1461), t. 8 (La Réforme), Paris, 1837-1855. Cf. enfin l'Introduction à l'*Histoire de la Révolution française*, Paris, 1847.

(5) Rappelons que la rédaction du cours d'histoire par les élèves fut longtemps un des seuls exercices en langue française de notre enseignement classique. Voir sur cette question l'article d'André Chervel « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l'éducation*, n° 25, 1985, pp. 3-10.

faisaient fusionner la parole et l'écrit : de Michelet, on peut dire que sa prose était oratoire et qu'il parlait comme un livre. Point de trahison donc dans ces relevés sténographiques qu'il aurait pu cosigner. On ne saurait citer toutes les phrases, toutes les pages que l'esprit cisèle et que le cœur irradie. À propos de Michel-Ange : « Vanité : c'est bien là le dernier mot du génie sur cette terre ; quoi qu'il ait fait, c'est peu pour lui qui contient l'infini : toujours son activité est débordée par l'immensité de son désir », et de *Orlando furioso* « une promenade en habits du matin à travers les siècles du Moyen Âge ». Ceux-là mêmes qui ignorent le tome 5 de *l'Histoire de France* et le *Jeanne d'Arc* publiés par Michelet en 1853 dans la Bibliothèque des chemins de fer de Louis Hachette, pleureront à la première esquisse de ce texte de feu, où l'on sent déjà Dreyer et Falconetti. Michelet apparaît bien là comme le premier de nos professeurs à avoir été dans son enseignement proprement dit un artiste de génie.

Style à part, ces *Leçons inédites* laissent apparaître les caractéristiques essentielles du travail de Michelet. La leçon liminaire sur « les avantages de la réunion de l'histoire et de la philosophie » est une épistémologie éblouissante — une invitation à écrire une histoire pleinement naturelle, où la « physiologie », les climats et la géographie auraient leur part. La suite prêche l'exemple : dans le « Tableau de la France » (pp. 97-165) à la saveur ethnologique incomparable, les considérations de l'historien se font aisément agronomiques, écologiques, médicales (on lira avec intérêt le paragraphe sur les goîtres pyrénéens) voire sociologiques (le degré de fanatisme des différentes provinces y est évalué avec une conscience aiguë du caractère social de l'adhésion individuelle). Bref, une pensée neuve et féconde, qui toujours échappe à la chronique et fait jaillir le sens par le rapprochement.

L'historien de l'enseignement ne peut, de son côté, négliger ce document hors pair. Pour trois raisons : d'abord parce que ce document scolaire est une de nos rares sources sur l'École normale à ses débuts ; ensuite parce que s'y constitue le Moyen Âge du XIX<sup>e</sup> siècle tel que le diffuseront et l'entreprendront les élèves de Michelet, devenus eux-mêmes titulaires de chaires dans les villes de faculté ; enfin, parce que s'y montre une véritable pédagogie de l'histoire, dont la riche préface de F. Berriot permet de connaître la formulation par Michelet même (1).

---

(1) Lettre à l'archicube Farrochon, datée du 18 octobre 1829, citée par F. Berriot, p. 63.



Dans l'enseignement secondaire français de la Restauration à dominante de latin ou de mathématiques, l'histoire n'avait officiellement que peu de place : on en faisait des scolies de textes classiques et des prétextes à narrations et discours. Les normaliens de Michelet n'en avaient eux-mêmes sans doute qu'une très vague teinture : il n'y eut pas d'épreuve écrite d'histoire au concours de l'École avant 1850. Pour les ministres de Charles X, Frayssinous et Vatimesnil, l'histoire est d'ailleurs une étude un peu inquiétante. Certes, elle fait partie des humanités et offre, dans les trois littératures, ses artistes et ses monuments, mais on sent bien le danger qu'il y aurait à vouloir, pour les événements les plus récents, « *rerum cognoscere causas* ». D'où l'insistance mise sur l'histoire ancienne, et le providentialisme de façade imposé en ces années Bourbon à Michelet lui-même. Or, l'histoire est bien une idée libérale : quand en 1830 les libéraux arrivent au pouvoir, les historiens deviennent ministres, et leur discipline s'enracine. Michelet s'est donc trouvé à l'École normale en cette période charnière pour l'histoire enseignée, toujours servante de la rhétorique mais enfin reconnue dans les programmes et couronnée par une agrégation particulière. Et comme l'École normale est alors le seul véritable centre de formation des professeurs, qui veut réformer l'enseignement des collèges doit s'attaquer à celui qu'elle délivre : on peut donc dire que Michelet fut un élément essentiel de cette réforme. On le voit d'abord enseignant conjointement histoire et philosophie puis cantonné à l'histoire ancienne, enfin après la Révolution de Juillet débordant allègrement sur les périodes les plus récentes. C'est avec lui que l'histoire prend son essor à l'École, et le rôle démultiplicateur de l'institution donne toute son importance à ce magistère.

En effet, les quelques élèves de Michelet (il enseigne tous les littéraires en seconde année, soit guère plus d'une quinzaine d'élèves — et les agrégatifs d'histoire en troisième année — trois élèves en moyenne en raison des jalousies philosophiques de Victor Cousin) vont occuper assez tôt des positions dominantes dans la petite communauté universitaire française (Adolphe Chéruel, Gabriel Monod, Charles Weiss, Alexandre Germain, Étienne Vacherot, Ernest Havet), voire dans le monde politique (Victor Duruy, Henri Wallon, Jules Simon). La vulgate micheletienne a ainsi informé et inspiré les professeurs d'histoire, les ministres de l'Instruction publique, les élèves des uns et les administrés des autres. On peut dire que certains de ses articles de foi (la différence entre les royaumes française et anglaise au Moyen Âge, l'apparition d'une conscience nationale populaire entre la bataille de Poitiers et

la mort de Jeanne d'Arc, entre autres) n'ont jamais été véritablement remis en question. Cela est rare, dans un milieu où la polémique intergénérationnelle est un moteur permanent de la recherche — et témoigne d'une fidélité devenue inconsciente sans doute, mais profondément vivace. On sait d'ailleurs que Jacques Le Goff et Maurice Agulhon ne cachent absolument pas leur admiration pour Michelet (1).

Dernier point : les leçons de l'École normale créent un modèle pédagogique. Il faut rappeler à ce sujet que les auditoires des grands collèges royaux (où les normaliens sont appelés à enseigner) et celui du collège du Plessis (où se tient l'École normale) ne sont pas fondamentalement différents et que dans les deux cas le professeur d'histoire tend plus ou moins, en dictant son cours, à fixer un canon. Michelet, lui, a incarné l'Évocateur. On connaît l'anecdote : devant donner une leçon à la princesse Louise, fille de la duchesse de Berry, aux Tuileries dès 8 heures, Michelet arrivait à l'École préparatoire à 6 heures du matin. Chacun, à peine tiré du lit, apportait sa bougie pour l'extraordinaire théâtre d'ombres que Michelet a lui-même décrit : « J'allais ainsi d'âge en âge, toujours jeune, jamais fatigué, pendant des milliers d'années, aimant, ravissant les peuples, les ressuscitant, leur rendant avec la vie, l'amour de vivre et la jeunesse, en sorte que réchauffés un moment de ma sympathie, ils prenaient plaisir encore une fois à s'épanouir au soleil, à refaire avec moi, pour moi, les œuvres de leur existence première » (2). En houppelande de drap brun foncé « avec des reflets rouges » (au témoignage de Jules Simon), devant des élèves pleins de « l'anxiété de l'intelligence qui s'apprête à une révélation nouvelle » (selon Nicolas) le professeur-poète parle « tantôt ému puis railleur, puis enthousiaste, puis naturel et simple... en musicien consommé » (3). La face cachée de ce miracle, nous l'apercevons dans les conseils prodigués à Farrochon le 18 octobre 1829 : c'est le gros travail d'apprentissage par cœur des cartes, de la chronologie et des anecdotes, la lecture quotidienne de l'allemand, la reprise constante des préparations qui seule permet, le moment venu, l'improvisation et le don de soi. Il n'empêche que, pour les auditeurs, l'impression est toute de simplicité, de mordant et d'émotion. Simplicité : point d'apparat critique, point d'érudition gratuite, le

---

(1) Pour Jacques Le Goff, cf. *Les lundis de l'histoire*, France Culture, 1<sup>er</sup> juin 1987. Pour Maurice Agulhon sa leçon inaugurale au Collège de France, le 11 avril 1986.

(2) Préface inédite de l'*Histoire de France*, manuscrit, Méthode et enseignement, f. 147 et sq. (cité par F. Berriot).

(3) Jules Simon, à propos d'une explication de la *Mélancolie* de Dürer (cité par F. Berriot).

ton clair de l'initiation. Mordant : qu'on en juge à propos de Frédéric II Hohenstaufen « tout ce qui n'était pas arabe, turc ou juriste lui était odieux », ou des mœurs des Borgia « ces choses-là sont tellement repoussantes que c'est presque un repos pour l'esprit que d'en venir au récit des meurtres ». Émotion : c'est bien sûr la clef de cet enseignement qui toujours en appelle au cœur. Le romantisme est ici présent partout : dans l'allusion à la Lucrece Borgia de Hugo, ou à Byron contemplant Venise décadente, dans la peinture de certains paysages où souffle l'esprit (la route des proscrits de Lyon à Genève, la Lombardie offerte aux chevaliers français), dans l'enthousiasme pour la nation française, dans l'indignation contenue ou débridée (contre les calomnieurs des Templiers, les assassins des Vaudois, les juges de Jeanne), dans la stylisation du récit (« la vie de la Pucelle peut se formuler en cinq actes qu'on intitulerait de la sorte : Orléans l'action ; Reims la récompense ; Paris la tribulation ; Compiègne la trahison ; Rouen la passion »). En vérité, *mutatis mutandis*, tout professeur d'histoire peut s'instruire sur sa tâche en lisant ces leçons-là. Dira-t-on que l'histoire n'a que faire du cœur et de la morale ? Mais il n'y a pas, sans désir de morale, de désir d'histoire. Reprochera-t-on à cette manière d'être bien littéraire ? Ce serait oublier que les meilleures leçons de pédagogie sont et seront toujours des leçons de style.

Pierre ALBERTINI



PENEFF (Jean). — *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest, 1880-1950*. — Paris : L'Harmattan, 1987. — 262 p.

Ce livre de Jean Peneff apporte une contribution très précieuse à l'histoire de l'école, au perfectionnement de ses méthodes et au renouvellement de ses perspectives. Plus encore que le sujet, c'est la façon dont il est traité qui me paraît devoir être soulignée ; ou disons que la méthode aboutit à reconsidérer le sujet, qu'elle rend nouveau ce qu'on pouvait croire familier. C'est donc sur les trois aspects qui me paraissent caractéristiques de la méthode que je voudrais insister dans ces lignes.

1. « J'ai utilisé la méthode monographique comparative — écrit l'auteur p. 16 — justifiée dans un cadre homogène, là où les facteurs de différenciation ne sont pas excessifs. » Trois communes et leurs

écoles ont été étudiées : Saint-Nicolas-du-Tertre (Morbihan), Soullans (Vendée) et Vallet (Loire-Atlantique); un village (700 habitants au début de ce siècle), un bourg (2 000 habitants), une petite ville (près de 5 000 habitants); trois communes où la pratique religieuse a été constamment majoritaire (respectivement, 93, 59 et 79 % de « pascalisants » en 1933-1935), où la scolarisation dans le privé l'a aussi été, quoique moins constamment (91, 62, 81 % en 1951-1952) et où les votes de la droite l'ont souvent emporté aux diverses élections mais avec des exceptions notables (à Vallet, par exemple, en 1872). Dans l'ensemble de la France, il s'agit d'une zone de « retard »; mais ce sont les nuances déchiffrées par une analyse exigeante qui importent.

2. J. Penneff a eu largement recours aux statistiques scolaires, ce qui a été pour lui l'occasion de les critiquer. Il l'a fait notamment dans une annexe de 34 pages (227-260) qu'on peut trouver profit à lire en premier lieu. Le recours aux statistiques est délicat et forcément limité : il n'a de prix qu'à partir du moment où l'administration a imposé à ses instituteurs la tenue de registres-matricules, dans les années 1880, et pour les seules écoles publiques, puisque les écoles privées n'en tenaient pas. Ces registres permettent non seulement de suivre les variations des effectifs mais aussi d'entrevoir le comportement des familles, variables selon les catégories sociales et selon les circonstances.

3. L'ouvrage veut être *interdisciplinaire* (p. 217) : il associe les pratiques habituelles de l'historien et celles du sociologue : « Au lieu de centrer les analyses sur l'idéologie, la morale, les manuels de l'enseignement, ne faut-il pas étudier le contenu scientifique des connaissances générales distribuées et les résultats de l'effort d'éducation par la progression des savoirs et des qualifications ? » (p. 221). Personnellement, je suis tenté de dire qu'une telle sociologie débouche sur les préoccupations d'une histoire culturelle.

