

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*

1. 11. 77
BIBLIOTHÈQUE
29. rue
35000 Laval

SOMMAIRE

N° 38 — mai 1988

Pour une histoire des disciplines scolaires

Pierre CASPARD : Introduction	3
Jean HÉBRARD : La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne	7
André CHERVEL : L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches	59

Actualité scientifique

L'histoire des enseignements scientifiques en France : bilan d'une enquête (B. Belhoste); Les premiers catéchismes (D. Julia); la pédagogie de Don Bosco; P. comme patrie (S. Chassagne)	121
---	-----

Notes critiques

A. NOVOA : *Le Temps des professeurs* (M. Crubellier); M.-C. VINSON :
L'Éducation des petites filles chez la comtesse de Ségur (M. Colin);
L. KREYDER : *L'Enfance des saints et des autres* (M. Colin); *Historicité de
l'enfance et de la jeunesse* (P. Caspard-Karydis); C. CHARLE : *Les Élités de*

<i>la République, 1880-1900</i> (P. Albertini); J.-C. BOUTHOU : <i>Mémoires d'un normalien</i> (A.-M. Chartier); J.-P. RICHIDE : <i>Vous avez dit « normale » ?</i> (A.-M. Chartier)	129
--	-----

Comptes rendus

G. GARUTI : <i>Latina de pueris instituendis testimonia</i> (M. Manson); A.L. GABRIEL : <i>The University of Paris and its hungarian students and masters</i> (C. Vulliez); <i>History of Universities</i> , Vol. VI (J. Verger); V. COLLETTI : <i>L'Éloquence de la chaire</i> (A. Chervel); M. DAUMAS : <i>L'Affaire d'Esclans</i> (M. Sonnet)	151
--	-----

Illustration de la couverture : *L'Art de l'écriture*, par Paillasson

Directeur de la publication : P. Delorme

INTRODUCTION

L'histoire des disciplines scolaires connaît aujourd'hui, en France, une situation paradoxale. D'un côté, les tendances dominantes de la recherche, depuis un siècle au moins, ont mis l'accent sur de tout autres approches de notre passé éducatif : histoire institutionnelle et politique jusque dans les années 1950, histoire sociale, histoire des mentalités depuis lors. D'un autre côté, on constate l'émergence d'une réelle « demande de connaissances » de la part des enseignants concernant l'histoire de leurs disciplines, tout particulièrement de celles dont les finalités, les contenus et les conditions d'exercice ont été le plus profondément remis en cause par l'évolution récente de l'enseignement.

Mais il apparaît que, pour diverses raisons qu'il serait trop long d'analyser ici — elles tiennent aussi bien à l'organisation respective de l'enseignement, de la recherche et de la formation des maîtres, qu'à certaines pesanteurs intellectuelles de la recherche historique (1) — la jonction ne s'est pas encore faite entre l'offre historique et la demande enseignante. Non que la production actuelle en histoire des disciplines soit négligeable : des enseignants de toutes disciplines travaillent et publient, les associations de spécialistes encouragent ces travaux et en rendent compte. Mais, faute de visibilité interne, ce champ de recherches reste éclaté, privé de la dynamique qui naît de l'existence d'un minimum de méthodologies et de problématiques communes, autant que de la confrontation permanente des résultats atteints.

Ce décalage nous semble dommageable, car il y va d'un triple enjeu.

(1) Cf. Pierre Caspard : « Histoire et historiens de l'éducation en France », *Dossiers de l'éducation*, Toulouse, 1988, pp. 1-22.

Au regard de l'histoire de l'enseignement, d'abord. L'histoire des disciplines doit inviter celle-ci à se tourner plus nettement vers ce qui constitue, somme toute, l'objet spécifique de l'institution scolaire : la transmission de savoirs, au sens large. Au lieu de cela, les historiens de l'enseignement se sont surtout attachés à étudier ce qui distinguait le moins l'école de n'importe quelle autre institution : les débats politiques et idéologiques relatifs à son contrôle et à son organisation, le recrutement de ses agents, l'origine et le devenir de ses usagers... Quant au contenu de l'enseignement, il reste, assez largement, dans une boîte noire : comme s'il importait peu de savoir ce qu'accomplit l'école dans son activité quotidienne ; comme si son organisation administrative et les finalités qui lui sont réglementairement assignées suffisaient à rendre compte du rôle qu'elle a effectivement joué au fil des siècles.

L'histoire des disciplines scolaires peut et doit aussi apporter des éléments de réponse à nombre de questions qui outrepassent largement le seul horizon enseignant. L'histoire des idées, des mentalités, des sciences, devraient prendre en compte plus largement le rôle de l'institution spécifiquement chargée de forger l'armature intellectuelle des jeunes générations. L'histoire économique devrait intégrer davantage dans ses analyses la part qui, dans le développement et la croissance, revient aux contenus de formation donnés à l'ensemble des acteurs de la production, des ouvriers et paysans aux cadres et aux patrons. Or, on voit trop communément dans les contenus d'enseignement et de formation le *reflet*, le *véhicule* ou l'*image dégradée* des idées ou des connaissances scientifiques et techniques en vigueur dans la société globale. Il faut, au contraire, partir de l'hypothèse que ces contenus sont des créations relativement autonomes de l'école : une alchimie complexe les a produits, qui tient compte, dans des proportions variables suivant les âges, les matières ou les filières, de tout un ensemble de contraintes didactiques et de convenances sociales. L'analyse de cette alchimie requiert, à tout le moins, qu'on s'interroge sur ses recettes et ses ingrédients, ce qui oblige, en dernière analyse, à accorder à l'école, parmi les autres acteurs institutionnels de l'histoire, un rôle et une efficacité propres, et non pas seulement spéculaires ou instrumentales.

Le dernier enjeu concerne le système éducatif actuel, et ses acteurs. Nous pensons, avec Durkheim, que l'histoire de l'éducation est bien la meilleure des propédeutiques pédagogiques, et si A. Prost a pu écrire qu'elle ne lui semblait avoir « aucun rapport avec la pratique des enseignants » (1), c'est précisément parce

(1) A. Prost : *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1986, p. 199.

qu'elle ne s'est que trop rarement souciée, jusqu'à présent, d'étudier ce qui constituait la matière même de cette pratique. Or, l'existence d'un désir d'histoire chez les enseignants en exercice nous semble suffisamment démontrée par le fait même que, faute des connaissances nécessaires pour l'alimenter, il se repaît de mythes et de fantasmes. Tel celui de la permanence des disciplines : que l'histoire, les mathématiques ou la littérature française aient toujours été, peu ou prou, enseignées comme elles le sont aujourd'hui, constitue une opinion fortement ancrée : on le voit à la vivacité des réactions que suscitent toutes les remises en cause dont elles peuvent être l'objet (1). Évidemment liée à la précédente, la thèse de la « baisse de niveau » constitue elle aussi, pour ainsi dire, une opinion par défaut. On sait sa permanence et, à certains moments, la violence avec laquelle elle s'exprime, ce qui s'explique sans doute pour une large part par le manque de connaissances produites à son sujet par les historiens, et diffusées dans le corps social.

Depuis près d'une dizaine d'années, le Service d'histoire de l'éducation a entrepris, par diverses voies, de donner une impulsion aux recherches sur l'histoire des disciplines scolaires. Un ambitieux programme a été défini, qui balaye le champ de l'ensemble des disciplines. Des instruments de recherche ont déjà été publiés ; d'autres sont en voie de l'être, ou en chantier : ils concernent les textes officiels définissant les programmes et les contenus, aussi bien que les intermédiaires pédagogiques — manuels, presse spécialisée... — permettant d'approcher l'enseignement réellement dispensé dans les classes, ou encore les traces — cahiers, copies ou travaux de toutes natures — des performances scolaires réalisées par les élèves. La priorité accordée à ces instruments de recherche se fonde sur la conscience des problèmes soulevés, tant par la massivité et la dispersion des sources, que par l'origine disciplinaire des chercheurs intéressés, qui ne sont pas majoritairement de formation historique.

En même temps et, notamment, au travers de plusieurs séminaires qui se sont tenus depuis 1986, une réflexion a été engagée sur la notion même de discipline scolaire. Les deux textes que l'on trouvera dans le présent numéro constituent une première étape

(1) Très significative est la réaction de l'historien Pierre Gaxotte et, derrière lui, de toute l'Académie française, réagissant à la mise en cause de la dictée, après 1968. Alignant pas moins de trois erreurs dans une phrase, il arguait que les écrivains du Grand siècle « avaient, dans leurs petites écoles, appris l'orthographe en faisant des dictées... ». (Cité par A. Prost : *Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement*. Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, t. IV, pp. 177-178.)

dans cette réflexion. Le premier, dû à Jean Hébrard, met pour la première fois en perspective ce que nous savons du lent et complexe processus de scolarisation des savoirs élémentaires — lire, écrire, compter — à l'époque moderne, sous l'influence croisée des Réformes et de certains enseignements professionnels. Le second, d'André Chervel, plaide pour un « recentrage » de l'histoire de l'éducation, lui permettant de comprendre les raisons qui rendent possible qu'au sein de l'école, il y ait de l'enseignable. Dans un prochain numéro, Bruno Belhoste traitera de l'enseignement scientifique secondaire, dégageant les caractères généraux de l'enseignement de cet ensemble de disciplines, de la fin du XVIII^e siècle à la Première Guerre mondiale (1).

Plus largement, et en renouvelant le vœu déjà exprimé ici il y a quatre ans (2), nous souhaitons que tous ces textes reçoivent les prolongements qu'appelle le progrès des recherches sur l'histoire des disciplines scolaires. Nous souhaitons aussi recevoir les réactions qu'ils pourront susciter. Une plus grande clarté, un plus grand dynamisme, ne peuvent que naître du débat ; nous espérons que celui-ci s'engagera : *Histoire de l'éducation* lui sera ouverte.

Pierre Caspard

(1) *Histoire de l'éducation*, janvier 1989, à paraître.

(2) *Histoire de l'éducation*, mai 1984, p. 94.

LA SCOLARISATION DES SAVOIRS ÉLÉMENTAIRES À L'ÉPOQUE MODERNE

par Jean HÉBRARD

Une histoire des disciplines peut-elle faire place aux savoirs élémentaires ? La réponse immédiate est généralement négative ou dubitative ; ces savoirs, qui se transmettent dans et par les institutions vouées aux premiers apprentissages, sont des savoir-faire, sans répondants du côté des sciences et de leur hiérarchie. Ainsi, ni au XVI^e siècle ni aujourd'hui, il n'existe dans le champ des disciplines universitaires, à côté des mathématiques ou de la géographie, un champ d'étude dont l'objet spécifique serait la lecture. En revanche, l'accès à n'importe quel contenu de savoir présuppose toujours qu'en amont, un travail a eu lieu efficacement autour de ces apprentissages préalables qui, pour n'avoir pas de légitimité disciplinaire, sont en quelque sorte l'accompagnement obligé de tous ceux qui existent. Dotés d'une cohérence faible et, de ce fait, peu distincts les uns des autres, ils tendent à se confondre avec l'effort global d'éducation imposé par l'école à l'enfant qui lui est confié. Ils peuvent être mis en œuvre de façon très variable dans les innombrables dispositifs d'instruction qui, selon les lieux et les temps, se chargent de les transmettre. On serait ainsi bien en peine de dire, quand un enfant annonce le *Pater Noster* dans son abécédaire, s'il s'agit d'une leçon de lecture ou d'une leçon de religion.

Dans les « petites écoles » d'Ancien Régime, le souci d'instruction dépasse rarement les exigences d'une alphabétisation limitée mais qui semble, dans la France moderne, devoir accompagner nécessairement toute instruction chrétienne élémentaire. Les savoirs enseignés paraissent alors être moins des disciplines que les différentes facettes des pratiques ordinaires de la culture écrite indistinctement conçue comme support de la doctrine religieuse ou comme instrument nécessaire à la gestion de sa vie et de ses affaires, aussi frustes soient-elles.

À l'opposé, ces savoirs élémentaires peuvent n'être considérés que comme préalables à l'entrée dans des cycles d'études explicitement destinés à transmettre des savoirs disciplinaires, du moins si l'on donne à cette notion sa valeur forte (1) : y sont requis des aspects à la fois épistémologiques (savoir scolaire constitué), pédagogiques (pratique scolaire distincte, caractérisée par des exercices spécifiques) et culturels (savoir et pratique reconnus comme possédant une valeur formative pour l'enfant ou l'adolescent). C'est longtemps le cas dans les « basses classes » des collèges de l'Ancien Régime et peut-être encore dans les « petits lycées » du XIX^e siècle. Mais ce statut propédeutique ne renforce pas l'intérêt qu'on porte aux savoirs élémentaires, au contraire : dans les collèges, les classes de grammaire sont pour les régents débutants et l'on n'aime guère ouvrir une sixième pour les enfants qui arrivent dans l'établissement sans savoir lire. Chez les élites urbaines qui pensent de leur devoir d'assurer à leurs enfants une éducation et une alphabétisation minimales avant toute scolarisation, la mère de famille est souvent jugée digne de prendre la responsabilité de ces apprentissages. Lorsqu'il est fait appel à un spécialiste, ses compétences semblent relever moins d'une technicité pédagogique reconnue que du simple tour de main que tout bon précepteur sait mettre en œuvre pour commencer sans peine une éducation particulière. Ainsi, les lieux des premiers apprentissages sont-ils tout autant non scolaires que scolaires et, dans les écoles, ils sont traités fort diversement selon les trajectoires à venir des enfants ; autant d'obstacles pour penser les savoirs élémentaires.

Tenter d'aborder avec les méthodes et les exigences conceptuelles propres à une histoire des disciplines scolaires l'évolution des pratiques et des savoirs élémentaires peut pourtant se justifier d'au moins deux manières. D'une part, c'est permettre de mieux comprendre comment se « scolarisent » des pratiques culturelles dont le

(1) Voir, *infra*, la contribution d'André Chervel.

partage social reste jusqu'à l'époque contemporaine complexe et problématique : l'émotion soulevée par la constatation, depuis le début des années 1980, d'un illettrisme récurrent dans certains groupes sociaux illustre la permanence de ces questions. C'est, d'autre part, se déplacer aux limites extrêmes d'un champ et s'y trouver contraint d'affiner les problématiques et les méthodes d'un domaine de recherche, l'histoire des disciplines, qui n'en est encore qu'à tenter de se constituer.

Que sont donc ces premiers apprentissages ? Dans les discours pédagogiques contemporains, ceux en particulier des réformateurs de la III^e République, ils ont été identifiés à la trilogie du lire-écrire-compter. Restriction compréhensible lorsque s'opposent ainsi les premières années d'un cursus primaire à celles qui le suivent et dont l'ambition va jusqu'à offrir aux élèves les savoirs ordonnés d'un encyclopédisme populaire dont les figures obligées sont le *Tour de la France par deux enfants*, le « petit Lavisse » ou la grammaire de Larive et Fleury. Lire-écrire-compter sont bien les préalables d'une instruction fondée sur la pratique régulière des manuels scolaires, sur la tenue journalière du cahier et sur une batterie d'exercices (copie, dictée, analyse grammaticale, problème d'arithmétique, rédaction) qui, tout au long d'un cursus ordonné, se répètent avec la plus grande régularité. Mais nous sommes déjà dans une école qui a acquis, entre lois Guizot et lois Ferry, ses formes contemporaines et qui, pour ce faire, a su « disciplinariser » de manière très explicite la transmission des savoirs élémentaires dont elle avait — et a toujours — besoin. Cette désignation est moins évidente lorsque l'école est encore fortement dépendante de ses objectifs traditionnels de christianisation et lorsque les articulations entre mémorisation orale et mémorisation écrite, entre lecture et écriture, entre pratique gestuelle et pratique écrite de la numération obéissent à d'autres partages et d'autres exclusions. Force est pourtant de constater que la plupart des travaux menés sur la scolarisation aux époques modernes ou contemporaines (1) font du lire-écrire-compter un ensemble de pratiques scolaires d'emblée identifiables et identifiées, constantes dans la longue durée même si varient avec le temps les modalités de leur enseignement et le degré de compétence attendu des élèves.

(1) Deux exemples seulement. Pour l'époque moderne : Bernard Grosperin : *Les Petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes, Ouest-France, 1984. Pour l'époque contemporaine : Pierre Giolitto : *Naissance de la pédagogie primaire (1815-1879)*. Grenoble, CRDP, 3 vol., 1980. Mais n'est-ce pas aussi fondamentalement le point de vue de François Furet et Jacques Ozouf dans *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris, Éd. de Minuit, 1977, 2 vol. ?

Cette manière de décrire les enseignements élémentaires a permis de prendre la mesure des progrès de l'alphabétisation et de l'instruction (1), même lorsque ceux-ci ne sont pas les buts essentiels des dispositifs de scolarisation. On sait combien cette évaluation rétrospective des succès de l'école a tenu lieu de réflexion historiographique chaque fois que l'institution scolaire s'est trouvée sur le devant de la scène politique en France (2). Mais elle ne permet pas de comprendre comment se sont déplacés vers des dispositifs scolaires plus ou moins élaborés des processus de transmission de compétences et de savoirs qui jusque-là relevaient d'autres sociabilités. Elle ne permet pas non plus de comprendre comment, dans l'histoire de ces dispositifs multiformes, ces apprentissages élémentaires se constituent sinon en « disciplines », du moins en pratiques cohérentes d'enseignement. Bref, il s'agit de voir comment cette trilogie, à nos yeux si naturelle, est produite dans et par la scolarisation.

On ne peut donc partir du lire-écrire-compter, ni même d'une extension de cette trilogie à la catéchèse dont l'importance au sein des premiers apprentissages ne disparaît qu'avec les lois laïques. Il faut au contraire repérer la série des ruptures, ordonnées de manière complexe dans l'espace social, dans celui des institutions et dans le temps, par lesquelles s'autonomisent, s'articulent et se disent les apprentissages élémentaires lorsqu'ils se scolarisent. C'est ce que nous voudrions tenter ici, moins pour faire un inventaire exhaustif des formes prises par ces apprentissages que pour tester, sur quelques exemples simples, la fécondité des hypothèses retenues.

Et d'abord cerner les contours du champ sur lequel porte l'enquête. En aval, il ne fait point problème. Depuis deux siècles, les savoirs élémentaires sont assimilés aux pratiques de base de la culture écrite. Chacun s'entend sur la nécessaire médiation qu'exigent ces apprentissages. Acquérir l'usage de la parole et du langage, des gestes quotidiens du vivre ensemble, de la mémoire inhérente au groupe familial, aux sociabilités du quartier ou de la profession sont autant d'apprentissages qui se font comme « naturellement » dans l'exercice même des activités quotidiennes et dans le brassage per-

(1) F. Furet et J. Ozouf, *op. cit.*

(2) Cela a été particulièrement le cas pendant la période de violente remise en cause de l'innovation pédagogique des années 1981-1986 qui, appuyée sur les célébrations du centenaire des lois Ferry, a vu fleurir de nombreux succès de librairie à la gloire des « valeurs simples » (le lire-écrire-compter, précisément) de l'école « républicaine ».

manent des générations (1). Apprendre à lire-écrire-compter suppose au moins un temps et un espace spécifiques, souvent une personne dont on reconnaît les capacités à instruire et qu'on rémunère, enfin des instruments sans lesquels la transmission ne pourrait avoir lieu. Si l'école n'est pas toujours le lieu de cette médiation, c'est que certains groupes sociaux, entrés depuis de nombreuses générations dans la culture de l'écrit, maintiennent ces premiers apprentissages dans le for familial. Quand la coupure entre lettrés et non lettrés devient plus floue, quand l'analphabétisme devient la simple manifestation d'un marginalisme social — c'est le cas en France entre la fin de la Grande Guerre et le bond démographique qui suit la Seconde — alors l'école devient pour chaque enfant, quelle que soit son origine sociale, l'institution obligée de ses premiers et précoces apprentissages (2).