Certes, J. Penneff fait leur place aux affrontements idéologiques. Cette place reste mesurée. C'est l'affaire des chefs, évêques ou préfets. Ainsi le diocèse de Nantes a-t-il eu pendant et après la guerre de 1914-1918, en la personne de Mgr Le Fer de la Motte, un évêque de choc, réputé d'Action française, qui contribua à entretenir « une atmosphère de guerre civile entre laïques et cléricaux ». Mais notre auteur préfère s'attacher aux acteurs locaux, maires et conseillers municipaux, curés, notables et toute la population selon ses catégories socio-professionnelles. La modération réciproque de « vieux prêtres peu portés à la guerre scolaire » et d'« instituteurs publics catholiques ou, en tout cas, sans esprit de lutte contre l'enseignement privé » a procuré cinquante ans de coexistence paci-

fique à Saint-Nicolas-du-Tertre. Quand la conjoncture s'y détériore, la population, avec une admirable constance, édifie de ses biens et de ses mains, une école nouvelle : elle en a bâti trois en un siècle. Derrière les prétentions à la domination de chacun des pouvoirs, le civil et le religieux, nous découvrons les stratégies des familles : simple intérêt d'abord pour « l'école-garderie » ; durée très variable de la scolarisation ; changements fréquents d'école ; conquête du certificat d'études primaires ou indifférence à son égard ; prolongation des études sur place (au cours supérieur ou dans un cours complémentaire plus ou moins clandestin) ou dans des institutions religieuses (séminaire, juvénat) plus qu'au collège ou au lycée de la ville. Ces stratégies ne sont pas les mêmes au bourg et dans les hameaux. L'auteur distingue des « utilisateurs intensifs », qui sont souvent des humbles, et des « indifférents » ou des « quasi-indifférents », qui peuvent être des notables. L'arrivée d'un bon maître, un séjour prolongé de sa part (dix-sept ans par exemple à Soullans) provoquent une scolarisation massive. « L'octroi de la confiance à un maître d'école avant de l'accorder à l'institution scolaire » avait déjà été observé par R. Thabault dans une monographie bien connue, à laquelle celle-ci se réfère plus d'une fois, et s'apparente. Si telle constatation surprend — « À Soullans le déclin de l'école publique et le succès de l'école privée qui s'ouvrit en 1910 correspond à la mise en place d'une agriculture de petites exploitations sur une base familiale » alors qu'on se serait plutôt attendu au contraire —, c'est qu'ici la démocratisation de la propriété a entraîné le départ des familles les plus pauvres qui scolarisaient relativement bien leurs enfants ; elle explique aussi la perte d'influence des républicains.

Ce que j'ai le plus aimé dans le livre de J. Peneff, ce sont les notations *culturelles*, neuves, aiguës, stimulantes (je l'espère) pour les futurs historiens de l'école. J'en relève quelques-unes. Le C.E.P. (que le législateur vient de supprimer) a été à l'origine d'une nouvelle hiérarchie interne qui pouvait contredire la hiérarchie traditionnelle du pouvoir et de la fortune ; à Saint-Nicolas, « le C.E.P. est le diplôme du pauvre, *la revanche symbolique* (je souligne) de ceux qui n'ont pas les moyens de poursuivre leurs études dans le primaire supérieur privé » (p. 59). Les autorités universitaires ont pu se leurrer à propos du comportement des familles, de certains revirements, de passages d'élèves du privé au public comme du public au privé : « Ce n'était pas la laïcité que les parents avaient appréciée, mais l'école tout simplement, et certains, en 1947 (à Saint-Nicolas, lors de l'ouverture d'une nouvelle école privée de garçons) ne virent qu'un changement de local ». Il convenait de poser, dans tout son

sérieux, le problème de la culture distribuée par chacune des écoles. À Soullans, « l'école publique fut, de 1910 à 1934, une petite entreprise familiale de préparation au C.E.P. : trois enseignants (le directeur, sa femme et sa belle-sœur) s'occupaient de soixante élèves » ; « c'était la première fois, à Soullans, qu'une génération d'enfants était confrontée à un enseignement de type scientifique », qui était un enseignement de qualité. L'école privée aux classes surchargées et aux maîtres moins compétents, ne pouvait soutenir la comparaison. De façon générale, l'école privée se serait plutôt efforcée d'imiter la pédagogie de l'école publique. Mais elle savait faire aux parents les concessions qu'ils souhaitaient : moindres exigences quant à l'assiduité, laxisme à l'égard de coutumes irrationnelles, moralisme moins strict et tolérance à l'égard de l'alcoolisme, subordination d'un sexe à l'autre, etc. « Il semblait aux agriculteurs que l'école privée diffusait ou consolidait une idéologie patriarcale... » alors que l'école publique, en accélérant un processus culturel évolutif, accentuait « le décalage entre les générations et bouleversait trop vite les traditions » (p. 158). À cela s'ajoutait, dans le cas de Soullans, sis au cœur du Marais vendéen, la fidélité aux souvenirs de 1793 : « L'école privée avait pour mission d'amplifier et d'authentifier l'épopée, la virée de Galerne, qu'on se transmettait de génération en génération » (p. 160).

On pourra trouver les conclusions de l'auteur surtout négatives, mais salubres à ce titre. L'histoire de l'école primaire en France n'a peut-être pas été exactement ce qu'on croyait et ce qu'on en a écrit. Il faut aujourd'hui la reprendre à un niveau plus terre à terre, d'une manière plus totalisante aussi. Les schémas habituels, pas seulement les données statistiques, doivent céder la place aux réalités, c'est-à-dire à « une mosaïque de cas singuliers, explicables par une combinaison à mettre chaque fois en évidence et à hiérarchiser » (p. 216). Et le mot de la fin me semble être plutôt l'appel à un nouveau départ : « L'école ne reproduit ni ne divise, elle participe de processus historiques beaucoup plus complexes et contradictoires, variables selon les époques et selon les lieux » (p. 226).

Maurice CRUBELLIER



MERCIER (Lucien). — *Les Universités populaires : 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle.* — Paris : Les Éditions ouvrières, 1986. — 188 p.

La thèse de 600 pages, brillamment soutenue devant l'Université de Paris I en 1979, est devenue un modeste volume de 188 pages. On y perd de nombreux documents (il n'en reste que quatre pages hors texte), beaucoup de cartes et de tableaux. On y gagne un exposé plus rapide mais toujours précis et surtout un approfondissement de la réflexion sur des aspects essentiels de la question. Dans la préface, Madeleine Rebérioux, qui avait dirigé le travail de thèse, fait observer qu'on avait jusqu'ici beaucoup parlé des U.P., en bien et en moins bien, « seulement, voilà, nul, avant Lucien Mercier, n'avait pris la peine d'en faire l'histoire. Fini, avec son livre, l'éternel recopiage des mêmes éloges et des mêmes plaintes ». Le compliment est on ne peut plus justifié.

L'auteur étudie d'abord les origines du mouvement des U.P. Il évoque avec une sympathie particulière la figure de Georges Deherme, ouvrier typographe, militant anarchiste, devenu journaliste, le fondateur de ce qu'il appela *La Coopération des Idées* et de la première Université populaire. Il souligne le rôle décisif joué par l'Affaire Dreyfus, qui fut l'occasion de la rencontre entre ces deux groupes de la société française qui s'affirmaient alors, les militants ouvriers et les intellectuels. À propos de l'émergence et de l'extension du mouvement, L. Mercier examine le délicat problème des rapports à établir entre les uns et les autres : deux groupes mais plus encore deux cultures, inégales, l'une dominante, l'autre dominée, ou sinon dominée du moins ambiguë, encore à la recherche d'elle-même — « la culture perçue comme un pouvoir pour ceux qui la détiennent et comme outil d'émancipation » (p. 53). L'essor est « fulgurant ». Entre la fin de 1899 et le début de 1902, c'est 80 % des U.P. qui voient le jour : exactement, sur un total de 222 qui seront fondées, il y en aura 38 à Paris, 31 en banlieue et 153 dans les départements. L'implantation est essentiellement urbaine — « un phénomène de grandes villes et de préfectures » (p. 59) ; mais la répartition à travers la France (on en peut juger par la carte de la page 185) pose quelques problèmes : les régions les plus industrialisées ne sont pas forcément les plus fournies (le Nord ou la Lorraine) et, au contraire, l'Ouest, région d'affrontements idéologiques traditionnels, l'est davantage. L. Mercier insiste sur un point : si les intellectuels furent les plus en vue des acteurs (organiseurs, conférenciers, animateurs), l'initiative vint le plus souvent des ouvriers (des syndicats et des bourses du travail). « Une étude attentive

montre que les deux tiers des créations sont d'origine ouvrière » (p. 63). À l'action des intellectuels, il préfère réserver le mot de « soutien », soutien des ligues et des loges maçonniques, des enseignants (professeurs de lycées et instituteurs). Entre intellectuels et ouvriers, l'équilibre s'avéra difficile à maintenir. En face des intellectuels, ces « hommes de parole » (comme a dit Cl. Hagège), non seulement les artisans et même les employés ne faisaient pas le poids, mais encore ils étaient loin d'être également disponibles. Du côté ouvrier, le succès des U.P. aurait demandé de bien plus amples loisirs. « L'U.P. qu'il fallait faire n'était pas faisable avant la journée de huit heures » (Dick May, p. 120).

À mesure que le mouvement s'étendait, les difficultés grandissaient. Comment assurer la neutralité des U.P. ?, telle était l'une des plus évidentes. Neutralité religieuse d'abord, à l'encontre d'un anticléricalisme virulent, comme le montra, à Paris, chez Deherme, l'affaire Denis en octobre 1900 : l'abbé Ch. Denis était le directeur des *Annales de philosophie chrétienne* ; Deherme l'avait invité à donner deux conférences sur « le Christ et son influence sociale » ; il ne put prononcer la seconde. Neutralité politique surtout : les U.P. ne devaient pas devenir des foyers de propagande socialiste. Les plus exigeants des enseignants aspiraient à une méthode d'acquisition du savoir qui leur serait propre ; les enseignants leur apportaient les résultats de la recherche universitaire scientifique et philosophique ou les valeurs d'une littérature et d'un art élitistes. « Le décalage, la distorsion entre l'offre et la demande » (p. 109) rendait impossible tout vrai dialogue. G. Deherme rêvait d'une éducation populaire intégrale et d'un Palais du Peuple. Albert Thierry aurait souhaité une Université syndicale puisant ses valeurs dans le milieu même du travail.

Pour conjurer le déclin, de plus en plus sensible à partir de 1904, toutes sortes d'efforts d'adaptation furent faits. L. Mercier les indique à la fin de son chapitre III ; puis il s'efforce d'en dégager le contenu explicite ou implicite dans son quatrième et dernier chapitre, le plus neuf. À défaut de l'enseignement désiré, les U.P. ont favorisé la naissance d'« *une nouvelle sociabilité populaire* » (titre de ce chapitre). Je cite : « L'Université s'est située "au ras du quotidien" en créant une "convivialité populaire" » (p. 146). Il ajoute un peu plus loin : les U.P. « n'ont pas enfanté une "culture prolétarienne", mais elles sont le lieu d'activités jusque là ignorées de la classe ouvrière. C'est dans le giron de l'Université populaire que naissent les colonies de vacances, se propage le sport ouvrier, germe l'idée d'un cinéma du peuple ». Cela est vrai, encore ne faut-il rien exagérer ; et les réalisations signalées dans le domaine du logement



social, de la lutte antialcoolique, des divers services (juridiques notamment), des patronages et des colonies de vacances, des bibliothèques..., restent modestes et, certes, rien moins qu'originales. Les pages consacrées à la promotion de la femme sont significatives : lorsque les femmes sont admises à écouter et, beaucoup plus rarement, à prendre la parole, c'est afin de les conforter dans leur vocation d'épouses et de mères. L'impression que me laisse la lecture du livre de L. Mercier, c'est celle du passage d'une *acculturation imposée* à une *acculturation acceptée et dirigée*. Sous cette réserve, capitale j'en conviens, y a-t-il si loin, dans ce domaine social, de l'action des U.P. à celle des compagnies minières du Pas-de-Calais (jadis étudiées par Ch. Grauwin dans une thèse de droit de 1909), qui instituaient elles aussi des cours ménagers, des crèches, des logements ouvriers, voire (avec beaucoup de méfiance) des lieux de sociabilité... Leur plus grand mérite, à mon sens, est d'avoir préfiguré la politique culturelle reprise et développée en 1936 et depuis la Libération.

Maurice CRUBELLIER



THÉBAUD (Françoise). — *Quand nos grand'mères donnaient la vie. La maternité en France dans l'Entre-deux guerres*. — Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1986. — 316 p. : ill., tabl. — (Médecins et société).

Un souhait formulé il y a sept ou huit ans dans *L'Histoire des mères* a été entendu : l'étude historique de la relation mère-enfant, mère-médecin, progresse à grands pas. Tout récemment, deux sociologues du CNRS ont étudié l'essor de la profession de gynécologue durant ces vingt dernières années (1). Françoise Thébaud, historienne, maître de conférences à l'Université de Lyon II, observe, elle, la mutation capitale qui s'est réalisée entre les deux guerres, époque où s'impose la médicalisation de la reproduction humaine. Son livre reprend sa magistrale thèse soutenue en 1985 :

---

(1) Monique Dagnaud et Dominique Mehl : *Merlin l'enfanteur. La médecine, la femme, le désir d'enfant*. Ramsay, 1987.

d'une part il la résume, mais d'autre part il la complète, en élargissant à la France entière des investigations d'abord limitées à Paris. La période étudiée est assez proche pour nous toucher directement : c'est le vécu de nos grand'mères qui ressuscite. Assez lointaine aussi pour que nous mesurions l'ampleur et la rapidité de la révolution accomplie. Avant 1914, la venue au monde d'un enfant n'intéressait encore que sa famille et son milieu ; elle appartenait surtout aux femmes. Au seuil des années 1940, elle intéresse aussi, au plus haut point, les responsables de la santé publique et de l'action sociale, qui sont en majorité des hommes. Une nouvelle socialisation de l'enfantement s'impose de façon irrésistible.