Situer un amont est plus difficile. On se souvient comment Henri-Irénée Marrou (3) insistait sur la profonde transformation que connaît l'école dans le monde antique lorsqu'elle vise non plus la reproduction d'une caste de professionnels de l'écriture — les scribes — mais la formation de tous les citoyens par leur alphabétisation. C'est un phénomène analogue qui pourrait nous servir de frontière haute, celui par lequel les dispositifs chargés de produire les clercs, dont l'Église et certains États — l'État carolingien essentiellement — se sont dotés dès le VIII^e siècle, se transforment en dispositifs d'éducation des enfants de groupes sociaux d'abord étroitement circonscrits, puis — mais il y faut des siècles — de plus en plus nombreux et divers. Certes, il ne s'agit en rien, alors, de la formation d'un citoyen. Les enjeux sont d'un autre ordre mais ne sont pas univoques. Les milieux qui, les premiers, à l'extrême fin du Moyen Âge, détournent à leur usage les institutions ou les professionnels susceptibles de transmettre efficacement les savoirs dont ils ont maintenant besoin, sont au moins autant soucieux de leur salut que de leurs affaires. Ce sont souvent les bourgeoisies urbaines, grandes ou moyennes (désignons-les ainsi faute de mieux), qui souhaitent ajouter à leur capital culturel propre ces arts de l'écrit

(1) Plusieurs travaux ont été menés ces dernières années sur les modes de transmission non scolaires des savoirs ordinaires. Face au classique *Façons de dire, façons de faire* d'Yvonne Verdier (Paris, Gallimard, 1982), il faut lire l'étude très suggestive de Paul Jorion et Geneviève Delbos : *La Transmission des savoirs*. Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1984.

(2) Eric Plaisance l'a montré (*L'Enfant, la maternelle, la société*. Paris, P.U.F., 1986) en analysant les types d'usages de l'école maternelle qu'ont les familles appartenant aux C.S.P. hautes depuis 1945.

(3) Henri-Irénée Marrou : *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris, Le Seuil, 1948.

sans lesquels il n'est plus de conquête (ou de maintien) des pouvoirs intermédiaires économiques ou politiques. Ce sont elles qui ont découvert aussi un usage plus personnel, plus intime de la religion et de ses rituels, qui ont acquis la certitude que faire son salut ne se délègue pas. La première rupture pourrait donc intervenir dès que naissent, dans une Europe du Nord qui est en train de devenir celle des villes marchandes, les premiers signes d'une *devotio moderna*. Avec de larges anticipations dans les villes-républiques de la première Renaissance italienne, tôt ouvertes aux formes les plus élaborées de la culture marchande en même temps que largement pourvues de ces institutions où se formaient, à l'ombre des cours épiscopales ou princières, les clercs et les intellectuels.

Ces cultures professionnelles, transformées en culture scolaire des élites urbaines, sont certainement l'une des strates dont les apprentissages élémentaires du XIX^e siècle sont constitués. Nous essaierons de le montrer. Mais ce n'est pas la seule. Une deuxième se dessine avec un léger décalage dans le temps (il faut attendre les Réformes) mais dans une perspective pratiquement opposée à la première (elle relève de l'offre de scolarisation plutôt que de la demande et concerne des groupes sociaux encore largement étrangers aux soucis de l'alphabétisation). Il nous faut donc examiner aussi avec attention ce moment où les Églises pensent nécessaire de lier la formation religieuse des « enfants et des rudes » non plus au prêche et aux rituels de l'année liturgique, mais à une alphabétisation plus ou moins étendue. Faut-il parler de rupture ? Parler d'un nouvel espace de contradiction et de violence (symbolique ou réelle) conviendrait mieux, puisque s'opposent aux formes toujours renouvelées d'une culture orale et gestuelle propre à la tradition chrétienne, les formules d'une « science » du salut, on dit aussi « doctrine », dont le livre est la manifestation la plus concrète et la lecture la forme privilégiée d'appropriation. De Luther à Calvin, les réformateurs inventent ainsi de nouveaux « premiers apprentissages », d'autant plus importants qu'on les imagine aussi essentiels au salut des âmes qu'au recul du papisme. La catéchèse longtemps confondue avec la pratique pastorale ordinaire (la distribution des sacrements ne va pas sans quelques explications) s'autonomise et commence à concerner de manière privilégiée les enfants. Faut-il la confier aux familles ? Au clergé ? Au contraire, mérite-t-elle la mise en place de nouvelles institutions scolaires ? Le débat traverse les Églises réformées et rejaillit, *nolens volens*, sur l'Église catholique. Le concile de Trente n'est que le point de départ d'une reconquête qui court jusqu'au XVIII^e siècle. Mais il est aussi à l'origine d'une réflexion sur les formes que doit prendre la catéchèse et sur son articulation avec la scolarisation. L'école est devenue au XVIII^e

siècle, dans le monde protestant comme dans le monde catholique, le lieu où s'enseignent les premiers savoirs, ceux sans lesquels un chrétien demeure « une sorte de bête ». Ces savoirs se sont progressivement identifiés aux instruments les plus rudimentaires de la culture écrite : lire, peut-être écrire. Par là, une deuxième strate de « disciplines élémentaires » s'est constituée, certes plus présente dans les petites écoles des XVII^e et XVIII^e siècles que dans les éducations familiales ou dans les petites classes du collège, mais suffisamment proche de la première pour que se multiplient interférences et contaminations (1). L'amalgame de ces différentes cultures et de ces modes distincts de transmission relève d'une deuxième étape de l'histoire des premiers apprentissages, celle pendant laquelle ils sont ordonnés en cursus et deviennent l'objet d'une réflexion méthodologique et didactique (2). En France, on peut en dater les premières manifestations du moment où se développent conjointement une littérature pédagogique (celle des précepteurs) et des « règlements » pour les petites écoles (ceux des écoles charitables auxquelles Saint-Nicolas-du-Chardonnet sert de modèle), c'est-à-dire entre les dernières décennies du XVII^e siècle et la Régence.

Ainsi, les entrées dans la culture de l'écrit relèvent de médiateurs et de médiations appartenant à des institutions hétérogènes, ayant des compétences professionnelles multiples et des visées divergentes sinon contradictoires. Bref, l'œuvre de l'école n'est pas seulement du côté de la diffusion massive du lire-écrire-compter comme base obligée des apprentissages pour tous, c'est-à-dire du côté de la croissance quantitative de l'alphabétisation, mais aussi du côté de la constitution de ces apprentissages comme savoirs élémentaires scolarisables.

I. Les techniques de l'écrit : des cultures professionnelles

Avant d'être des disciplines élémentaires de la scolarisation, les techniques de l'écrit — lire à voix haute ou des yeux, comparer des

(1) Nous n'aborderons pas dans cette étude l'enseignement des filles, qui relève d'institutions spécifiques et pose la question des premiers apprentissages d'une manière encore différente. Une des rares études sur cette question qui fasse une large place aux pratiques pédagogiques est celle de Martine Sonnet : *L'Éducation des filles au temps des Lumières*. Paris, Cerf, 1987, qui comporte par ailleurs une bibliographie très complète.

(2) Ce deuxième temps de la constitution des savoirs élémentaires en disciplines ne sera abordé que de manière très indicative dans cet article et fera l'objet d'une prochaine publication.

textes, rédiger, gloser ou prendre des notes, mettre en page, indexer, dresser des listes ou des tableaux, calculer à la plume, etc. — ont été des savoir-faire savants, relevant de milieux professionnels spécifiques. Lorsque l'école commence à en hériter à d'autres fins que la stricte reproduction de ces spécialistes, ces techniques ont été modélées par une histoire déjà longue (1) et portent en elles les traces de leur évolution.

1. La culture professionnelle des clercs

Au moment de la réforme carolingienne se constitue dans le monde occidental une culture de l'écrit et de ses techniques dont la vocation professionnelle s'affirme au moins autant que la vocation religieuse et intellectuelle. Elle appartient en propre au monde complexe des corporations de clercs (2) dont le plus grand nombre n'accèdent pas et ne souhaitent pas accéder à la prêtrise (ils sont souvent « seulement tonsurés »). Dès que se développe l'État carolingien, dès que conjointement s'accroît dans l'Église le pouvoir séculier des évêques, les hommes susceptibles de rédiger les actes administratifs et politiques deviennent d'autant plus précieux qu'ils sont rares. Avoir une bonne main et des qualités calligraphiques, bien connaître le latin et son écriture, avoir une mémoire entraînée sont des qualités qui ont longtemps été disjointes dans l'ancienne culture monastique où le copiste était souvent le moins capable de travail intellectuel (3). La papauté comme l'État carolingien, rappellent régulièrement (4) la nécessité de recruter les hommes instruits dont les administrations ecclésiastiques et princières ont besoin et assignent à chaque établissement ecclésiastique, qu'il soit régulier ou séculier, la charge de leur formation : le monastère, l'évêché, le chapitre, le presbytère même, devraient abriter une

(1) Le premier tome de l'*Histoire de l'édition française* (sous la direction de Roger Chartier et Henri-Jean Martin, Paris, Promodis, 1982) contient plusieurs articles de synthèse sur ce problème (voir en particulier les contributions de Paul Saenger et de Jean Vézin). On y trouvera de surcroît une abondante bibliographie.

(2) Voir, dans sa réédition mise à jour, Jacques Le Goff : *Les Intellectuels au Moyen Âge*. Paris, Le Seuil, 1985. Mais aussi pour ses points de vue très suggestifs et malgré des interprétations un peu « datées », István Hajnal : *L'Enseignement de l'écriture aux universités médiévales*. Budapest, Maison d'édition de l'Académie des sciences de Hongrie, 1959 (2^e éd.).