C'est ce bouleversement des mœurs et des mentalités que F. Thébaud analyse avec une précision quasi exhaustive, une rigueur exemplaire, une clarté parfaite. Dans une première partie, elle situe le phénomène de la naissance par rapport à deux facteurs essentiels. D'un côté le malthusianisme, le refus de l'enfant : la dénatalité inquiète les patriotes ; elle provoque un dialogue passionné qui oriente peu à peu l'opinion en faveur de la protection des mères, vers les assurances sociales et les allocations familiales. D'un autre côté, la révolution pasteurienne donne au corps médical des succès, une assurance et une ambition, qu'il n'avait jamais eues : la lutte contre les fléaux sociaux (dont la mortalité infantile) obtient l'adhésion et le soutien des pouvoirs publics ; elle entraîne une transformation de l'hôpital et de son image.

La deuxième partie du livre est tout à fait nouvelle ; c'est sans doute celle qui intéressera le plus les spécialistes de l'éducation. F. Thébaud y décrit une institution révolutionnaire, conçue par des grands maîtres de l'obstétrique pour prendre en charge non pas seulement la naissance, mais bien toute la reproduction humaine. Le modèle, c'est la maternité Baudelocque dont l'architecture et le fonctionnement sont analysés en détail, avec plans et tableaux à l'appui. Là, les femmes sont invitées à faire constater et surveiller leur grossesse, à venir mettre leur enfant au monde, à revenir ensuite le faire examiner régulièrement. La maternité comporte aussi un dispensaire antivénérien, une clinique spéciale pour les parturientes tuberculeuses, un lieu de séjour pour les jeunes mères (la plupart sont des « filles-mères ») qui acceptent de donner une part de leur lait au « secours blanc ». Tous les services convergent vers un service social où des infirmières visiteuses et des assistantes sociales accompagnent et prolongent le travail des médecins. Le modèle Baudelocque sera copié en France et à l'étranger. Cette institution éminemment fonctionnelle est aussi un lieu de formation. D'abord, bien entendu, pour les étudiants en médecine,

notamment ceux qui se destinent à l'obstétrique ou à la pédiatrie. Mais aussi pour des légions de plus en plus nombreuses de femmes soignantes : sages-femmes, infirmières, puéricultrices, visiteuses, assistantes sociales. Et surtout, pour les mères, qu'il s'agit d'arracher aux traditions et aux préjugés, pour les convertir aux principes nouveaux de la puériculture, discipline très normative qui définit la relation mère-enfant comme un ensemble de devoirs codifiés, rigoureux, contraignants, d'où tout plaisir semble exclu.

Les résultats de cette offensive médicale sont inégaux. La mortalité infantile et maternelle commence à régresser. Mais une part importante de l'opinion accepte mal que la naissance ait lieu hors du foyer familial. D'ailleurs, à la campagne, les cliniques et les services de consultation sont encore rares. Enfin, l'un des plus anciens métiers féminins, celui de sage-femme, supplanté, connaît une crise grave et cherche à s'adapter. La médicalisation de la naissance est bien engagée, mais n'a pas encore triomphé de tous les obstacles. Il est intéressant de voir quelle a été, au cours de cette croisade, l'attitude de l'association des femmes médecins.

La dernière partie est particulièrement attachante et originale. L'auteur essaie de retrouver derrière le modèle médical, le vécu féminin « pour connaître les résistances, les souffrances, les plaisirs, les revendications des mères de l'entre-deux-guerres, nos grand' mères ». Parmi elles, des parias : l'avortée, curetée à vif sans pitié ; l'étrangère (la « Pologne ») méprisée ; la tuberculeuse, entièrement sacrifiée à son petit. Et aussi la fille-mère, suspecte comme déviante, mais utile comme mère : pour la détourner d'abandonner son enfant, on lui offre désormais l'abri de maisons maternelles et de refuges d'allaitement, institutions quasi carcérales. Ce sont là des marginales. Les injonctions des médecins ont-elles transformé la maternité pour les femmes ordinaires ? En dépit de quelques textes (deux sont très émouvants), de quelques témoignages de grand' mères, il est difficile de savoir comment elles ont réagi. Ont-elles immolé sans résistance leur antique pudeur ? Ont-elles accepté sans peine la solitude de la salle d'accouchement, de la chambre d'hôpital ? Ont-elles obéi sans murmure aux règles sévères de la puériculture ? Ont-elles su laisser au premier plan le désir, le plaisir et la joie d'être mère ?

Yvonne KNIBIEHLER



**Les Ingénieurs de la crise : titre et profession entre les deux guerres.** / Sous la direction d'André Grelon. — Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1986. — 461 p. — (Recherches d'histoire et de sciences sociales / Studies in history and the social sciences, 21).

Cet ouvrage, publié sous la direction d'André Grelon, réunit une partie des contributions présentées au colloque qui s'est tenu à Paris, les 3 et 4 décembre 1984, à l'Institut d'histoire du temps présent, à l'occasion du cinquantenaire de la loi du 10 juillet 1934 « relative aux conditions de délivrance et à l'usage du titre d'ingénieur diplômé ». À ce colloque ont participé des chercheurs français de différents horizons ainsi que des chercheurs étrangers européens, mais aussi des ingénieurs. Il a donc été l'occasion d'échanges entre historiens ou sociologues, mais aussi entre praticiens de différentes spécialités. Les travaux consacrés à la question du titre d'ingénieur aujourd'hui ont été repris par ailleurs (1). Les textes publiés dans ce volume ne concernent donc que la partie historique du colloque. Les communications, revues par les auteurs à la lumière des débats qu'elles ont suscités, sont précédées d'une introduction générale due à A. Grelon, et retraçant l'évolution de la profession d'ingénieur en France jusqu'aux années 1930 (pp. 7-32). Cette histoire s'inscrit entre deux grandes dates : 1829, la création de l'École centrale des arts et manufactures à Paris, qui institue le premier diplôme d'ingénieur civil en France ; 1934, point d'aboutissement d'une longue lutte entamée dès 1848 avec la création, par des Centraux, de la Société des ingénieurs civils de France. La loi du 10 juillet 1934 accorde aux ingénieurs la protection de leur titre. Ne pourront dorénavant se dire ingénieurs diplômés que ceux qui auront obtenu le diplôme d'une école d'État ou reconnue par l'État, ou par une commission, composée en grande partie d'ingénieurs, dans le cas d'une école privée. Les autodidactes devront, quant à eux, justifier de travaux industriels et passer un examen au Conservatoire national des arts et métiers, pour devenir diplômés par l'État (D.P.E.). Le problème de la formation est donc au centre des débats qui se sont élevés autour du titre d'ingénieur. Mais il est aussi étroitement lié au développement économique. Comme le souligne A. Grelon, la première industrialisation s'est faite largement sans les ingénieurs, encore peu nombreux. Seules existent alors les écoles d'État (Polytechnique, Ponts et chaussées et Mines, les écoles d'arts et métiers ne formant alors que des contremaîtres) et une école

---

(1) *Cahiers du C.E.F.I.* (Paris), n° 12, oct.-déc. 1985.

privée, Centrale. C'est avec la seconde industrialisation, dans les années 1880-1890 et la mise en place de nouveaux secteurs de l'économie (traitement de l'aluminium et industries électriques, essentiellement) que se crée véritablement la profession d'ingénieur. Ce besoin nouveau de cadres techniques en grand nombre suscite l'ouverture de nouvelles écoles et, surtout, de nombreux instituts, rattachés au système universitaire. En 1938, il existe 88 formations d'ingénieurs, dont 36 de type universitaire. Le problème du titre, qui s'était déjà posé au XIX<sup>e</sup> siècle, opposant les ingénieurs d'État aux ingénieurs civils, prend toute son acuité au cours de l'entre-deux-guerres, dans une période marquée par la crise, où s'affirment de nouveaux rapports entre sciences et industrie. L'ingénieur devient de plus en plus un salarié, au service de grandes firmes, où les impératifs financiers l'emportent souvent sur les données purement techniques.

Il faut souligner, dans la genèse de la loi du 10 juillet 1934, le rôle joué par les associations d'ingénieurs, qui se développent rapidement pendant la même période de l'entre-deux-guerres. L'Union sociale des ingénieurs catholiques (U.S.I.C.), l'Union des syndicats d'ingénieurs français (U.S.I.F.) et la Fédération des associations, sociétés et syndicats français d'ingénieurs (F.A.S.S.F.I.), à un degré ou à un autre, insistent sur la nécessité de défendre le titre en contrôlant la formation, pour éviter « une surproduction d'ingénieurs aboutissant à un déclassement ».

Les communications sont regroupées en trois parties, chacune d'entre elles étant précédée d'une courte synthèse due à A. Grelon. Les deux premières sont consacrées à la France (*La situation des ingénieurs français dans l'entre-deux-guerres, La question du titre d'ingénieur*). La troisième, afin de permettre une étude comparée, présente la situation des ingénieurs dans cinq pays européens voisins de la France, l'Angleterre, la Belgique, l'Allemagne, l'Italie et l'Espagne. Si toutes ces contributions accordent des développements plus ou moins longs aux problèmes de formation, quatre, parmi les textes traitant de la France, s'y attachent plus particulièrement. Pascal Goutman (« La genèse parlementaire de la loi sur le titre d'ingénieur », pp. 171-195) présente et analyse les différents états du texte de la loi du 10 juillet 1934. C'est en 1921 que le Conseil supérieur de l'enseignement technique se prononce en faveur d'une réglementation du titre d'ingénieur. Le vote n'intervient qu'en 1934, à l'issue des travaux de deux commissions (1923 et 1929-1931). Trois problèmes importants, longtemps débattus, trouvent alors leur solution : celui des écoles techniques privées, celui des écoles dispensant des cours par correspondance et celui des autodi-

dactes. Michel Biezunski (« L'enseignement de la science fondamentale dans les écoles d'ingénieurs : l'introduction de la relativité à l'École polytechnique », pp. 99-111) montre que l'introduction de l'enseignement de la relativité à l'École polytechnique est liée « à celle de la place qui doit être réservée à l'enseignement théorique par rapport à l'enseignement expérimental ». Après une première apparition dans les programmes entre 1920 et 1925, la relativité disparaît jusqu'en 1936-1937, à une date où l'école, d'école de formation générale, est devenue une école de formation scientifique délivrant un diplôme d'ingénieur. Georges Ribeill étudie le conflit entre les ingénieurs d'État et les ingénieurs civils formés à l'École des ponts et chaussées pour le port du titre d'ingénieur des Ponts et chaussées (« Des ingénieurs civils en quête d'un titre: le cas de l'École des Ponts et chaussées, 1851-1934 », pp. 197-209), conflit que la loi de 1934 résoud en rendant obligatoire l'indication de l'école d'origine. Dans un second article, G. Ribeill analyse l'évolution du rôle joué par la commission des titres d'ingénieurs (« Une institution quinquagénaire : la commission des titres d'ingénieurs. Évolutions et permanences », pp. 225-234). Durant les cinquante ans de son existence, la commission a vu son rôle s'étendre et se diversifier : d'organe de contrôle ponctuel, elle est devenue organe de contrôle permanent, et donc d'orientation pour tout ce qui touche à la formation des ingénieurs.

En annexe à la publication des communications, Annick Ternier et A. Grelon présentent une chronologie des ingénieurs de 1744 à 1985 (pp. 343-436), sous la forme d'un tableau en cinq colonnes. Figurent tout d'abord les grandes dates de la formation des ingénieurs : dates de création ou de transformation des écoles d'ingénieurs et grandes dates de l'évolution de l'enseignement technique. En second lieu, la chronologie donne les dates de création des associations des anciens élèves d'écoles d'ingénieurs et des sociétés, unions, syndicats et groupements d'ingénieurs ainsi que les dates des congrès et journées d'études ayant rassemblé les ingénieurs. Dans une troisième colonne, sont reprises des données concernant l'histoire des ingénieurs dans les pays voisins de la France (Allemagne, Belgique, Espagne, Grande-Bretagne, Suisse et Italie). Enfin, dans les deux dernières colonnes sont signalés d'une part les principaux événements de l'histoire économique et sociale, et d'autre part, les grandes dates de l'histoire des sciences et des techniques. Un index en quatre parties, renvoyant aux dates de la chronologie, complète celle-ci (liste des établissements d'enseignement classés par spécialités, grands textes sur l'organisation de l'enseignement technique, liste des associations d'ingénieurs, données

concernant les pays européens autres que la France). Il s'agit là d'un instrument de travail indispensable pour toute étude sur la formation des ingénieurs : il n'existe en effet, jusqu'à ce jour, aucune étude d'ensemble sur ce problème.

Thérèse CHARMASSON

TROGER (Vincent). — *Les Centres de formation professionnelle. Naissance des lycées professionnels, 1940-1944.* — Colombes : Syndicat national des personnels de direction des lycées professionnels, 1987. — 138 p.

Le livre de Vincent Troger (1), qui a été imprimé par les élèves du lycée professionnel Claude-Garamont de Colombes, dans le cadre de leur formation professionnelle, reprend le texte du mémoire de maîtrise que l'auteur a préparé sous la direction de F. Caron et soutenu à Paris-IV en 1982/1983 (2). V. Troger étudie ici la mise en place et le développement, pendant la Seconde Guerre mondiale, des centres de formation professionnelle (C.F.P.). À la fin de la guerre, ces centres ont été intégrés à l'enseignement technique et ont pris le nom de centres d'apprentissage (C.A.), constituant ainsi le niveau le plus élémentaire de l'enseignement technique. La loi Astier avait certes mis en place en 1919 des cours professionnels obligatoires, sanctionnés par le certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.), mais ces cours étaient destinés à des jeunes gens ou jeunes filles déjà engagés dans la vie active. Les centres d'apprentissage (devenus collèges d'enseignement technique, puis lycées d'enseignement professionnel et, tout récemment, lycées professionnels) sont donc venus compléter l'édifice d'établissements dispensant une formation professionnelle dans le cadre scolaire. Aucune étude sur la genèse de ces centres n'avait été faite jusqu'à ce jour.

L'ouvrage est divisé en trois parties. Dans la première partie, l'auteur, après un rappel rapide de la situation de l'apprentissage et

---

(1) En vente chez : M. Ovaginni, proviseur du Lycée professionnel économique, 2, rue des Écoles, 28110 Lucé (55 francs, chèque à l'ordre du S.N.D.P.L.).

(2) Maîtrise dont il a par ailleurs tiré un article : « L'enseignement technique en France de 1940 à 1944 », *Sources. Travaux historiques*, n° 1 (1<sup>er</sup> trimestre 1985), pp. 47-52.

de l'enseignement technique à la veille de la guerre, étudie le cadre institutionnel et le processus de création des centres de formation professionnelle. Bien que brève, l'histoire administrative des C.F.P. est assez complexe. Le décret du 20 septembre 1939 qui en constitue l'acte de naissance, confie au ministère de l'Éducation nationale et, au sein de ce ministère, à la direction de l'Enseignement technique, le soin d'organiser des C.F.P. « afin d'intensifier la préparation de la main-d'œuvre en temps de guerre ». Il s'agit bien alors, dans l'esprit du législateur, d'institutions provisoires. Après la débâcle et la fin des hostilités, la direction de l'Enseignement technique décide de transformer les C.F.P. en centres de formation professionnelle pour « adolescents inoccupés ». Elle se trouve alors en conflit avec le Secrétariat général à la jeunesse (S.G.J.) et plus particulièrement au sein de celui-ci, avec le Commissariat au chômage des jeunes à qui le gouvernement de Vichy confie le contrôle « des organismes créés [...] pour lutter contre le chômage des jeunes de 14 à 21 ans en assurant leur formation professionnelle et leur éducation physique et morale ». En 1941, le S.G.J. devient une des directions du secrétariat d'État à l'Éducation nationale ; en avril 1941, cette nouvelle direction de la jeunesse se voit amputée du Commissariat au chômage des jeunes qui est rattaché à la direction de l'Enseignement technique. L'enseignement technique a alors la tutelle de l'ensemble des C.F.P., tutelle qu'il perd à nouveau en janvier 1942 au profit de la direction de la jeunesse. Ces avatars administratifs ont leur importance car, comme le montre bien V. Troger, ils ont amené des modifications dans les objectifs assignés aux C.F.P. La direction de l'Enseignement technique privilégie la formation professionnelle, tandis que le S.G.J. met davantage l'accent sur la formation générale et surtout morale des élèves.

V. Troger clôt cette première partie par une étude de la localisation et des effectifs des centres. Si le nombre moyen de centres par département se situe aux alentours de 10, la répartition géographique présente de grandes disparités : les zones le plus fortement urbanisées et industrialisées se situent nettement au-dessus de cette moyenne. Le Nord, la vallée de la Seine, la région parisienne, la région lyonnaise et la région marseillaise totalisent à eux seuls 340 centres sur 742, la plus grande concentration se trouvant dans la région parisienne. Au contraire, l'Ouest, le Sud du Massif central, la Bourgogne, la Franche-Comté, la Picardie et la Champagne sont le moins bien dotés. V. Troger note par ailleurs qu'on peut distinguer au Nord « une France de la formation professionnelle et de l'enseignement technique », correspondant à la zone occupée où l'influence de la direction de l'Enseignement technique est prépondé-



rante et, au Sud, une « France du pré-apprentissage et des centres de jeunesse », correspondant à la zone libre, plus soumise aux directives du S.G.J.

L'auteur s'intéresse ensuite, dans la seconde partie, au fonctionnement des C.F.P., en examinant successivement le recrutement des gestionnaires, des maîtres et des élèves. Parmi les chefs de centre, la diversité règne : les responsables des centres issus de l'enseignement technique forment un monde à part ; ils privilégient toujours la formation professionnelle aux dépens de la formation « morale » et sont généralement hostiles au S.G.J. et à ses chefs de centre qu'ils jugent incompétents. Quant aux maîtres, il faut distinguer parmi eux deux catégories : les moniteurs techniques composent un corps d'enseignement relativement homogène ; généralement issus du milieu professionnel, ils reçoivent une formation rue Darreau à Paris ou au centre de Belle-Ombre à Clermont-Ferrand, pour la zone libre. Les cadres éducatifs sont, au contraire, issus d'horizons très divers, et de façon majoritaire favorables, au moins superficiellement, au pétainisme, à l'inverse des moniteurs techniques. Pour les élèves, V. Troger constate, contrastant avec l'hétérogénéité des centres, une grande homogénéité dans leurs origines et leur comportement. Il s'agit, pour l'essentiel, d'enfants issus de la classe ouvrière, ou de fils d'artisans et de petits commerçants, pour la plupart en situation d'échec scolaire, et attirés par la possibilité qui leur est offerte d'obtenir une qualification professionnelle. Les résultats obtenus aux C.A.P. sont toutefois bien inférieurs à ceux des écoles techniques proprement dites.

La troisième partie est consacrée à une analyse des « enjeux » des C.F.P. V. Troger rappelle la divergence de vues et la compétition entre les deux administrations qui se sont partagé la tutelle des C.F.P., mais il souligne que c'est la formation professionnelle qui a fait le succès des C.F.P. Ceux-ci ont répondu à la fois à une nécessité sociale et à une nécessité économique.

V. Troger a su utiliser des sources dispersées et relativement clairsemées pour dresser un tableau clair et précis de la situation de l'enseignement technique élémentaire pendant la Seconde Guerre mondiale. Son livre éclaire de façon tout à fait convaincante la genèse de ce niveau mal connu de l'enseignement technique.

Thérèse CHARMASSON

*L'Espérance contrariée. Éducation populaire et jeunesse à la Libération (1944-1947)*. (Actes du colloque organisé par l'Institut national d'éducation populaire, 10-12 décembre 1985). Présentés par Jean-Paul Martin. — Marly-le-Roi : *Les Cahiers de l'animation*, n° 57-58, décembre 1986. — 375 p.

Cet épais numéro des *Cahiers de l'animation* réunit plus de trente communications et témoignages : un dossier fort substantiel que les responsables de la publication ont eu forcément quelque peine à mettre en ordre ; beaucoup de faits et, aussi, de jugements sur ces faits.

Des trois grandes tendances *idéologiques* du moment — « catholiques, laïques, communistes » —, une première partie rappelle les difficultés qu'elles éprouvèrent chacune à se reprendre et à se situer dans le mouvement général du temps : tension au sein du catholicisme entre tradition et révolution, entre les élites militantes et des cadres ecclésiastiques qui ne s'étaient guère renouvelés ; pour beaucoup de laïques, retard et mal-adaptation à la conjoncture, causes de nombreuses déconvenues ; chez les communistes, en dépit d'un riche afflux d'intellectuels, subordination obstinée du culturel au politique.

Pour l'administration qui se mettait en place, en dépit des précédents du Front Populaire et de Vichy, les obstacles apparurent vite quasi insurmontables. *Qui* devait faire *quoi*? *Qui* : l'État ou les mouvements, ou, entre ceux-ci et celui-là, les institutions? *Quoi* : éduquer au sens traditionnel le plus étroit, ou dans un sens élargi, ou, plus profondément, remodeler la société pour que chacun y trouve ses chances d'épanouissement? Une place d'honneur est faite à Jean Guéhenno qui fut, pendant onze mois, directeur de la Jeunesse et de l'Éducation populaire. Grand humaniste de la meilleure tradition, il rêvait d'un « élargissement de la conscience au nom d'une raison souple » (cité p. 92) ; il voulait « rendre la raison populaire ». « Hardi dans la conception », Guéhenno était « hésitant dans l'exécution » (propos d'André Basdevant qui fut alors son adjoint, cités p. 121). Puis l'argent fait défaut. On s'emploie surtout à recruter et à former des cadres, des instructeurs spécialisés. De manière symbolique, le mot même de *culture* disparaît des titres. On ne parle plus, en 1946 et 1947, que de l'Éducation populaire et des Sports : c'est le nom donné au Conseil créé en mai 1946 et qui tiendra sa première réunion en juillet 1947.

Aussi bien les divers mouvements de jeunesse et familiaux (sont successivement évoqués : les Guides de France, les Scouts de France, la branche « éclaireurs » desdits Scouts, les Auberges de

Jeunesse, le Mouvement populaire des familles, l'Union nationale des associations familiales), victimes d'ambitions nouvelles et quelquefois excessives, s'adaptaient-ils difficilement à un contexte socio-culturel exaltant mais confus. « L'éclatement de l'ajisme », qui « se voulait porteur d'une contre-culture pour, très explicitement, *changer la vie* », en fournit une preuve. Ces mouvements, au mieux, les familiaux par exemple, arrivèrent-ils à donner droit de cité à un concept comme celui d'*usager* ou à faire enfin reconnaître la famille comme « une institution de la République ».

Une véritable unanimité culturelle était désirée par les plus ambitieux. Joseph Rovan rappelle à quel point l'attirait le contenu du manifeste de Peuple et culture : *Un peuple, une culture* ; « nous allions accomplir la deuxième grande révolution française », « rendre la culture au peuple et le peuple à la culture » (p. 212). Admirables formules qu'on tentait de concrétiser dans les centres pour l'initiation — dramatique, cinématographique, musicale, picturale — du mouvement Travail et Culture, ou à Tourisme et Travail — dans la continuité des années 1930 — ou à la fédération des Maisons des Jeunes et de la Culture... Les Francs et Franches Camarades, un mouvement d'enfants, le croyaient et le disaient de même : « C'est un esprit révolutionnaire qui anime (le mouvement) ».

A-t-on jamais autant rêvé de changer la culture et la société françaises ? Bien entendu, l'institution scolaire, forte de son ancienneté, de son personnel, de ses réussites passées, ne pouvait manquer de jouer sa partie dans ce concert. Ce furent, comme disent les *Cahiers*, « les années Langevin-Wallon ». On mit au point, à partir des projets déjà élaborés à Alger (et auparavant et ailleurs) un grand « projet d'éducation plénière » : les trois degrés ouverts à tous, une place d'honneur au travail, « la poursuite de cette formation générale et culturelle toute la vie ». Gustave Monod, de son côté, se donnait à « la quête éperdue de cette *formation en humanité* qu'il revendiquait pour l'École » ; il mettait en place pour cela les « classes nouvelles », une expérience qui culmina en 1950 et dont l'esprit s'est retrouvé depuis dans une pédagogie en partie renouvelée. L'introduction d'un horaire, très modeste, d'instruction civique ou, pour mieux dire, d'un « programme d'initiation à la vie sociale », devait aller dans le même sens.

Les désillusions suivirent — dont nous parleront, espérons-le, d'autres *Cahiers de l'animation*. Sans doute étaient-elles inévitables. On avait rêvé plus encore que préparé le changement. À une imagination qui avait fonctionné à vide, à l'encontre non seulement de ce que faisait Vichy mais aussi de ce qui avait été fait avant Vichy, tout

paraissait possible. Tout n'était pas possible, à beaucoup près. Les collaborateurs de ce numéro des *Cahiers* énumèrent certaines résistances rencontrées : la politique et ses querelles ; la stricte limite des crédits disponibles ; la routine, celle du corps enseignant plusieurs fois dénoncée (mais n'oublions pas que si une réforme se prépare en quelques mois, une carrière d'enseignant dure trente ou quarante ans)... Surtout, à mon sens, les novateurs avaient cru naïvement que la CULTURE, la vraie, la seule (« Il n'y a qu'une culture et tous les hommes y ont droit » : la formule est de J. Guéhenno), peut être à la fois généreusement distribuée d'en haut et suscitée d'en bas. Ils méconnaissaient et l'autonomie et la complexité du devenir des cultures (au pluriel et avec l'initiale minuscule), enracinées dans des milieux vivants et mal contrôlables...

Mais quelle tristesse de mesurer aujourd'hui l'abîme qui sépare la culture-rêve de ces années 1944-1947 et la culture-marchandise dont nous a finalement dotés notre civilisation technicienne ! La culture qu'on voulait libératrice a fait place, hélas ! à une autre terriblement aliénante.

Maurice CRUBELLIER



PLAISANCE (Éric). — *L'Enfant, la maternelle, la société*. — Paris : Presses Universitaires de France, 1986. — 206 p. — (L'Éducateur).

Pour la première fois — et avec, comme champ d'investigation, la ville de Paris — le formidable essor de la scolarisation des jeunes Français depuis 1945 est étudié globalement, et par un bon connaisseur de l'école maternelle d'aujourd'hui.