(3) D'après le chroniqueur Eckard IV de Saint-Gall (*Casuum Sancti Dalli Continuatio I auctore Ekkehardo IV*), cité par Armando Petrucci : « Lire au Moyen Âge » in : *Mélanges de l'École française de Rome*, 96, 1984, 2, p. 607.

(4) Pierre Riché : *Écoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*. Paris, Aubier, 1979, pp. 352 sq.

école. Certes, localement, on reste moins empressé. En atteste le renouvellement régulier, concile après concile, synode après synode, des mêmes recommandations (1). Au XI^e siècle encore, le réseau des écoles reste extrêmement limité mais c'est en son sein que les formes antiques d'éducation du citoyen (*trivium* et *quadrivium*) se transforment dans la perspective du renouvellement et de l'accroissement rapide d'une caste de clercs qui s'approprie toutes les tâches, ecclésiastiques ou laïques, politiques ou économiques nécessitant un usage de l'écriture. L'enseignement y est réduit à celui des arts libéraux (2) : la grammaire latine telle qu'elle a été codifiée par Donat (c. 350) et Priscien (c. 500), un peu de rhétorique et, tardivement, de logique. S'y ajoutent les disciplines proprement religieuses : comput, chant, liturgie, Écriture sainte qui, semble-t-il, ne sont pas réservées aux seuls candidats à la prêtrise.

Le développement régulier de ce réseau d'écoles, sa diversification au fur et à mesure que se déplacent les centres de pouvoir politique ou religieux, la multiplication des contacts qu'occasionne la pérégrination des maîtres comme des élèves dans la presque totalité de l'Occident chrétien, autonomisent progressivement la culture et le mode de vie de ces spécialistes de l'écriture. Lorsque les corporations universitaires obtiennent leur reconnaissance et s'émancipent de la tutelle des pouvoirs locaux (l'Université de Paris, en s'appuyant sur le pape, échappe au roi comme à l'évêque et même au pouvoir municipal) elles obtiennent de fait le monopole de la transmission des savoirs savants (3). Mais du même coup, le monde clérical perd l'hégémonie qu'il détenait sur les dispositifs de transmission des techniques élémentaires de l'écrit : écoles épiscopales surveillées par l'écolâtre ou par le chœur de la cathédrale, curés de paroisse prenant auprès d'eux quelques élèves, petites écoles soumises à l'autorité municipale des villes marchandes du Nord, des bourgs et des villages de la France du Sud ou de l'Italie, sont autant de lieux où continuent de se former à la pratique de l'écrit des enfants ou des jeunes gens qui ne rejoindront jamais une ville universitaire et sa savante articulation en nations et facultés.

Pourtant, cette mutation n'est pas seulement institutionnelle : elle concerne tout autant les formes du travail intellectuel et les techniques de l'écrit. On a déjà largement décrit (4) ces deux

(1) *Ibid.*

(2) Pierre Riché, *op. cit.*, troisième partie : « Moyens et méthodes de l'acquisition du savoir ».

(3) Jacques Verger et Charles Vulliez : « Le Moyen Âge » in : Jacques Verger (sous la dir. de), *Histoire des universités en France*. Toulouse, Privat, 1986.

(4) Paul Saenger : « Silent reading : its impact on late medieval script and society », *Viator*, 1980, et la discussion de cet article dans l'étude déjà citée d'Armando Petrucci, « Lire au Moyen Âge ».

ruptures qui se produisent entre la réforme carolingienne et la réforme scolastique : la généralisation de la lecture visuelle d'une part et celle, concomitante, d'une articulation nouvelle entre écriture et lecture des textes. Elles rendent certainement compte d'une même mutation, autrefois soulignée par István Hajnal (1) : le passage d'une culture savante orale, dans laquelle l'écrit joue un rôle complémentaire (un art de mémoire spécifique) mais second, à une culture savante réellement centrée sur l'écriture et ses spécificités.

Pierre Riché (2) imagine les écoles monastiques du Haut Moyen Âge sur le modèle des écoles coraniques d'aujourd'hui : l'accès à la langue sacrée, le latin, s'effectue en apprenant les psaumes par cœur, en les lisant et en les copiant. Il faut certainement étendre cette description à l'ensemble des dispositifs scolaires médiévaux avant que s'instaure la pédagogie scolastique. L'apprentissage de la lecture ne dispense jamais de la mémorisation, bien au contraire. Et la formation des écoliers doit être distinguée de celle des copistes travaillant au *scriptorium*. Les uns apprennent à écrire sur la tablette de cire, espace graphique limité, susceptible de recevoir les quelques notes qui soulagent la mémoire. Ils savent retrouver à partir de cette trame les longs cheminements de l'argumentation. Les autres sont des techniciens du parchemin et des « peintres » (on utilise le terme *pingere*) de la lettre plutôt que des producteurs de textes. À suivre Armando Petrucci (3), nombreux sont les copistes qui ne savent pas réellement lire. Dans la disjonction entre les deux savoirs, celui du copiste et celui de l'écolier, dans la résurgence au XII^e siècle d'une rhétorique de l'oralité fondée sur la mémoire, on peut voir comment se trouve revivifiée par la formation scolaire une culture qui s'effondrait dans le ressassage de la copie monastique.

Lorsque se met en place au XIII^e siècle le monde des universités, le développement de cursives de maniement plus rapide, la divulgation dans les facultés des arts du *dictamen* autrefois réservé à la formation des scribes d'élite de la cour papale et des rédacteurs de chartes des cours royales, autorisent les professeurs à un usage régulier de la dictée comme mode de transmission des savoirs (4). La *lectio* repose alors moins sur une mémorisation orale que sur une

(1) István Hajnal, *op. cit.*, pp. 17 sq.

(2) Pierre Riché, *op. cit.*, pp. 223-224.

(3) Armando Petrucci, *op. cit.*, p. 607.

(4) C'est là la thèse fortement argumentée d'I. Hajnal. Nous ne pensons pas que ses interprétations plus larges, faisant un emploi immodéré de la catégorie de « mode de production féodal », rendent en rien caduque cette partie de son enquête. Sur les origines curiales du *dictamen*, cf. Alain Boureau, « La norme épistolaire : une invention médiévale » in : Roger Chartier (sous la dir. de) : *Histoire de la correspondance* (à paraître), Fayard, 1989.

copie préalable : l'art de lire commence à s'imbriquer étroitement avec l'art d'écrire. D'une part, les copistes de manuscrits, qu'ils soient des copistes professionnels ou de simples utilisateurs, deviennent attentifs aux contraintes de la lecture, jouant des multiples facettes de la mise en page, du paragraphe (par la rubrication) ou d'une ponctuation à fonction logique pour rendre les structures textuelles immédiatement « visibles ». D'autre part, les lecteurs apprennent à travailler la plume à la main, notant dans les marges ou dans l'interlinéation des textes leurs remarques grammaticales ou rhétoriques. Lire et gloser se confondent. On peut alors considérer que l'essentiel des premiers apprentissages dont la visée principale demeure la mémorisation rapide des « rudiments » du latin ne relève plus de la lecture mais de l'écriture et que les facultés des arts ou les écoles qui en dépendent consacrent l'essentiel de leurs efforts à cet apprentissage. Non sous la forme d'une pratique calligraphique — elle reste l'apanage de professionnels — mais par l'usage régulier et répété de l'écriture sous dictée ou copiée comme art de mémoire.

Ainsi, entre la renaissance carolingienne et le XIV^e siècle où les universités accèdent à leur maturité, la formation des clercs s'est profondément transformée du simple fait d'un nouvel usage de l'écriture. D'aide-mémoire, elle est devenue instrument de travail intellectuel. Au couplage mémorisation orale/écriture s'est substitué le couplage écriture/lecture par lequel se fait l'entrée dans la langue de travail qu'est le latin. Par là, l'écriture plus encore que la lecture, est devenue le pivot de toute formation. Son apprentissage précoce est une obligation pour qui veut accéder au bagage des techniques qui permettent de se servir des multiples facettes d'une culture dont l'autorité et la transmission passent précisément par l'écriture.

2. La culture professionnelle des marchands, petits ou grands.

Les clercs, qu'ils soient greffiers, juristes, médecins ou prêtres, qu'ils appartiennent au prince ou à l'Église, ne sont pourtant pas les seuls professionnels de l'écriture. Certes, ils ont précocement porté ses techniques à un haut degré de sophistication. Mais, la civilisation de l'écrit est suffisamment féconde pour que d'autres modes d'appropriation, d'autres usages plus ordinaires puissent voir le jour.

Avant même que l'imprimerie ne diffuse plus largement les textes, entre XV^e et XVI^e siècles, il existe déjà assez de semi-alphabétisés en dehors des lieux où vit la culture savante pour que se

pose avec acuité la question de la transmission des savoirs nécessaires pour assurer cette relative familiarité avec l'écrit qui est devenue pour certains une exigence.

On doit à Armando Petrucci (1) d'avoir mis l'accent sur la précocité d'une culture non savante de l'écrit en Italie entre la fin du Moyen Âge et la Renaissance. Elle se manifeste de deux manières : par un usage de l'écriture qui déborde largement les milieux alphabétisés ; par une habitude de la lecture en langue vulgaire étroitement liée, dans un temps où le livre manuscrit savant est très cher, à une pratique de la compilation à usage personnel des textes. Cet usage complexe de l'écrit implique ses intermédiaires culturels spécifiques et ses modes de transmission propres que quelques travaux récents ont éclairés.