La première partie de l'ouvrage, issue d'une thèse d'État en sciences de l'éducation soutenue en 1984, traite avec précision de la fréquentation. Selon les principes de l'analyse écologique, la répartition spatiale du phénomène est étudiée par la recherche des corrélations entre les différentes données disponibles pour chaque arrondissement : taux de préscolarisation, indices du travail féminin, proportions d'ouvriers et de cadres supérieurs - professions libérales. En 1954, la préscolarisation est encore essentiellement d'origine ouvrière (au moins pour les deux-tiers) ; vingt ans plus tard, elle est, pour une large part (environ les trois-quarts), le fait

d'une population non ouvrière. La stabilité — en termes d'indices d'évolution depuis 1945 — des arrondissements de l'est et du nord (aux scores de préscolarisation traditionnellement élevés) et la forte ou très forte progression des arrondissements plus « bourgeois » (XVI<sup>e</sup> - VII<sup>e</sup> - XVII<sup>e</sup> - I<sup>er</sup>), qui rattrapent en partie leur retard, inscrivent cette mutation dans l'espace parisien. D'autre part, aucune liaison significative ne peut être trouvée entre les classements hiérarchiques des arrondissements selon l'ampleur du travail féminin et de la préscolarisation. En 1969, plus d'une mère sur deux qui pourrait s'occuper de son enfant de 5 ans l'envoie en maternelle. La fréquentation de ces écoles ne résulte donc pas seulement de l'extension du travail féminin hors du domicile, mais des « modifications dans la manière de concevoir l'éducation optimale du jeune enfant » (p. 53).

Le modèle traditionnel d'éducation et de « socialisation » — interprétée ici comme « le processus d'assimilation des individus aux groupes sociaux » — centré sur l'instance familiale a progressivement cédé la place à « un modèle où garde et éducation pourraient s'accomplir complémentaires à la fois dans les familles et dans des institutions spécifiques » (p. 95). Et ce sont les « familles bourgeoises », celles où la fonction maternelle s'est professionnalisée, avec un renforcement du rôle pédagogique, celles encore où la perception savante de la petite enfance et de son importance est la plus répandue, qui ont le mieux formulé et mis en œuvre cette complémentarité entre l'action de la maternelle et l'action de la mère.

Pour mieux cerner cette évolution, E. Plaisance envisage, dans une seconde partie, le fonctionnement de la maternelle et la signification sociale de ses modèles éducatifs. En procédant à l'analyse de contenu minutieuse de 100 rapports d'inspection correspondant à 76 enseignants, il repère les activités et les qualités des enfants, et distingue trois grands « modèles éducatifs » entre 1945 et 1980.

— Un « modèle productif » (dominant jusqu'en 1955 et en net recul à partir de 1965), caractérisé par la valorisation des critères de perfection technique, la performance, l'acquisition de connaissances.

— Un « modèle expressif » (qui l'emporte sur le précédent dès 1955 et se renforce depuis 1975), centré non plus sur les productions de l'enfant mais sur l'expression de sa personnalité, sur son affectivité, ses attitudes (les attitudes d'autonomie et de coopération sont plus valorisées depuis 1975).

— Un modèle intermédiaire, dit « esthétique » (représenté, surtout, dans les années soixante), soucieux de fournir à l'enfant, créateur et artiste en puissance, les conditions favorables à son activité.

Le modèle productif, conforme aux désirs des familles populaires, semble en adéquation avec le type de fréquentation dominant jusqu'aux années 1950 ; en revanche, le modèle expressif correspond mieux aux attentes des classes moyennes et supérieures, plus conscientes, par exemple, de la valeur éducative du jeu ou des activités esthétiques « gratuites ». Il faut pourtant se garder d'une interprétation étroitement déterministe et fonctionnaliste : le modèle expressif l'emporte dès 1955-1960, c'est-à-dire avant la pénétration massive des enfants des classes moyennes et supérieures. En fait, le schéma de causalité fonctionne ici en spirale : des institutrices, d'origine plus élevée, mettent en pratique un nouveau modèle, soutenu, de plus en plus, par des parents qui modifient eux-mêmes leurs attitudes à l'égard de leurs propres enfants. E. Plaisance conclut donc à des phénomènes d'interaction entre l'utilisation croissante de la maternelle par des familles d'origine moyenne ou supérieure et la transformation de ses objectifs et de ses activités.

Cet ouvrage clair, mais un peu court — certains développements de la thèse ont cependant donné lieu à des articles — permet, on le voit, de nuancer plusieurs idées reçues. C'est une étude de référence indispensable pour tous ceux qui s'intéressent au passé récent de l'école maternelle française. C'est aussi un jalon utile dans la recherche puisqu'il invite à confronter les modèles repérés chez certaines maîtresses parisiennes entre 1945 et 1980, aux résultats d'enquêtes futures réalisées pour d'autres périodes ou avec d'autres échantillons et d'autres sources.

Jean-Noël LUC



CHAPOULIE (Jean-Michel). — *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne.* — Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987. — 407 p.

La lumière d'objets très lointains met un certain temps à nous parvenir. De même, le titre du présent ouvrage n'invite pas à découvrir une réalité tout à fait contemporaine, mais le personnel enseignant de type « secondaire » au début des années 1970 : l'objet a quelque peu changé depuis. Cette distance a été moins choisie

qu'imposée par les délais inhérents à tout travail d'une telle envergure et par la prudence. Les réformes et créations se sont enchevêtrées et accumulées si bien que la définition même de ce personnel est devenue fort complexe ; l'assimilation de nouvelles catégories à des corps déjà existants est une opération périodiquement recommencée, sans que s'en trouve simplifiée la mosaïque des statuts. Le mode d'approche par des études monographiques, au sein des débats très passionnés de l'époque, s'est accompagné d'une démarche inductive, jugée seule propre à rendre compte de la réalité sociale. Ce qui n'exclut pas un essai de mise en ordre systématique, heureusement entrecoupé par les longs extraits d'interviews que cite l'auteur, et de nombreux tableaux chiffrés.

Les changements subis par l'enseignement secondaire servent d'assise principale : ils comportent la prolongation de la scolarité, l'accès à des études plus longues de nouvelles catégories sociales aussi bien que scolaires parmi les élèves, une réorganisation administrative créant divers types d'établissements par tranches d'âge, une différenciation croissante des sections menant au baccalauréat et, en même temps qu'une longue pénurie de professeurs titulaires, une « crise morale » du corps enseignant dont 1968 fut un aspect. C'est sans doute à cause du poids de cette crise que l'auteur a privilégié l'étude de ceux qui ont connu les plus sensibles altérations de leurs conditions d'exercice et de leur statut : agrégés, certifiés, adjoints d'enseignement et maîtres auxiliaires appelés à être titularisés dans ces catégories.

La première des trois parties du livre analyse le recrutement des professeurs : à la suite d'interventions variées, le corps enseignant s'est vu divisé en deux catégories surtout, que distinguait le concours d'accès. Deux moments essentiels : en 1946, le statut de la Fonction publique qui fond les non-agrégés dans un cadre unique, tandis que les agrégés ne forment plus, de ce fait, qu'un cadre très minoritaire en nombre ; vers les années 1960, les progrès de la mixité et l'intégration du technique long dans le secondaire qui entraîne bientôt la présence d'agrégés dans l'enseignement technique. Mais les efforts vers l'unification sont toujours débordés par la crise aiguë du recrutement entre 1955 et 1965. L'attachement à la sélection de la plupart des jurys de concours a provoqué la constitution d'une masse d'auxiliaires qu'il a bien fallu titulariser. La période de 1965 à 1980 est marquée par la résorption de l'auxiliaariat et la reconstitution d'un corps hiérarchisé de titulaires ; non sans distorsions entre les objectifs affichés et la réalité : ainsi le flux des P.E.G.C. a-t-il été très inférieur aux prévisions du Sixième plan (1971-1975).

Le professorat recrute dans toutes les classes sociales, mais l'accès ne peut s'en décrire très précisément faute, en France, d'études de grande ampleur sur les cohortes d'étudiants. Chiffres et tableaux à l'appui, les deux principes de différenciation apparaissent être le sexe et l'origine sociale. Entre 1935 et 1975, le recrutement n'a pas subi de « modification substantielle », même si le mode d'accès, comme les itinéraires vers le titulariat sont devenus différents. Ainsi peut-on opposer les trajectoires d'une grande partie des hommes, venus des classes supérieures et des classes moyennes par delà des échecs scolaires « relatifs », au chemin suivi par la quasi totalité des femmes et par les hommes d'origine populaire, pour qui le professorat est la sanction normale d'une bonne adaptation aux études. L'allusion au déclin dans les esprits des professeurs, après 1975, du rôle qu'ils font jouer au passé de l'institution scolaire fait regretter une fois de plus que l'enquête s'en tienne à des années qui apparaissent bien révolues.

L'auteur se référant aux études en sociologie du travail menées par E. Hughes, entend montrer dans un second temps comment les formes de la division du travail dans les établissements scolaires ont été déterminées par l'organisation des services d'enseignement et les relations du corps enseignant à l'État, ce qui renvoie à des changements sociaux extérieurs à la profession. Ainsi le professorat apparaît-il tantôt comme une profession au statut déclinant, de plus en plus soumise à l'autorité de l'administration, tantôt au contraire comme une profession sur la voie de l'indépendance et de l'autonomie : c'est l'analyse de Michel Crozier. La grande disparité des conditions économiques faites au corps enseignant, vues différemment selon le sexe, explique les divergences de comportement dans le domaine des revendications de salaire. S'opposent à cet égard le S.N.E.S. et le S.G.E.N. : ce dernier, très féminisé, ne met pas les augmentations de salaire au premier plan. Si la profession ne trouve pas sa cohésion dans l'ordre économique, elle ne constitue pas davantage un milieu « de vie ». La séparation entre la vie professionnelle et la vie privée est nette : du fait des femmes, mais aussi des plus âgés qui se replient sur leur vie familiale, ou d'autres, parmi les plus jeunes, qui participent à la vie associative : terrain où s'est formée une bonne partie du personnel politique socialiste. L'intensité de l'implication dans des activités professionnelles ou paraprofessionnelles diminue du reste régulièrement vers la cinquantaine. Il est vrai que les transformations des années 1970 peuvent avoir particulièrement découragé les plus anciens.

Les relations avec les autres catégories présentes dans les établissements manifestent les divergences de conception entre profes-



seurs et administrateurs sur la compétence professionnelle des professeurs, dans le gros des établissements. Les professeurs préfèrent le non-recours à l'administration, par crainte d'ingérences ou de pressions. D'où le rôle de garantie qu'ils font jouer, appuyés par leurs syndicats, à l'inspection générale. Dans le même temps, les professeurs ont eu à faire face à des publics d'élèves de plus en plus divers, à mesure que se transformait le recrutement social de l'enseignement secondaire. Les difficultés d'enseigner dans les premiers cycles semblent avoir été inégalement ressenties selon les disciplines. À la relative adaptation des matières scientifiques s'opposent les tourments des historiens et géographes, qui peuvent rencontrer un total désintérêt, et les incertitudes des professeurs de français, perplexes sur la définition même de leur discipline. Ainsi pourraient se dégager deux « types-idéaux » de professeurs : les « traditionnels », attachés au maintien de la discipline et de la distance formelle d'avec les élèves, et d'autre part les jeunes qui instaurent un mode de relation plus « détendu », par l'abandon de certaines activités scolaires et des évaluations les plus voyantes des performances scolaires. Les C.E.S. à recrutement populaire seraient plutôt le théâtre d'une transaction toujours recommencée avec les élèves et d'une « collaboration diffuse » avec les collègues jouant le rôle de soutien mutuel.

Étudier les professeurs comme une catégorie de travailleurs parmi d'autres les montre dépouillés des interprétations et des mythes habituels. Le professorat n'est pas fait de « boursiers » ou d'« héritiers » ; il est aussi constitué par diverses fractions des classes moyennes. La variété préside au recrutement comme aux conditions d'exercice. Mais il faut distinguer le personnel recruté avant les années 1960 et ensuite opposer à l'unité de fait des premiers les formes de communauté nées d'une identité des conditions d'exercice et des problèmes rencontrés par les seconds. L'équilibre s'est trouvé modifié entre les catégories de personnel, entre elles et les usagers. Aussi le livre en définitive renvoie-t-il la « crise » du corps enseignant à un « ensemble de déterminations hétérogènes », dont certaines sont à première vue étrangères à l'enseignement, même si celui-ci finit par en subir le contrecoup. Voilà qui promet pour l'avenir des analyses plus nuancées que celles qui furent produites encore dans les années 1970, mais fait prévoir qu'elles seront nettement plus complexes et difficiles à formuler.

Françoise MAYEUR

**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**

## COMPTES RENDUS

**RICHÉ (Pierre).** — *Gerbert d'Aurillac, le pape de l'an mil.* — Paris : Fayard, 1987. — 332 p. — ill.

La célébration du millénaire de la dynastie capétienne nous vaut ce livre que Pierre Riché a consacré à Gerbert d'Aurillac, contemporain et ami de Hugues Capet, dont la vie intéresse, à plusieurs titres, l'historien de l'éducation.

P. Riché a fait reposer son étude sur les quelque 200 lettres écrites par Gerbert avant qu'il ne devienne pape, ainsi que sur les traités philologiques et scientifiques dont il a été l'auteur. Ont été également sollicités les témoignages des contemporains et, tout particulièrement, la biographie rédigée par un disciple, le moine Richer. On suit ainsi les études de Gerbert, de son Auvergne natale en Catalogne, où il fait son quadrivium, puis à Rome. « La musique et l'astronomie étant alors complètement ignorées en Italie » (selon le témoignage d'un contemporain), ses connaissances dans ces domaines le font remarquer par le Pape et par l'Empereur, qui le nomme précepteur de son fils. Mais c'est comme écolâtre de la cathédrale de Reims que Gerbert acquiert une réputation de savant et formera plusieurs générations de futurs hommes d'Église. C'est lui qui établit une nouvelle table de calcul utilisant des chiffres arabes, l'abaque, dont l'usage se répandit rapidement, de sorte que bientôt le mot *abacare* signifia calculer.

Ce « plus grand intellectuel de son temps » devint pape en 999, sous le nom de Sylvestre II, soutenu par l'empereur Otton III, son élève. P. Riché souligne que, petit moine d'humble naissance et sans appuis familiaux, Gerbert offre ainsi un remarquable exemple de promotion par l'école et les études.

Pénélope Caspard-Karydis

*L'Enseignement dans les États de Savoie. L'Insegnamento negli Stati Sabaudi.* / Sous la direction de Bernard Groperrin et Emanuele Kanceff. — Chambéry: Slatkine, 1987. — 168 p. — (Cahiers de civilisation alpine, 6).

Le centre d'études franco-italien, animé conjointement par les universités de Turin et de Savoie, publie à raison d'un volume par an des ouvrages thématiques sur l'histoire des anciens États de Savoie. Réflétant la mixité des équipes éditrices, les publications sont bilingues en français et en italien. Le présent volume, consacré à l'histoire de l'enseignement, présente huit contributions qui couvrent toutes les périodes depuis le Moyen Âge jusqu'à nos jours.

Deux d'entre elles me paraissent devoir être mises davantage en valeur. Jean-Pierre Leguay (pp. 9-45), qui tente de dresser un bilan sur les écoles et l'enseignement en Savoie médiévale, a bien réussi à rassembler, dans un texte riche d'informations et de réflexions, les annotations dispersées pour traiter de l'ensemble des institutions scolaires : centres monastiques avant le XII<sup>e</sup> siècle, écoles épiscopales chargées de former les clercs, puis écoles urbaines, plus ouvertes ; la Savoie n'a jamais disposé d'université mais les Savoyards sont présents dans les universités de France et d'Italie, surtout à Avignon (où un collège est fondé à leur intention en 1424) et à Bologne (où ils forment une nation à partir de 1432). Marina Roggero présente une bonne monographie, classique dans sa facture, du Collège des princes fondé à Turin en 1729 comme partie intégrante de la réforme scolaire alors mise en place (pp. 87-123). Elle montre l'originalité de cette formule par rapport à celles qui avaient cours antérieurement : le collège est un internat laïc, placé sous l'autorité de la monarchie, qui héberge à la fois des boursiers et des pensionnaires payants ; les premiers, au nombre d'une centaine, sont issus de toutes les régions des États savoyards ; leur étude atteste le succès de cette institution qui concerne environ le quart des étudiants turinois.

Deux autres contributions publient des matériaux pour l'histoire : liste reconstituée des étudiants français (au sens moderne) ayant fréquenté l'université de Turin aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles (Ernesto Bellone, pp. 47-63), un rapport sur les écoles de Haute-Maurienne en 1729 et une lettre revendicative d'un instituteur en 1850, où il expose ses conditions de travail (Bernard Groperrin, pp. 78-85). On peut ajouter à ces communications « pointues », une mise au point sur le bilinguisme valdotain, sa législation et sa pratique (Jean Pezzoli, pp. 151-166).

Les trois autres articles ont l'intérêt de confronter la situation de la Savoie à celle de la France en général, sur trois grands thèmes de

l'histoire de l'enseignement : la constitution du réseau des collèges avant la Révolution (B. Groperrin, pp. 65-75), l'école primaire de Jules Ferry (Cosette Vieux, pp. 125-136), le développement de l'enseignement primaire après 1945 (Jean-Claude Ruano-Borbalan, pp. 137-151). La mise en place des collèges savoyards est parallèle à celle de la France : réseau de base acquis dans la deuxième moitié du XVI<sup>e</sup> siècle, complété jusqu'à la Révolution par des établissements de moindre importance ; au total, l'équipement est comparable, en 1789, à celui des régions françaises les mieux pourvues (un collège pour 40 000 habitants). L'instituteur laïc de Jules Ferry a du mal à s'imposer dans une Savoie qui fait globalement confiance aux prêtres et aux congréganistes, mais le chapitre pêche trop par impressionnisme vague pour que l'on puisse mesurer concrètement cette résistance. L'expansion récente de l'enseignement primaire s'accompagne, au contraire, de nombreux chiffres et statistiques : la Savoie connaît avec plus de rigueur encore que le reste de la France les mutations démographiques et scolaires des décennies qui suivent la Seconde Guerre mondiale, *baby boom*, exode rural. Tous ces éléments sont dûment quantifiés ; on regrette seulement que l'auteur ne dépasse guère le stade du descriptif.

Marie-Madeleine Compère

OPPICI (Patrizia). — *Bambini d'inchiostro. Personaggi infantili e « sensibilità » nella letteratura francese dell'ultimo Settecento*. Pise : Editrice Libreria Goliardica, 1986. — 106 p. — (Storia e critica delle idee n° 4).

L'auteur, dont les intérêts disciplinaires sont d'abord littéraires, s'est interrogée sur le succès qu'a connu l'enfant dans les romans et le théâtre français de l'extrême fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et du début du XIX<sup>e</sup> siècle. Entre 1796 et 1813, plus d'une trentaine de romans s'intitulent *L'enfant de...* Comme l'écrit ironiquement l'auteur de *L'Enfant de mon père ou les torts du caractère et de l'éducation* (1799), Antoine Jean-André Bourlin dit Dumanieu dans l'avertissement de son roman : « Avez-vous un enfant nouveau, m'écrivent tous les jours les libraires des départements ? Nos lecteurs femelles en veulent à quelque prix que ce soit ; faites-leur en un, vous aurez l'avantage de le voir sur toutes les toilettes, sur tous les comptoirs de nos jolies faiseuses de modes, et dans la poche, et sous le chevet de la jeune fille, qui le lira en cachette de sa mère, de cette jeune fille que le

nom d'enfant fait toujours rêver ». Le mérite de ce bref fascicule est d'attirer l'attention sur cette littérature aujourd'hui totalement oubliée et d'analyser l'usage qui y est fait de la métaphore enfantine. Que doivent ces auteurs médiocres à des maîtres du pathétique comme Marmontel ou Baculard d'Arnaud ? Un utile dictionnaire des auteurs donne quelques indications biographiques sur ces inconnus (pp. 77-82) et la bibliographie fournit le corpus sur lequel l'auteur a travaillé (pp. 85-92).

Dominique Julia

MARQUIS (Jean-Claude). — *Le Travail des enfants au XIX<sup>e</sup> siècle, en Seine-Inférieure*. — Rouen : Centre régional de documentation pédagogique, 1986. — 114 p. — ill.

Par la richesse et la précision de son information, la portée de ce dossier sur le travail des enfants au XIX<sup>e</sup> siècle dépasse largement l'horizon de la Seine-Maritime. Il contient, d'abord, une description systématique des emplois enfantins dans l'économie normande : la filature, le tissage et l'impression des tissus, qui sont les piliers de l'industrie du département ; mais aussi les industries verrières, chimiques, métallurgiques, sans oublier les bergers, les mousses ou les « petits Savoyards »... normands. Les conditions de vie et de travail de ces enfants sont bien décrites : sont notamment évoqués les salaires, les horaires, les accidents du travail ainsi que, plus largement, l'environnement familial des petits ouvriers.

La réglementation sur le travail des enfants (lois de 1841, 1874 et 1892) est rappelée, avec ses spécificités régionales : enquêtes préalables mettant en évidence l'attitude du patronat local (à comparer avec celle des patronats nordiste ou alsacien), difficultés d'application, dues aux réticences patronales, mais aussi ouvrières, évolution de l'emploi enfantin, mesurée et chiffrée chaque fois que possible.

Enfin, le travail et la scolarisation des enfants sont largement antagoniques. Durant tout le siècle, et à partir d'initiatives diverses, des tentatives de compromis s'ébauchent : écoles du soir, du matin, du dimanche. Mais le résultat est globalement désastreux : le département recule au palmarès de l'alphabétisation : en 1876, il y aurait 39 % d'illettrés parmi les petits travailleurs des manufactures. La loi d'obligation scolaire aura toutefois un effet rapide, ce chiffre tombant, dès 1888, à 10 %.

Au total, une lecture enrichissante, à peine déparée par le déluge de jugements dépréciatifs que l'auteur a cru bon de décocher au malheureux patronat normand...

Pierre Caspard

CATARSI (Enzo), GENOVESI (Giovanni). — *L'Infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale.* / Presentazione di Tina Tomasi. — Bergamo: Juvenilia, 1985. — 256 p.

Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, les tentatives de scolarisation des jeunes enfants (moins de 6-7 ans) qui donnent naissance à la salle d'asile française existent dans d'autres pays. On songe immédiatement aux *infant school* de R. Owen et de J. Buchanan, mais on connaît moins bien, en France, le cas de l'Italie. Et pourtant, dès 1829, l'abbé Aporti ouvre à Crémone cinq *scuole infantili*; bientôt, à Florence, l'abbé Lambruschini imite son exemple; et l'institution se développe à travers le pays. Quelques décennies plus tard, les sœurs Agazzi, à l'école maternelle de Monpiano, puis Maria Montessori, dans sa *casa dei bambini* apportent des contributions essentielles à la pédagogie de l'école des tout petits. C'est dire l'intérêt de cet ouvrage qui propose, pour la première fois et dans un cadre chronologique continu, une vision synthétique de l'histoire de l'école maternelle italienne, du Risorgimento à nos jours. Les auteurs ont eu le souci de rattacher cette histoire scolaire aux changements politiques et socio-économiques de leur pays. Ils interprètent ainsi l'institution des jeunes enfants comme une sorte de test de la maturité pédagogique de la nation italienne elle-même.

Dans cette perspective, ils soulignent tous les obstacles auxquels s'est heurté, selon eux, le développement d'un système public, national et efficace, d'école maternelle: la primauté longtemps accordée, dans l'Italie unifiée, à la fonction charitable, les lacunes de la formation du personnel, l'exaltation du primat éducatif de la famille, les rapports conflictuels entre secteurs laïc et congréganiste. Ils étudient aussi l'évolution des programmes, des modèles — toujours tributaire de l'image maternelle — et des systèmes de formation des enseignants. L'ouvrage s'achève sur une évocation sans complaisance de quelques traits contemporains: l'hétérogénéité du réseau national, les carences de l'éducation professionnelle et des finalités pédagogiques, l'absentéisme persistant du personnel.

Ce petit livre commode — mais, hélas, bien court au regard de l'ampleur du sujet — et doté de plusieurs tableaux statistiques, rendra de grands services dans une perspective comparative.

Jean-Noël Luc

*La Sorbonne et sa reconstruction.* / Sous la direction de Philippe Rivé. — Lyon : La Manufacture, 1987. — 231 p.

Paru pour l'exposition qui célébrait le centenaire de la reconstruction de la Sorbonne, ce volume très élégamment présenté contient d'abondantes illustrations : reproductions de tableaux et de détails de décoration, photographies de cartons et de plans, d'aspects de l'état ancien comme de la reconstruction. La part des contributions relative aux circonstances historiques et aux intentions qui accompagnèrent cette reconstruction est des plus modestes : en dix pages, André Tuilier définit l'« enjeu politique et idéologique de la nouvelle Sorbonne » : « acte de foi positiviste » des républicains qui veulent relever le défi des universités étrangères, mais aussi synthèse des historiens républicains qui présentent la constitution de l'unité nationale sous la monarchie, les grands moments de la philosophie française, comme autant d'étapes nécessaires à la naissance de la France nouvelle. L'iconographie et la symbolique de la Sorbonne républicaine traduisent bien cette pensée systématique. Comme l'observe Maurice Agulhon, « un désir proprement idéologique de proclamation » n'est pas à sous-estimer, mais la « rupture novatrice » veut côtoyer la « continuité séculaire ». Peu d'allégories républicaines donc, telles que coqs gaulois et bonnets phrygiens, mais la galerie des grands hommes : de Robert de Sorbon à Pasteur et Victor Hugo dans la cour d'honneur, en passant par Descartes, Richelieu, Pascal et Turgot.

La Sorbonne, observe Bruno Foucart dans un exposé liminaire, « n'est pas encore devenue un de ces édifices qui accrochent la sensibilité contemporaine » : l'histoire de l'architecture s'est beaucoup moins penchée sur les « palais universitaires » que sur les simples écoles, et l'architecte Nénot, jeune alors, expie peut-être d'avoir trop vécu et d'être devenu le symbole de la résistance à l'« art nouveau ». Nul doute que les exposés réunis dans ce volume ne contribuent puissamment à réhabiliter l'homme et l'œuvre. Mais la Sorbonne est autre chose et plus qu'un moment d'histoire de



l'art. Il est à regretter que l'occasion n'ait pas été saisie d'évoquer plus en profondeur les circonstances intellectuelles et politiques de sa reconstruction.

Françoise Mayeur

***Les Athlètes de la République. Gymnastique, sport et idéologie républicaine (1870-1914).*** / Sous la direction de Pierre Arnaud ; préface d'Eugen Weber. — Toulouse : Privat, 1987. — 512 p. — (Bibliothèque historique Privat).

Entouré d'une équipe de professeurs d'éducation physique et sportive qui ont choisi depuis longtemps de réfléchir sur l'histoire des pratiques, Pierre Arnaud a articulé ces contributions particulièrement denses en trois parties : les pratiques conscriptives, des luttes idéologiques à la fête roborative, l'autonomisation du mouvement sportif. Les articles couvrent toute la période allant de 1870 à 1914, alternant le récit historique où le souci chronologique est heureusement présent et les réflexions ou les interprétations.