Les villes italiennes des XIII^e et XIV^e siècles peuvent servir d'exemples par l'avance qui s'y manifeste. Des marchands, des artisans, des boutiquiers, des artistes, des comptables, des employés, quelques ouvriers, quelques femmes ont appris à lire et à écrire. Combien ? Il est difficile de l'apprécier. Suffisamment cependant pour qu'apparaissent des manuscrits en langue vulgaire et populaire qui ne ressemblent en rien aux livres de la culture savante et impliquent donc que soient inventées et transmises d'autres formes d'appropriation de l'écrit. Les caractéristiques de ces ouvrages, inventoriés par A. Petrucci (2) dans les collections publiques, laissent imaginer des gestes et des sociabilités nouvelles. Littérature de compilation produite par les lecteurs eux-mêmes qui recopient les textes pour leur propre usage ou pour celui de leurs proches comme en témoignent les abondants colophons, livres de format moyen copiés en cursive sans commentaire, avec une illustration simple faite à la plume et avec des encres de couleur, livres dont les inventaires montrent qu'ils sont conservés dans le coffre familial avec les papiers importants de la maison. Ces objets n'appartiennent pas, comme les manuscrits universitaires, à la seule sphère du travail. De ce fait, ils n'ont ni lieu propre ni sociabilités spécifiques, textes de partout et nulle part.

C'est aux marges des mêmes milieux que se manifeste dès le XV^e siècle un usage régulier de l'écriture. Des enquêtes menées à Sienne

(1) Voir Armando Petrucci : *Scrittura e popolo nella Roma barocca*. Roma, Quasar editore, 1982, catalogue de l'exposition tenue à Rome (Palazzo Braschi) la même année. Voir aussi A. Petrucci : « Scrittura, alfabetismo ed educazione grafica nella Roma del primo Cinquecento : da un libretto di conti di Maddalena Pizzicarola in Trastevere », *Scrittura e Civiltà*, Torino, Bottega d'Erasmus, 2, 1978, pp. 163-207.

(2) Armando Petrucci : « Il libro manuscritto », in : *Letteratura italiana. 2. Produzione e consumo*. Torino, Einaudi, 1983, pp. 499-524.

et à Rome (1) montrent que le souci d'écrire s'étend largement au-delà du cercle encore restreint des laïcs alphabétisés. Les documents sont certes peu nombreux mais suffisamment explicites. Par exemple ces deux petits registres dans lesquels, pendant la deuxième moitié du XV^e siècle, une famille de cultivateurs siennois a pris le soin de faire noter ses recettes et ses dépenses. On y décèle une attention précoce aux fonctions de l'écrit et à ses valeurs spécifiques. Pourtant, ceux qui pensent devoir ainsi confier la mémoire d'une vie très ordinaire à l'écriture sont analphabètes : ils ont dû faire appel à des voisins, pas toujours les mêmes, qui possèdent une bonne main et semblent avoir l'habitude de cette fonction sans en faire leur profession. Deux sont charcutiers, trois notaires. À Rome, entre 1523 et 1537, un autre livret de recettes et de dépenses, d'une charcutière cette fois : douze scripteurs différents y sont identifiables. Parmi eux, deux hommes d'église, un notaire, un tavernier, le neveu de la charcutière, etc. Ils utilisent soit une cursive italienne soit une cursive de marchand dénotant ainsi la pluralité des voies de transmission de la technique calligraphique. D'autres exemples montrent que la délégation du pouvoir d'écrire se fait souvent d'une génération à l'autre, des maîtres aux apprentis, etc. Mais, d'une manière générale, si dans le Haut Moyen Âge, le délégué est toujours un écrivain de métier (notaire, ecclésiastique) et le délégant socialement beaucoup plus haut placé que le délégué, à la fin du Moyen Âge et pendant la Renaissance délégués et délégués appartiennent au même milieu, de plus l'écrivain n'est que rarement un professionnel de l'écriture. Dès lors, ce dernier détient un pouvoir fort, reconnu de tous, même des semi-alphabétisés qui n'hésitent pas à faire appel à lui lorsqu'ils doivent écrire des textes plus longs que ceux dont ils ont l'habitude.

D'où viennent ces savoirs ? Comment circulent-ils dans des milieux où semblent ne pas manquer les intermédiaires culturels qui permettent des appropriations de la culture écrite au-delà des cercles étroits qui, jusqu'à la Renaissance en ont l'usage ? En Italie, comme en France, la probable évasion à l'issue d'études, de prime abord considérées comme devant mener à l'état ecclésiastique, est une première piste. Les règlements monastiques comme les règlements épiscopaux insistent depuis le Haut Moyen Âge sur la possible reconnaissance tardive de l'absence de vocation (2), d'autant que les recrutements sont souvent très précoces (c'est le cas des

(1) A. Petrucci, *Scrittura e Civiltà*, 2, 1978, *op. cit.*

(2) Pierre Riché, *op. cit.*, pp. 352 sq.

oblats par exemple) et doivent être larges. D'autre part, dans les centres urbains qui ont su précocement développer une activité économique importante existent des écoles communales laïques. On en a relevé l'existence (1) à Gand en 1179, à Ypres en 1253. Il doit en être de même en Italie. Et l'on sait que ce modèle se développe, plus tardivement il est vrai, dans la France méridionale.

Plus efficaces peut-être, plus au contact des groupes sociaux qui ont l'usage de l'écriture, d'un commerce plus occasionnel aussi, les maîtres d'écriture sont un des rouages essentiels dans le développement d'une alphabétisation pratique centrée sur le geste graphique. En Italie, en Allemagne, en France, on en perçoit la trace au XV^e siècle (2). Ce sont des artisans que signalent au public les exemples de calligraphie qu'ils affichent en guise d'enseigne. Souvent ambulants, ils ne connaissent pas le latin et ne participent pas à la culture officielle. Leur statut social reste bas et peu nombreux sont ceux qui parviennent à se fixer dans l'espace urbain. On les connaît un peu par les manuels d'écriture qu'ils font graver et imprimer au XVI^e siècle. Tous sont écrits en langue vulgaire, populaire, proche du dialecte. Leur public semble se partager entre d'une part ceux qui attendent de la capacité d'écriture une meilleure insertion dans l'espace juridique, administratif et économique de la ville : des petits bourgeois, des artisans, peut-être même, si l'on suit les analyses de Françoise Gasparri, une partie du menu peuple ; et, d'autre part, toute une classe nouvelle de bureaucrates dont les cités italiennes font un usage de plus en plus important, auxquels ils enseignent la nouvelle cursive italienne de chancellerie qui va devenir l'écriture unique des italiens alphabétisés. Cette dualité est déjà le signe de l'évolution future de cette profession. Les maîtres d'écriture italiens ne résistent guère aux progrès de la scolarisation et abandonnent rapidement leurs activités d'enseignement. Seuls subsistent ceux qui savent passer de l'écriture à la calligraphie et offrir aux pouvoirs politiques et culturels la subtilité de leur art pour faire étalage dans l'espace urbain d'une écriture d'apparat qui s'inscrit non seulement sur le parchemin mais aussi dans la pierre.

Mais l'usage fréquent de la cursive marchande dans les écrits ordinaires inventoriés par A. Petrucci laisse suspecter d'autres voies. On sait en effet (3) que le grand négoce médiéval se dote tôt

(1) Jacques Le Goff : *Marchands et banquiers du Moyen Âge*. Paris, P.U.F., 1986, 7^e éd., p. 100.

(2) Françoise Gasparri : « Enseignement et technique de l'écriture du Moyen Âge à la fin du XVI^e siècle », *Scrittura e Civiltà*, 7, pp. 201-224.

(3) Aux deux études classiques d'Henri Pirenne : « L'instruction du marchand au Moyen Âge », *Annales d'histoire économique et sociale*, 9, 1929 et d'Amintore

d'une culture professionnelle spécifique dans laquelle l'écriture et l'arithmétique tiennent une place importante. Le volume important des affaires traitées comme l'extension géographique de la zone d'échange impliquent de nombreuses transmissions d'informations et un enregistrement précis des transactions : une abondante correspondance internationale, la tenue de nombreux registres et livres de comptes sont d'une absolue nécessité. La formation des marchands se faisant sur le tas, il semble que chaque famille ait disposé à cet usage d'une compilation de modèles et d'instructions qui se transmet de génération en génération tout en s'enrichissant. Quelques-uns de ces livres de marchands ont été imprimés au XVIII^e siècle après une longue carrière manuscrite. Ainsi, celui de Francesco di Balduccio Pegolotti, qui travaillait pour les Peruzzi à Famagouste, à Bruges et à Londres et peut-être pour les Bardi à Florence, la *Pratica della mercatura* (A. Evans, Cambridge 1936). On y trouve des informations sur les poids et les mesures, sur les monnaies, sur les usages de différentes places commerciales. Copié et recopié jusqu'au XV^e siècle, cet ouvrage n'a été imprimé qu'au XVIII^e siècle. Ou encore, toujours à Florence celui qui a compilé Giovanni di Antonio da Uzzano. On en trouverait aussi à la fin du XV^e siècle en Allemagne (le *Handelbuch* de Lorenz Meder, de Nuremberg, imprimé vers 1558) ou en Angleterre (*The Merchants map of commerce*, de Lewis Roberts, imprimé à Londres en 1638 (1)).

Dans la mouvance de ce grand négoce et, semble-t-il, dès le XV^e siècle, des arithméticiens professionnels proposent leurs services, tant en qualité d'enseignants qu'en qualité d'experts. Ils visent le public des marchands qui ne possèdent pas leurs propres spécialistes, mais aussi celui, plus large, des particuliers qui font d'importantes affaires. Ils ont laissé une abondante production de traités spécialisés (2) : certains à leur propre usage, d'autres, plus simples, à l'usage de leurs clients. Contrairement aux ouvrages de mathématis-

Fanfani : *Le origini dello spirito capitalistico in Italia*, Milano. Vita e Pensiero, 1933, il faut ajouter l'article de Jean Meuvret : « Manuels et traités à l'usage des négociants aux premières époques de l'âge moderne » in : *Études d'histoires modernes et contemporaines*, t. V, Paris, Hatier, 1953, repris dans Jean Meuvret : *Études d'histoire économique*. Paris, A. Colin, 1971, pp. 231 sq.

(1) Un répertoire informatisé des ouvrages de marchands publiés entre 1470 et 1820 en Europe est en cours de constitution. L'équipe française est placée sous la responsabilité de Pierre Jeannin (CRH-EHESS). Ce travail devrait permettre d'avoir bientôt une excellente connaissance de cette littérature très spécifique.