L'étude des pratiques conscriptives complète ce que l'on savait des préoccupations des fondateurs de la République en vue d'enraciner le régime grâce à l'éducation. En dehors de l'essai d'évaluer les effectifs, on relèvera surtout le souci de diversifier les exemples par le recours à l'histoire régionale des bataillons scolaires. Celle-ci permet d'infléchir ici ou là la trame chronologique édifiée à partir de travaux exclusivement axés sur Paris et de nuancer certaines interprétations. Le rapport des forces numériques ou idéologiques entre les diverses sociétés n'est pas obligatoirement le même à Rennes, à Lyon ou à Nancy qu'à Paris. Pour rédiger une synthèse portant sur les bataillons scolaires, il suffira désormais de réunir les multiples pièces de ce livre pour compléter le puzzle.

Dans les deuxième et troisième parties, l'accent est mis sur les divisions idéologiques du mouvement sportif qui se précisent à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Les contributions permettent de repérer les grands courants de la vie politique du moment qui ont décidé d'agir sur le terrain des sports c'est-à-dire sur celui de la jeunesse. Libéraux, anticléricaux, catholiques et socialistes ont tenté d'y étendre leur contrôle, conformément à leur vocation d'encadrer la jeunesse. On lira en particulier les réflexions stimulantes sur la question des fonctions de la gymnastique qui s'inscrivent en faux contre des interprétations un peu mécaniques selon lesquelles le patronat

aurait encouragé cette pratique pour disposer d'ouvriers musclés. Mais il était sans doute inutile de faire précéder cette étude convaincante d'une déclaration liminaire visant à assimiler les historiens à de purs chroniqueurs peu soucieux de comprendre et d'expliquer le sens des faits et des discours qu'ils rassemblent. Le lecteur appréciera aussi les désormais classiques développements sur les phénomènes qui accompagnent la pratique sportive et qui relèvent aussi de l'histoire des associations : sociabilité, fête, symbolique. La fin de l'ouvrage est couronnée par des études très neuves sur le développement du sport féminin.

L'article sur Pierre de Coubertin sera sans doute contesté pour son ton et la méthode. Coubertin fut simplement l'homme de son temps qui partageait les vues et les préjugés de la bourgeoisie d'alors. Les textes cités étaient remarquablement les objectifs de cette classe. Inutile donc de polémiquer et de verser dans l'anachronisme.

Relevons enfin quelques imperfections qui peuvent gêner le lecteur : le nom des auteurs ne figure ni en tête, ni à la fin des articles. Certains s'interrogeront sur l'utilité d'une présentation schématique du contenu idéologique du projet éducatif laïque. Celui-ci occupe une place de choix conformément au sous-titre du livre ; certaines répétitions auraient peut-être pu être évitées d'une contribution à l'autre. Ce défaut découle, il est vrai, de la nature même de la publication.

Ces quelques réserves mises à part, le lecteur conviendra que le travail de l'équipe réunie par P. Arnaud pourrait, à lui seul, former la matière première d'un véritable manuel d'histoire de la naissance de la gymnastique et des sports en France de 1870 à 1914.

Alfred Wahl

***La Naissance du mouvement sportif associatif en France. Sociabilités et formes de pratiques sportives.*** / Textes réunis par P. Arnaud et J. Camy. — Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1986. — 422 p.

Il s'agit des actes du colloque ayant réuni à Villeurbanne en novembre 1985, à l'initiative de Pierre Arnaud, enseignant à l'UEREPS, des chercheurs dans le domaine, encore mal connu, des pratiques associatives liées à la gymnastique et aux sports modernes : enseignants d'éducation physique, sociologues, géographes, politologues, historiens. Les vingt-trois communications

publiées apportent toutes une contribution intéressante, même si l'historien est indulgent pour telle ou telle qui peut prêter à sourire en raison d'une assurance « scientifique » déconcertante. Mais d'une part, il s'agit de l'exception et, d'autre part, il est bon que s'exprime ainsi une autre façon d'appréhender le réel et que cela se sache en dehors des cercles universitaires.

Après un prologue consacré par Eugen Weber à « La Petite Reine », et faute de pouvoir tout citer, nous avons retenu la communication fort suggestive de G. Vigarello consacrée à « La transformation des jeux de la noblesse en France aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles » ou « De la force à la prestance » : la vigueur physique comme signe du pouvoir ; « d'un » pouvoir serait plus exact puisqu'il n'est évidemment pas question du spirituel. Pour le profane comme pour le spécialiste, l'étude de « L'émergence de la gymnastique sportive à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle » par Raymond Barrull (professeur d'EPS) nous a paru remarquable pour la clarté d'exposition, la façon dont le sujet est dominé, les comparaisons faites avec l'étranger. Sur la gymnastique productrice d'uniformité, imposant une discipline rigoureuse et semblant mieux convenir aux peuples de l'Est (depuis l'Allemagne) qu'à ceux de l'Ouest attirés vers les sports modernes, P. Chambat apporte, à propos des « fêtes de la discipline », des suggestions qui contribuent à cette géographie différentielle des implantations qu'à l'échelon régional, nous retrouvons pour le rugby (R. Pech et J. Thomas) et pour le football (P. Lanfranchi). Mais quelle que soit l'activité, il y a un retard français (souligné également par A. Rauch pour le Club alpin) qu'il faudrait davantage mettre en rapport avec la faible industrialisation-urbanisation du pays où doit se chercher, sans doute, l'explication principale.

Sur les formes associatives proprement dites, sociétés conscriptives, mouvances laïques ou catholiques, influences patronales, P. Arnaud, P. Goujon, J. Camy et G. Vincent, A. Garrigou, B. Deletang, M. Lagrée, J. Augustin, B. Dubreuil donnent des éclairages qui préparent aux synthèses à venir. G. Garrier et J.P. Rioux apportent les remarques de l'historien. Ils soulignent qu'il n'existe pas de grandes séries d'archives publiques concernant les sports. Il faut avoir recours aux documents privés et à l'enquête orale. La pluri-disciplinarité est, plus qu'ailleurs, souhaitable. « Il est grand temps que Clio descende dans les stades » (Garrier). Des exemples montrent que l'utilisation de la presse peut se révéler moins décevante qu'elle ne l'est souvent. Quelques grandes questions sont à creuser : ainsi, celle du sport et de l'intégration sociale ou de la mobilité sociale ; du sport et de la religion, le patronage

ayant été, avant le scoutisme, le lieu où s'est expérimentée la réconciliation du christianisme avec le corps : « L'Église ordonne le sport, car elle interdit le suicide » (Jean Giraudoux, 1928), c'est-à-dire la culture du corps contre sa destruction. On peut toutefois se demander si le scoutisme et l'ajisme n'ont pas mieux réalisé cet idéal d'équilibre entre le cérébral et le corporel ? La méthode Hébert a rencontré du succès auprès du premier puisqu'elle excluait la compétition. Le développement du mouvement associatif sportif participe du processus de complication sociale, ou de spécialisation (selon l'âge, l'activité pratiquée...) qui fait passer de la « jeunesse des villages » aux clubs aux objectifs très « pointus » d'aujourd'hui.

Si l'histoire de l'éducation est en plein essor en France, nul n'ignore les difficultés accrues que rencontre le chercheur dès lors qu'il aborde le péri ou le post scolaire. Il en est du sport comme des organisations de jeunesse. Inventer des archives privées est une absolue nécessité, de même qu'accéder à la mémoire orale. Suggestion pour un prochain colloque : mettre face à face des chercheurs et des témoins-pratiquants. On sait la formule fructueuse.

Gérard Cholvy

*Cent'anni di « Cuore ». Contributi per la rilettura del libro.* / Sous la direction de Mario Ricciardi et Luciano Tamburini. — Torino : Allemandi & C., 1986. — 179 p.

Ce magnifique volume *in quarto* a été édité à l'occasion de l'exposition « Cent'anni di *Cuore*. Una mostra per rileggere il libro », que le centre de recherches sur la littérature pour la jeunesse « Fondazione Alberto Colonnetti » a organisée à Turin du 13 décembre 1986 au 15 mars 1987, pour célébrer le centenaire de la parution de *Cuore*. Ce « chef-d'œuvre » de la littérature enfantine italienne, dont la version française, intitulée *Grands Cœurs*, fut éditée en 1892 par Delagrave, a été écrit par Edmondo De Amicis, un écrivain pour adultes très populaire dans l'Italie libérale de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. De Amicis composa ce livre pour la jeunesse, le seul qu'il ait destiné aux enfants, sur l'invitation pressante de son éditeur Emilio Treves ; ce dernier, le premier éditeur véritablement moderne de l'Italie contemporaine, réalisa avec cet ouvrage une opération commerciale exceptionnelle pour l'époque. *Cuore* devint immédiatement un immense succès de librairie et fut le premier *best-seller* d'un pays encore largement analphabète : immédiatement traduit en plusieurs

langues, il connut un succès d'estime et de public ininterrompu de 1886 jusqu'au début des années 1960. C'est à partir de cette date que sa vogue commença à décliner, tandis que les critiques littéraires et historiques se déchaînaient contre l'idéologie « bourgeoise », « conformiste », « conservatrice » et même « fasciste avant la lettre » de ce livre. De fait, la contestation violente de ces années s'en prit surtout au rôle culturel et social joué dans l'histoire de l'éducation italienne par *Cuore*, « l'un des cent livres qui ont fait l'Italie », et qui fut aux petits Italiens ce que *Le tour de la France par deux enfants* fut aux petits Français.

Depuis, des voix nombreuses se sont élevées pour faire admettre que ces attaques dirigées contre un texte vieux de cent ans étaient anachroniques, et qu'il convenait de l'aborder d'une façon historique plutôt que pédagogique, en le restituant à son contexte. C'est ce qu'a fait l'équipe réunie par Mario Ricciardi et Luciano Tamburini, en considérant *Cuore* comme un document historique, à la fois produit et témoignage de la société et de la culture de Turin dans les années 1880. On avait en effet longtemps négligé le fait que De Amicis vécut dans cette ville du Piémont (la première capitale de l'Italie) et que *Cuore* mettait justement en scène les élèves d'une classe des écoles primaires turinoises pendant l'année scolaire 1881-1882. La nouvelle lecture du livre qui nous est proposée s'attache avant tout à mettre en évidence les liens subtils et multiples qui rattachent la narration à la vie quotidienne de la fin du siècle dernier, et qui font de *Cuore* le reflet de la civilisation urbaine de l'Italie du Nord à cette même époque. Loin de n'être que la simple toile de fond de l'ouvrage, la ville représente au contraire la matière vivante dont se nourrit le récit ; les recherches faites à partir des archives et des journaux de l'époque ont démontré que les épisodes relatés dans *Cuore* s'inspirent des faits divers de la vie urbaine turinoise. Aussi le tableau culturel, économique et social présenté par De Amicis paraît-il proche de la réalité historique de ce temps, où la communauté citadine vivait encore au rythme des rencontres et des habitudes d'une société peu industrialisée.

Toutefois, les différentes études réunies dans ce volume ne suivent pas toutes cette ligne thématique fort intéressante, et il est dommage que, à côté d'excellentes analyses historiques telles que le *Diario di un diario* de L. Tamburini, on trouve des essais qui semblent avoir complètement perdu de vue aussi bien *Cuore* que Turin, pour se borner à des aperçus de la culture ou de l'histoire politique des années 1860-1900 remplis de généralités et de lieux communs. En revanche, les pages consacrées à l'histoire éditoriale de *Cuore* apportent des informations très utiles, ainsi que la série des

gravures de la première édition illustrée du livre. De même, les très nombreuses images des monuments de Turin et des scènes de la vie quotidienne représentent autant de documents d'époque, qui complètent et enrichissent agréablement les meilleures contributions.

Mariella Colin

DUBOIS (Alberte). — *Vous enseigniez ? Eh bien, écrivez maintenant !*. — Paris : La Pensée universelle, 1987. — 157 p.

Le titre, qui rappelle la dure réponse de la fourmi à la cigale de La Fontaine, s'applique-t-il vraiment au petit livre d'Alberte Dubois ? Qui croira que cela a été une punition pour elle que de l'écrire ? Il introduit à un genre que pratiquent volontiers les enseignants retraités (voyez, *infra*, le compte rendu du livre d'E. Bled). Les maîtres, ceux qui ont aimé leur métier, qui s'y sont donnés entièrement, ou presque, qui voudraient en retenir quelque chose encore, ceux aussi dont la carrière n'a pas été banale — A. Dubois a été institutrice, notamment dans une maternelle, avant de devenir professeur de français à l'école normale de la Meuse puis à celle d'Alger-Bouzaréa — se plaisent à retracer, pour eux-mêmes au moins autant que pour les autres, les étapes ou les détours de leur carrière. L'ennui est que de tels récits n'échappent pas à une certaine monotonie, quel que soit le talent de l'auteur ; et ils n'enrichissent guère l'histoire de l'éducation. A. Dubois a été une « enseignante heureuse » ; elle le dit et le répète, mais le bonheur n'est pas l'ingrédient qui rend les biographies passionnantes.

Je tiens à souligner toutefois l'intérêt des pages qu'elle a consacrées à son expérience algérienne (pp. 94-137), une expérience d'une vingtaine d'années qui débuta en 1959, au moment de la guerre et lors de la naissance du nouvel État algérien : un précieux témoignage sur l'enseignement du français hors de France et dans un contexte particulièrement malaisé.

Maurice Crubellier

BLED (Édouard, avec la collaboration d'Odette Bled). — *J'avais un an en 1900*. — Paris : Fayard, 1987. — 337 p.

L'auteur retrace l'itinéraire de sa vie — en deux parties.

La première, la plus longue, raconte son enfance et sa jeunesse, à Saint-Maur, aux portes de Paris. Elle est centrée sur sa famille mais, surtout, elle enracine les souvenirs dans les lieux auxquels ils restent liés. Si elle me touche particulièrement, c'est, j'imagine, parce que j'ai moi-même vécu mon enfance dans une banlieue proche et semblable — après la guerre de 1914-1918, il est vrai, et non avant (mais les choses avaient-elles tellement changé ?). Cette première partie touchera-t-elle également d'autres lecteurs ?

La seconde est une rapide évocation de la vie de l'auteur, de sa carrière de 1914 jusqu'à 1983, une évocation sèche, très sèche, si ce n'est lorsque Édouard Bled dit sa tendresse pour ses écoles, pour ce collège du IV<sup>e</sup> arrondissement de Paris où ils enseignèrent ensemble, lui et sa femme, entre 1930 et 1960. Les événements locaux et nationaux, tels qu'ils sont égrenés, font un peu trop souvent penser aux titres du *Petit parisien* ou du *Petit journal*, ou aux images de *L'Illustration* ; quelques bribes des chansons qui furent à la mode rythment le cours de cette biographie au pittoresque assez pauvre.

L'auteur reste discret sur le manuel d'orthographe qui a procuré au couple Bled la célébrité pédagogique.

Maurice Crubellier

**BORZEIX (Daniel).** — *Henri Soudeille, l'homme, l'instituteur laïque, le militant.* — Les Monédières : Syndicat national des instituteurs, Fédération des œuvres laïques, 1986. — 85 p.

Né en 1902 à Lapeau (Corrèze) « sur le plateau », Henri Soudeille, après un service militaire au Maroc, accomplit toute sa carrière d'instituteur dans son département d'origine, mais à Spon-tour « dans la vallée ». Ardent sportif, il y créa une société multisports et contribua à l'essor de la Fédération des œuvres laïques de la Corrèze dont il fut entre les deux guerres un des responsables de la section UFOLEP. Il joua un rôle important dans l'organisation des fêtes nautiques locales et, plus largement, dans le lancement des croisières touristiques en canoë-kayak sur la Dordogne. Militant du S.N.I., de sensibilité socialiste sans être un homme de parti, Henri Soudeille fut aussi résistant.

« Né de l'amitié entre deux instituteurs », ce récit de vie, illustré de photographies, obéit aux lois du genre : par trop anecdotique, un brin hagiographique, il intéressera surtout au plan local. L'intérêt biographique se dilue parfois malencontreusement dans l'évocation

nostalgique — un peu longue à mon avis — du monde des gabarriers et des pêcheurs de la Haute-Dordogne. Avec ses limites évidentes, ce livre est néanmoins un témoignage attachant — à défaut d'être inédit — sur ces instituteurs ruraux d'un passé proche qui ne se contentèrent pas de faire — fort bien — leur classe, mais refusèrent souvent des carrières plus prestigieuses en ville pour se transformer en « agent de développement » avant la lettre, grâce à leur proximité des populations et à la connaissance de leurs besoins.

Jean-Paul Martin

PENEFF (Jean). — *Autobiographies d'enseignants d'écoles publiques et privées*. — *Les Cahiers du L.E.R.S.C.O.*, n° 8, janvier 1987. — 158 p.

Ces onze autobiographies, dont ne sont publiés que des extraits, ont été réalisées dans des départements de l'Ouest (Loire-Atlantique et Vendée surtout) en 1979-1980 et en 1986. Cinq des interviewés sont nés entre 1901 et 1910, deux entre 1914 et 1918, trois entre 1932 et 1939. Parmi eux, trois femmes, trois enseignants privés congréganistes (dont deux femmes), deux inspecteurs primaires, le reste se partageant entre instituteurs, professeurs d'enseignement général ou technique. Malgré la diversité, il est difficile de tirer des conclusions d'ensemble à partir d'un échantillon limité. Rien ne dit pourtant que les cas présentés soient marginaux.

L'intérêt se concentre essentiellement sur un vécu scolaire dominé de tout temps par la très forte concurrence privé/public sur laquelle sont venus se greffer après guerre les problèmes de l'allongement de la scolarité et de l'enseignement technique, l'évolution de l'Église, les transformations du milieu rural et urbain. La plupart des témoignages mettent en valeur les solutions originales apportées dans le contexte régional à l'interaction de tous ces facteurs. Ils insistent sur la marge d'initiative laissée aux enseignants et sur le décalage des pratiques quotidiennes vis-à-vis de la réglementation officielle ou du jeu de l'idéologie. La diversité des situations liées à la « guerre au village » est bien soulignée, selon la présence ou non d'une école privée, la personnalité des maires ou des curés la capacité d'adaptation des instituteurs publics, suivant aussi qu'il s'agissait de scolariser garçons ou filles... La loi Debré, en permettant la mise à niveau de l'école catholique, semble avoir transformé spectaculairement les conditions de la concurrence, tandis que çà et là



des exemples de coopération entre enseignants privés et publics (allant parfois jusqu'aux mariages « mixtes ») démentent les idées reçues.

En résumé, un recueil foisonnant d'informations qui permet de préciser et de nuancer l'histoire d'un particularisme régional qu'on croyait pourtant bien connaître.

Jean-Paul Martin

FREYSSINET-DOMINJON (Jacqueline). — *ARMES pédagogiques et CYCLES de vie : trois générations d'enseignants devant les aléas de leur formation*. — Paris : Université de Paris-I, Institut des sciences sociales du travail, 1986. — 100 p.

La présentation est humoristique : jeu de mots dans le titre et comparaison des carrières enseignantes et du parcours du jeu de l'oie « avec ses coups de dés heureux ou malheureux, ses piétinements et ses succès ». Le fond est on ne peut plus sérieux : l'auteur nous donne là le résultat d'une enquête menée de 1983 à 1985 auprès de cinquante-six enseignants retraités ou encore en activité. La variété de l'enquête est aussi grande que possible dans le fond comme dans la forme. Dans la forme : récits manuscrits et entretiens oraux. Dans le fond surtout, puisque ont été consultés des hommes et des femmes, appartenant en nombre à peu près égal à trois générations (aînés nés avant 1930 — chevronnés — jeunes nés après 1950), instituteurs et professeurs de collèges et de lycées, membres de l'enseignement public et de l'enseignement privé. Il y a bien là l'amorce d'une réflexion capitale et très actuelle sur la formation des enseignants.

J'en retiendrai quelques thèmes qui me paraissent tout particulièrement importants.

1. *Formation initiale et/ou « sur le tas »*. L'expérience de la plupart des témoins semble réduire à assez peu de chose la formation initiale (pour ceux qui en reçurent une dans les écoles normales — surtout avant 1940 — ou à l'occasion des stages de CAPES ou de CAPET), trop théorique, décalée ou inadéquate ; elle fait au contraire la part la plus large à la pratique, à la formation « sur le tas », à partir de la « première classe », aussi décisive pour le maître ou la maîtresse que son premier spectacle pour un acteur.

2. *La formation continue*. Elle bénéficie d'une confiance assez générale, même si les réserves sont nombreuses quant aux modalités

qui ont été adoptées ou qui pourraient être adoptées. Tout le monde ou presque est d'accord sur la nécessité de lutter contre la routine.

3. *Co-formation* (si l'on peut ainsi dire). On sent un désir assez vif et assez commun de travail en équipe, quelque chose comme l'envers de la situation trop fréquemment expérimentée, un désir de rompre la solitude : « Parce qu'en fait, c'est ça le drame, un peu, de l'enseignant, c'est qu'il se retrouve tout seul... » (un jeune de 24 ans). Il faut lutter contre l'individualisme, la pudeur (pédagogique ?) des collègues. Les chefs d'établissement n'offrent qu'un maigre recours, dans l'enseignement public plus encore que dans le privé. Les inspecteurs ne font que passer.

4. « *Fin de partie* ». Pour les plus anciens, au terme de leur carrière, s'expriment la satisfaction du devoir accompli, souvent aussi des inquiétudes pour l'avenir de la profession.

Sur un sujet capital (je le répète), Jacqueline Freyssinet-Dominjon nous apporte le modèle d'une recherche à prolonger, à développer, sans perdre de temps. C'est la figure de notre futur enseignement national qui est en cause, sa crédibilité, ses chances d'efficacité plus grande, sa possible adaptation à la grande mutation culturelle en cours.

Maurice Crubellier

CONSEIL GÉNÉRAL. DÉPARTEMENT DU HAUT-RHIN. — *Écoles, presse, imprimerie, monuments historiques de 1800 à 1870. Répertoire numérique dressé par les archives départementales du Haut-Rhin. Série T.* / Avant-propos de Ch. Wilsdorf. Introduction par D. Dreyer. — Colmar 1986. — 94 p.

Les documents classés dans la série T des archives départementales, dans le Haut-Rhin comme dans tous les dépôts d'archives départementales, se rapportent tous à l'enseignement et à la culture et intéressent donc au premier chef l'historien de l'enseignement et de l'éducation. La série T du Haut-Rhin présente toutefois des caractères particuliers dus à l'histoire propre du département. Elle ne couvre en effet que la période 1800-1870, les documents pour la période 1871-1945 étant versés dans une série spécifique AL (Alsace-Lorraine). Par ailleurs, comme le souligne D. Dreyer dans son introduction, la série T du Haut-Rhin concerne l'ensemble du « grand Haut-Rhin », soit le département actuel du Haut-Rhin, une partie du territoire de Belfort et les arrondissements de Delémont et

Porrentruy jusqu'à leur cession à la Suisse en 1815 (sauf les cantons d'Audincourt et Montbéliard réunis au Doubs).

Suivant le cadre de classement proposé par la circulaire des Archives de France du 16 décembre 1965 pour les séries modernes, la série T est subdivisée en 4 sous-séries: 1T Enseignement, 2T Imprimerie, 3T Archives et 4T Affaires culturelles, les sous-séries 5T Sport et 6T Radiodiffusion n'étant pas représentées dans les archives du Haut-Rhin.

La sous-série 1T, qui concerne plus particulièrement l'historien de l'éducation, comporte ici deux fonds d'importance inégale: le fonds de la préfecture (1T à 1T 625) regroupe les archives du bureau chargé à la préfecture du contrôle de l'enseignement. On y trouve, à la suite de dossiers concernant l'ensemble de l'instruction publique, les archives portant sur les différents ordres d'enseignement, primaire, secondaire et supérieur. Les documents intéressant l'enseignement primaire sont, de loin, les plus nombreux: législation et réglementation, délibérations du conseil général et des conseils d'arrondissement, rapports et statistiques, organisation et fonctionnement de l'inspection primaire, des comités cantonaux et des comités de surveillance, etc. À la suite de ces documents d'ordre général, sont classés ceux qui portent plus particulièrement sur le contenu de l'enseignement, sur le recrutement et la gestion du personnel enseignant et tout ce qui concerne le financement et la comptabilité. Viennent ensuite des dossiers, moins nombreux, sur l'enseignement primaire supérieur, l'enseignement mutuel, l'enseignement primaire privé, les bibliothèques scolaires, les cours d'adultes et l'enseignement post-scolaire. Le fonds de l'inspection académique (1T 626 à 1 786) regroupe les archives de l'inspection des écoles primaires du Haut-Rhin (1835-1850), celles du recteur de Colmar (1850-1854) et celles de l'inspecteur d'académie en résidence à Colmar (1854-1870). On y retrouve de la même façon, tout d'abord les documents concernant l'ensemble des ordres d'enseignement: législation, organisation, correspondance, rapports, comptabilité (1T 626 à 741), puis chacun des ordres d'enseignement, primaire (particulièrement riche, 1T 742 à 1 649), secondaire et technique (1T 1 650 à 1 765) et supérieur (1T 1 766 à 1 786). Signalons plus particulièrement les dossiers, en nombre relativement important, sur l'école professionnelle de Mulhouse (1T 1 739 à 1T 1 752) et l'école préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres de Mulhouse (1T 1 770 à 1T 1 784).

Le répertoire proprement dit, clair et agréablement présenté, est précédé d'une introduction rappelant les grandes dates de l'histoire institutionnelle de l'enseignement, d'une bibliographie et de la

présentation des sources complémentaires dans les différentes séries des archives du Haut-Rhin, aux Archives nationales, aux archives départementales du Territoire de Belfort, au Musée historique de Mulhouse, à la bibliothèque de la Société industrielle de Mulhouse, aux archives municipales de Mulhouse et à la bibliothèque municipale de Colmar. Est donnée ensuite la liste des recteurs, inspecteurs d'académie et inspecteurs primaires du Haut-Rhin de 1835 à 1870.

La publication de cet inventaire met à la disposition des chercheurs un ensemble de documents importants dans un département où la situation scolaire est assez particulière, compte tenu de l'importance numérique de la communauté protestante et du bilinguisme français-allemand d'une partie de la population.

Thérèse Charmasson

## **TARIFS** **(au 1<sup>er</sup> janvier 1988)**

Abonnement annuel (4 numéros)

France ..... 84 FF TTC

Étranger ..... 105 FF TTC (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro ..... 28 FF ; 56 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 :

Mr, M<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....

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 :

Mr, M<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

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 : 3873  
Dépôt légal : février 1988  
*Imprimé en France*





*service d'histoire de l'éducation*