(2) Les plus célèbres de ces traités sont décrits par David Eugene Smith dans *Rara arithmetica. A catalogue of the arithmetics written before the year MDCI with a description of those in the library of George Arthur Plimpton of New York*. Boston and London, Ginn and C. Publ., 1908.

ques universitaires rédigés en latin (1), ces arithmétiques pratiques sont rédigées en langue vulgaire. D'autre part, elles adoptent d'emblée la numération écrite indo-arabe (l'algorisme) contre la tradition du calcul sur abaque latin encore vivant dans les chancelleries. Ainsi, Luca Pacioli dans sa *Summa de arithmetica, geometria, proportioni e proportionalita* (1494) qu'il adresse à ses pairs prévoit un neuvième chapitre intitulé « De l'arithmétique appliquée aux affaires » dans lequel il recopie intégralement le *Libro de mercantantia* de Florence. En 1478, déjà, un ouvrage fort semblable avait été imprimé, sans nom d'auteur, à Trévise. On peut citer encore en 1481, Giorgio Chiarini à Florence (*Questo ellibro che tracta di mercantantia a usanze de paesi*) ou, à Venise en 1484, Pietro Borghi dont le traité servira de modèle à bien d'autres. En France, Étienne de la Roche, un arithméticien lyonnais, élève de Nicolas Chuquet, fait imprimer son *Arithmétique nouvellement composée* en 1520. Mais dès le XIV^e siècle circulent déjà en français ou en provençal (2) plusieurs manuscrits qui appartiennent à la même tradition.

Des maîtres d'arithmétique doivent proposer leurs services dans les villes italiennes dès le XIV^e siècle. Armés de ces manuels faits par les plus habiles d'entre eux, ils transmettent leur savoir au-delà des sphères très fermées du grand négoce. Si en Italie arithméticiens et maîtres d'écriture ne semblent pas s'être rapprochés au point de confondre leurs activités, c'est au contraire ce qui s'est passé en France lorsque, en 1570, la corporation des maîtres-écrivains jurés et arithméticiens parisiens obtient les lettres patentes qui confirment ses statuts (3). Ils témoignent d'une configuration des savoirs qui conjoint l'écriture calligraphique et l'arithmétique mais reste peu soucieuse de la lecture et, a fortiori, de la formation religieuse.

(1) Sur les arithmétiques universitaires, voir Guy Beaujouan : « L'enseignement de l'arithmétique élémentaire à l'Université de Paris aux XIII^e et XIV^e siècles » in : *Homenaje a Millás-Vallcrosa*, vol. 1. Barcelona, 1954, pp. 93-124.

(2) Une arithmétique de marchands provençale a été étudiée par Paul Benoit : « La formation mathématique des marchands français à la fin du Moyen Âge : l'exemple du Kadran aux marchands (1485) » in : *Les Entrées dans la vie. Initiations et apprentissages*. Actes du XII^e Congrès de la Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public (Nancy, 1981). Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1982, pp. 209-224.

(3) Paillason, art. « Maîtres-écrivains ». In : *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*. Paris, 1751-1780. Françoise Gasparri (« Note sur l'enseignement de l'écriture aux XV^e-XVI^e siècles : à propos d'un nouveau placard du XVI^e siècle découvert à la Bibliothèque nationale » in : *Scrittura e Civiltà*, 2, pp. 245-261) a étudié une enseigne manuscrite d'un maître-écrivain du deuxième XVI^e siècle, vraisemblablement parisien. Très largement consacré à vanter les mérites de ce maître de la calligraphie, le document fait une place modeste, il est vrai, à ses capacités d'arithméticien.

Certes, les pratiques de calcul en usage dans les villes de la Renaissance ne se réduisent pas aux techniques algorismiques dont l'arithmétique écrite est la forme élaborée. L'iconographie comme la littérature spécialisée laissent imaginer que l'abaque ou le boulier ont de nombreux adeptes au XVI^e siècle et peut-être jusqu'à la Révolution. À la campagne, les techniques pré-numériques de correspondance terme à terme utilisées dans le système des « tailles » par exemple seront en usage jusqu'au XIX^e siècle. Dans une civilisation où le troc reste à la base de nombreux échanges, la manipulation des quantités discrètes appuyée sur une bonne numération orale sous-tendue par un usage réglé du corps (numération digitale) peut aisément remplacer des opérations numériques explicites. Il faut donc donner toute son importance à cette liaison qui s'institue dans la mouvance de la culture négociante entre les techniques d'enregistrement écrit et les techniques arithmétiques. Au sens strict, l'arithmétique algorismique des marchands relève de l'écriture ; elle en est l'une des spécifications au même titre que la correspondance, la rédaction des formulaires et la tenue des livres. Lorsqu'elle sera captée par l'école — il faut attendre le XVIII^e siècle — c'est à ce titre qu'elle le sera, c'est-à-dire en qualité de savoir technique particulier, beaucoup plus que comme apprentissage élémentaire.

3. Des cultures professionnelles à la scolarisation des premiers apprentissages.

Qu'elle soit liée à l'élargissement de la base de recrutement des clercs et des officiers qu'utilisent le pouvoir royal ou les pouvoirs locaux, qu'elle soit liée aux exigences culturelles d'une part de plus en plus nombreuse des élites urbaines que la diffusion de l'imprimé attire vers les pratiques de l'écrit, qu'elle soit enfin une conséquence directe de l'extension des idées humanistes et réformées, la demande de scolarisation qui se manifeste dès le XV^e siècle dans les villes importantes transforme radicalement les procédures anciennes de formation. Il s'agit moins en effet de renouveler, quitte à l'agrandir quelque peu, le groupe fermé des clercs ou celui des spécialistes du négoce. Il s'agit plutôt de donner à des enfants qui appartiennent à des milieux diversifiés des petites, moyennes et grandes bourgeoisies urbaines les premiers éléments de savoirs souhaités par leurs familles mais que la majorité d'entre elles ne saurait leur transmettre.

C'est dans ce contexte que les milieux urbains concernés apprennent à utiliser l'ancien dispositif de formation des clercs et, du

même coup, contribuent à sa restructuration et à son évolution. Deux phénomènes apparemment contradictoires semblent se produire. D'une part, en devenant les lieux véritables de l'enseignement artien, les collèges offrent une structure d'accueil aux enfants de moins de 14 ans qui jusque là ne relevaient pas des facultés des arts (1). Dès lors, l'enseignement des rudiments a une place spécifique dans le dispositif scolaire des grandes villes universitaires. D'autre part, dans les villes privées d'université, les anciennes écoles ecclésiastiques (dans la France du Nord), les écoles communales (dans la France du Sud) deviennent les lieux privilégiés d'une première initiation à la langue et aux techniques de l'écrit préparant à une prise de grades rapide dans les facultés des arts, quelquefois à une inscription excessivement précoce dans les facultés supérieures (en particulier en droit). Mais en même temps, cette séparation plus nette entre un début de cursus consacré aux premiers apprentissages et la formation professionnelle proprement dite des régents (l'un des débouchés les plus évidents du baccalauréat ès arts, consacré par la licence (2)) et des clercs (pour s'en tenir aux facultés inférieures) conduit à une relative autonomisation des dispositifs les moins ambitieux : les petites écoles, qu'elles soient communales, presbytérales ou épiscopales ne peuvent plus former un clerc, mais suffisent à ceux qui souhaitent faire apprendre à leurs enfants un peu de lecture et d'écriture, voire les premières leçons des rudiments de la grammaire latine. Un nouveau partage des enseignements élémentaires se dessine alors : les uns, préparatoires aux études longues, et centrés sur l'accès rapide au latin lu, écrit et parlé ; les autres largement auto-suffisants, voués à l'alphabétisation minimale et débouchant sur le latin, moins de manière voulue que comme résidu d'un fonctionnement initialement prévu à d'autres fins. Pour les premiers, un apprentissage précoce de l'écriture devient nécessaire ; pour les seconds, il reste la phase finale normale de la scolarisation.

Les écoles municipales, par exemple, qui remplacent progressivement les écoles épiscopales, prennent en charge la formation des jeunes enfants entre la première initiation familiale et une véritable formation à la grammaire latine. C'est le cas des « tutelles » d'Or-

(1) Voir Marie-Madeleine Compère : *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris, Gallimard-Julliard, 1985, pp. 19 sq.

(2) La démonstration en est faite sur l'exemple de Prague par František Šmahel : « L'Université de Prague de 1433 à 1622 : recrutement géographique, carrières et mobilité sociale des étudiants gradués » in : Dominique Julia, Jacques Revel et Roger Chartier : *Les Universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, tome 1. Paris, Éd. de l'EHESS, 1986, pp. 65-88.

léans (1), ville universitaire célèbre par sa faculté des arts. Ces écoles existent depuis le XV^e siècle, elles sont particulières et donc payantes, tenues par des maîtres ès-arts de l'Université. On y enseigne la grammaire (latine) et l'écriture et non la lecture comme dans les petites écoles paroissiales entretenues par les fabriques et contrôlées par l'écolâtre.

Dans les villes plus petites, nombreuses sont les régences latines municipales qui allient en un même lieu, quelquefois sous la férule de deux hommes, parfois d'un seul, une classe d'abécédaire et une classe de grammaire où l'on enseigne les rudiments du latin. Ces classes sont un débouché fréquent pour les gradués des facultés des arts, souvent trop nombreux pour accéder aux offices ou aux bénéfices même mineurs que la continuation de leurs études dans les facultés supérieures leur laissait espérer (2). Elles sont aussi le moyen qu'utilise, particulièrement dans la France du Sud, une oligarchie provinciale, pour préparer à moindres frais ses enfants au collège et écourter le temps que ces derniers passent en pension.

Le rapport qu'entretiennent les collèges avec l'enseignement des rudiments est particulièrement ambigu. À l'origine, les collèges de boursiers ne regroupent que des étudiants des facultés : facultés des arts (on en suit les cours vers 14 ans) ou facultés supérieures. Lorsqu'ils s'ouvrent à l'enseignement et abritent dans leurs murs des « exercices », l'usage (hérité des Frères de la vie commune) de répartir les élèves par classes de niveau permet de distinguer tout un étagement des efforts dans l'apprentissage du maniement du latin. En effet, à chaque classe correspond une partie du manuel — l'Alexandre (de Villedieu) d'abord, le Despautère ensuite, à partir du début du XVI^e siècle. Au-delà, la classe de logique accueillera les *disputationes*. La tendance, tout au long du XVI^e siècle, est à augmenter la division en classes de façon à mieux assurer les apprentissages : si les collèges jésuites s'en tiennent en général à cinq classes (trois de grammaire suivies d'une classe d'humanités et d'une de rhétorique), le collège de Guyenne à la fin du XVI^e siècle prévoit dix classes successives (3). La croissance du nombre des sections s'accompagne en général d'une prise en compte des premiers apprentissages. Mais le choix fait à ce propos distingue aussi

(1) A. de Foulques de Villaret : *L'Instruction primaire avant 1789 à Orléans et dans les communes de l'arrondissement*. Orléans, 1882.

(2) On sait que le phénomène prend une ampleur toute particulière dès la fin du XVI^e siècle en Angleterre et au début du XVII^e siècle dans les autres pays européens (cf. Roger Chartier : « Espace social et imaginaire social au XVII^e siècle ». In : Julia, Revel, Chartier, *op. cit.*, pp. 245-260).

(3) Elie Vinet : « Schola aquitanica », édition et traduction L. Massebiau : *Collection des mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique*. Paris, 1886, première série, n° 7.

des attitudes différentes à l'égard du rôle que doit jouer le collège. À Paris, ces apprentissages sont exclus. En province, les Jésuites tentent, pour ne pas en prendre la charge, d'obtenir des pouvoirs municipaux le maintien en activité des petites écoles. À Aurillac par exemple, en 1619 : « Les Révérends Pères accordent l'aide de leur Compagnie sous le nom et le titre du collège d'Aurillac avec cinq classes (...) sans se charger en aucune manière des abécédaires » (1). Mais très souvent, la pression du pouvoir municipal est suffisante pour obtenir l'ouverture de petites classes, particulièrement lorsque le collège vient se substituer à une ancienne école municipale ou étoffer une régence latine. Il semble que ce soit particulièrement le cas dans les collèges influencés par la Réforme.

À Nîmes (2), le collège voit le jour en 1534 et se substitue à une école municipale. Il comporte trois classes dont une pour les « commençants ». En 1539, François I^{er} autorise les Nîmois à ouvrir une faculté des arts et à inscrire leur collège dans le cadre universitaire. Claude Baduel, formé à Wittenberg et à Strasbourg auprès de Melancthon, de Bucser et de Sturm, en prend la direction et expose son programme : « L'enseignement de la première enfance sera différent de celui de l'adolescence et chacun aura ses principes, sa marche progressive et son but distinct ; l'enfance apprendra à parler et à écrire correctement le latin ; l'adolescence ajoutera l'élégance à la correction et accommodera cette langue aux divers sujets à traiter. Pour arriver à ces divers résultats, huit classes ont été établies pour les études de l'enfance. L'élève arrivé à l'école vers l'âge de 5 ou 6 ans y restera jusqu'à 15, parcourant un degré chaque année... ». En 1582, l'établissement devenu calviniste, un nouveau règlement est promulgué. Le collège a alors six classes. La sixième est consacrée à la lecture en français qui se fait sur l'Oraison dominicale, le Symbole des apôtres et le Décalogue. En cinquième, on apprend à lire en latin, puis on récite les rudiments et la première partie de la grammaire latine (déclinaisons et conjugaisons) et l'on étudie les *Colloques* de Mathurin Cordier.

À Bordeaux, le collège de Guyenne (3) est mis en place par la jurade (la municipalité) en 1533 sur le modèle des collèges parisiens. Il succède d'une part à l'école municipale de grammaire (première moitié du XV^e siècle), d'autre part aux deux chaires de la faculté des

(1) D'après Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia : *Les Collèges français, XVI^e-XVIII^e siècles*. Répertoire I, France du Midi. Paris, INRP-CNRS, 1984, notice « Aurillac, collège de plein exercice ».

(2) *Ibid.*, notice « Nîmes, collège de plein exercice ».

(3) *Ibid.*, notice « Bordeaux, collège de plein exercice » et E. Vinet, *op. cit.*

arts qui avait été créée en 1441. Vingt régents sont recrutés, la plupart maîtres ès-arts de l'université de Paris. L'un d'entre eux est particulièrement chargé des « petits enfants alphabétaires, élémentaires et donatistes », c'est-à-dire de ceux qui apprennent à lire dans l'ABC, qui étudient les premiers éléments de la langue latine dans un livret de « rudiments » et qui commencent à lire la grammaire de Donat. En 1534, André de Gouvéa donne au collège un nouveau règlement que publiera quelques années plus tard son successeur Elie Vinet, éminent savant lié au calvinisme sans y adhérer toutefois. Le collège a alors neuf classes de grammaire, mais Vinet souhaite en porter le nombre à dix. Dans cette dixième se trouvent les alphabétaires. « Ce sont des petits enfants, et des petits enfants qui ont même moins de sept ans, comme le veut Quintilien. Leurs parents et leurs proches les envoient au collège pour y apprendre les premiers éléments des lettres latines... On leur apprend ces éléments au moyen de deux livres. Le titre du premier est l'Alphabet, d'où ils tirent leur nom. Imprimé tout exprès pour eux sans abréviations, il contient la suite et les figures des vingt-trois lettres, l'Oraison dominicale, les sept Psaumes, etc. Le second livret s'appelle aussi Livret des enfants parce qu'il est petit et pour les petits : il contient les premières flexions des noms et des verbes. C'est ainsi qu'on leur apprend de bonne heure les éléments de la grammaire latine. » La classe est elle-même divisée en cinq bancs où se tiennent successivement les abécédaires, ceux qui lisent dans l'Oraison dominicale, dans le cantique de Marie, le commencement du premier des sept Psaumes (*Domine ne in furore tuo...*) enfin les plus savants qui lisent la totalité des sept. La leçon consiste, passé le stade de la reconnaissance des lettres, à épeler avec soin le texte au programme. Mais dès que les enfants savent former des mots, on adjoint à l'enseignement de la lecture celui de l'écriture. « Le maître leur donne à copier une lettre, une syllabe, un mot, une pensée utile. Ils déclinent les noms et conjuguent les verbes ; ils les écrivent de leur main sur un petit papier et quoi que ce soit qu'ils aient écrit, ils le présentent aussitôt au maître. Celui-ci en fait lui-même l'examen ; il leur signale les fautes, les négligences d'écriture. »

Dans les collèges qui ont été moins marqués par la Réforme, on assiste cependant au même processus. À Auch, par exemple (1), ouvert en 1546 sous l'impulsion de l'archevêque et cardinal François de Tournon, grand humaniste mais fidèle défenseur de l'église romaine. Cet établissement a été tenu par des prêtres séculiers jusqu'en 1589 avant de passer aux mains des jésuites. Le principal, Philippe Massé, a rédigé en 1564 un plan d'études d'une grande

(1) *Ibid.*, notice « Auch, collège de plein exercice ».

minutie. Les écoliers disposent de six classes pour parvenir à la maîtrise de la langue latine. La « sixième » comporte deux divisions : dans la première, on apprend à lire dans l'abécédaire grec et latin et dans des livres de piété, dans la seconde, on étudie les « huit parties du discours » de Donat, les *Rudiments* de Despautère, les *Distiques* de Caton et les *Mimes* de Publius Syrus. L'apprentissage de l'écriture est directement joint à celui de la lecture. En sixième, les enfants doivent, entre eux, parler français. En cinquième, c'est le latin qui deviendra la langue véhiculaire. Mais que ce soit dans l'une ou l'autre langue, il convient de toujours bien prononcer.

Ainsi, lorsqu'un collège accepte de prendre en charge des écoliers débutants, les premiers apprentissages qui y sont proposés tentent de joindre l'enseignement de la lecture, celui du latin et celui de l'écriture. Il faut y ajouter, même si les programmes sont sur ce point peu explicites, les rudiments de l'instruction religieuse. En effet, l'abécédaire est nécessairement un recueil des principales prières et leur mémorisation est le point de départ de toute catéchèse (1). Mais, dans cet ensemble de connaissances et de savoir-faire, seuls la lecture et le latin semblent avoir un statut presque « disciplinaire » : on en explicite la progression, on indique les méthodes à suivre. L'écriture ne fait, en général, l'objet d'aucune réglementation. Faut-il en déduire qu'elle ne prend son statut que de l'usage qui en est fait dès les rudiments dans les exercices latins ? Quant à l'instruction religieuse, elle semble ne prendre sa dimension spécifique qu'au-delà de la classe des alphabétaires pour s'inscrire alors dans le plan de formation chrétienne propre à chaque religion ou à chaque congrégation. La mise en mémoire des textes canoniques est moins un effet de l'apprentissage de la lecture qu'un préalable — certainement familial — à celui-ci. Il convient de remarquer que l'apprentissage de l'arithmétique n'est jamais prévu dans les programmes des petites classes du collège.

Le cas d'Arles (2) permet de comprendre pourquoi, malgré leurs réticences, les congrégations ouvrent des classes réservées aux premiers apprentissages dans les villes de province. Dans cette ville, c'est assez tardivement, vers 1570-1580, que le collège succède aux écoles municipales de grammaire et de rhétorique. Il possède alors cinq classes. Une supplique, écrite par les écoliers de philosophie en 1605 pour obtenir la prolongation de leur cours, permet d'apprendre que ces dix-neuf jeunes gens jouent les précepteurs dans la

(1) Pierre Aquilon : « De l'abécédaire aux rudiments : les manuels élémentaires dans la France de la Renaissance » in : *L'Enfance et les ouvrages d'éducation*, vol. 1. Nantes, Université de Nantes, 1983, pp. 51-72.

(2) M.-M. Compère et D. Julia, *op. cit.*, notice « Arles, collège de plein exercice ».

ville : « Leur vacation d'apprendre en bonnes lettres et mœurs la jeunesse les porte indifféremment partout où ils ont moyen de l'exercer ». En 1636, les jésuites prennent en charge le collège et en réforment la discipline. C'est au tour des parents de réclamer. Ils exigent l'ouverture d'une classe de sixième pour les « petits enfants » car, écrivent-ils, « les précepteurs étant à leur leçon au collège ne peuvent en avoir le soin ». Il apparaît ainsi que certaines petites villes de province manquent cruellement des lettrés, gradués ou non, qui puissent assurer une bonne préparation au collège et à la latinité pour les enfants des familles, de plus en plus nombreuses dans la bourgeoisie urbaine, qui croient aux vertus d'une formation par les humanités. C'est aussi le signe que ces familles ont tôt renoncé à la charge des premiers apprentissages. Soit que, déléguant à leurs enfants leur promotion en latinité, elles n'aient pas la capacité de les aider, soit qu'elles aient abdicqué ce devoir d'éducation qu'exigent d'elles les Églises, catholique comme protestante. Là où l'enseignement particulier (maîtres de pension, précepteurs, maîtres-écrivains) ne peut subvenir à la demande, il faut faire appel à la scolarisation publique. C'est le rôle de beaucoup de régences latines, des petites classes des collèges et même, la couverture du territoire en collèges se faisant plus serrée, de certains de ces établissements qui se spécialisent dans ces modestes fonctions. Dominique Julia et Wilhem Frijhoff en ont fait la démonstration pour le collège de Gisors au XVIII^e siècle (1).

Entre XVI^e et XVIII^e siècles, les rapides progrès de l'alphabétisation urbaine interfèrent avec le développement de ces dispositifs de formation précoce des enfants destinés à fréquenter les humanités : de nouveaux clivages sociaux se dessinent. Le modèle préceptoral devient la règle en haut de la hiérarchie sociale. Signe éminent de distinction, il désigne moins ce que l'on est que ce que l'on veut paraître et se répand donc bien au-delà des lieux où on s'attendait à le trouver. Plus, au XVIII^e siècle, le développement de l'alphabétisation féminine urbaine permet de plus en plus souvent de se passer du précepteur. En témoigne le rapide développement de l'édition des manuels destinés à faciliter ces premiers apprentissages. Ils visent indistinctement, comme leurs titres l'annoncent souvent, la clientèle des précepteurs et celle des parents. Les *Vrais principes* de M. Viard (2) en sont un des modèles inégalés.

(1) Willem Frijhoff et Dominique Julia : *École et société dans la France d'Ancien Régime*. Paris, A. Colin et EHESS, 1975, pp. 45 sq.

(2) Sur les usages familiaux de la littérature pédagogique au XVIII^e siècle et des *Vrais principes* en particulier, voir Robert Darnton : « La lecture rousseauiste et un lecteur ordinaire au XVIII^e siècle ». In : Roger Chartier (sous la dir. de) : *Pratiques de la lecture*. Marseille, Rivages, 1985, pp. 126-155.

D'ailleurs, les stratégies familiales traitent les fratries de manière très inégalitaire : tel offrira à l'aîné un maître particulier après lui avoir appris à lire et écrire à domicile qui mettra le second en pension dès son plus jeune âge et la fille au couvent. Ce n'est qu'à la fin du XVIII^e siècle que se développe le réseau des pensions particulières mieux adaptées à la diversité des attentes familiales des roturiers aisés, voire de la noblesse de robe.

Il semble qu'il faille attendre le XVIII^e siècle pour que se scolarisent les apprentissages issus de la culture marchande, qu'il s'agisse de l'art calligraphique, de l'art épistolaire ou de l'arithmétique pratique et de la tenue des livres. Rien de tout cela n'apparaît dans les programmes officiels des collèges. Les écoles communales font quelquefois une place à l'arithmétique, mais cela reste très exceptionnel jusqu'à la fin du XVII^e siècle sauf, peut-être, en milieu protestant. Est-ce cette connotation qui conduit, au début de ce même siècle, certains évêques (1) à rappeler dans leurs visites pastorales que la lecture, l'éducation religieuse et le chant sont un programme amplement suffisant ? Dans les régences latines de la France du Sud, le partage entre régent latin et régent français conduit quelquefois ce dernier à consacrer une partie de son temps à l'arithmétique, mais ceci reste exceptionnel avant le XVIII^e siècle, du moins à s'en tenir aux contrats et aux délibérations municipales jusqu'ici exploités (2).

En fait, l'héritage des savoirs marchands semble s'être à peu près exclusivement conservé en France chez les arithméticiens qui cumulent souvent leurs fonctions avec celles de maître-écrivain. Ces personnages encore mystérieux sont mieux connus lorsqu'ils s'établissent en corporation — c'est le cas à Paris en 1570 et à Rouen quelques années plus tôt —. Ils cumulent alors les fonctions d'experts auprès de la justice et d'enseignants tant pour l'écriture que pour la comptabilité. À Paris, par exemple, la formule d'inscription dans les registres de la corporation stipule que l'écrivain-arithméticien reçu maître a « droit et faculté d'enseigner l'Art

(1) C'est le cas de M. de Roquette dans lequel, il est vrai, Saint-Simon voyait le modèle de Tartufe. Évêque d'Autun en 1667, il établit en 1669 un règlement pour les écoles du diocèse dans lequel il rappelle : « Et parce que ces petites écoles ne doivent pas seulement servir pour apprendre à lire et à écrire aux enfans, mais pour les former à la piété. Nous défendons de leur donner aucun livre françois qui ne soit utile à cet effet... » (Cité par Anatole de Charmasse : *État de l'instruction primaire dans l'ancien diocèse d'Autun pendant les XVII^e et XVIII^e siècles*. Extrait des Mémoires de la Société Eduenne. Autun, 1871.)

(2) Ce partage des tâches apparaît avec netteté dans les notices que M.-M. Compère et D. Julia (*op. cit.*) consacrent aux régences latines.

d'écrire, l'Arithmétique dans toutes ses parties et Entiers, les Changes étrangers, Comptes à parties simples et doubles et autres Sciences dont lesdits Maîtres font profession et Vaquer la vérification des Écritures, Signatures, Comptes et Calculs contestés en Justice, le tout conformément aux Statuts et règlements de ladite communauté » (1). Ce droit s'accompagne d'ailleurs du monopole de l'enseignement calligraphique. L'absence de toute documentation sur le fonctionnement de ces écoles d'écriture et d'arithmétique — la corporation parisienne est muette sur ce point — ne permet guère de savoir ce qui s'y passe concrètement. Ce sont des écoles particulières payantes qui traitent de gré à gré avec leurs clients. S'agit-il d'un enseignement individuel ou d'une classe véritable ? Quel âge ont les élèves ? À quels milieux appartiennent-ils ? Les plaintes que formulent certains des maîtres-écrivains du XVIII^e siècle (2) (au moment où leurs fonctions d'enseignement concurrencées par les écoles de charité ou les petites écoles ont pratiquement disparu) laissent supposer une clientèle aisée, peut-être noble, assurément bourgeoise, attirée autant par l'art calligraphique (c'est un art d'agrément qui est peut-être enseigné à titre privé dans les collèges), que par l'arithmétique. Des cahiers faits sous la direction de maîtres-écrivains ont été conservés. Le plus ancien que j'ai pu consulter (3) a été composé dans les premières années du XVIII^e siècle. Il s'agit vraisemblablement de la copie — fort appliquée — réalisée par l'élève, d'un document modèle appartenant au maître. Il comporte plusieurs exemples de résolutions des « règles » (opérations) de l'arithmétique jusqu'à la règle de trois et l'extraction de racines carrées, le tout réalisé sur les différentes mesures en usage. Cette compilation est l'occasion de montrer le degré d'habileté auquel on est parvenu dans le maniement de la plume. Ce cahier doit être conservé par l'élève dont on n'imagine pas qu'il puisse ne pas être au moins un adolescent. Il pourra s'y reporter dans ses activités ultérieures de comptabilité. La Bibliothèque bleue et les éditeurs spécialisés dans le livre de colportage produisent à la fin du XVII^e siècle des ouvrages imprimés qui reproduisent, souvent de

(1) A.N. Paris, ms Y 9335-40. Cité par Christine Métayer : *La Corporation des maîtres-écrivains jurés de Paris sous l'Ancien Régime*. Thèse pour la maîtrise ès arts, Québec, Université Laval, P.Q., 1986 (multigraphié).

(2) *Ibid.*

(3) *Livre / d'arithmétique / fait par Yves / Taillart sous / la conduite / du Frouchbian / Me. Escrivain / jure a / Treguier / 1716 / — /*, ms, coll. part., La Rochelle. D'autres manuscrits de ce type mais plus tardifs sont conservés au Musée national de l'éducation à Rouen et au Musée cévenol à Saint-Jean-du-Gard. Aucun répertoire de ces objets n'a, à ma connaissance, été fait dans les collections publiques.

manière très fautive, des cahiers d'arithmétique de ce type (1). Par ailleurs, des arithméticiens renommés comme P. Legendre ont écrit des ouvrages pratiques (*L'arithmétique en sa perfection, mise en pratique selon l'usage des finances, banques et marchands*, Paris, 1663, démarqué d'un premier ouvrage publié en 1646 et dont la dernière édition est faite à Rouen en 1781) à l'usage des négociants et qui sont régulièrement réédités. Mais la vogue des *Comptes-faits* de Barême, souvent imités, laisse supposer que nombreuses sont les personnes devant effectuer des opérations arithmétiques qui se contentent d'en lire les résultats sur des répertoires. L'écriture arithmétique reste un art difficile.

Dès la fin du XVII^e siècle, des maîtres-écrivains-arithméticiens abandonnent leur statut corporatif pour s'engager contractuellement auprès de communes rurales en qualité de régents de français ou de maîtres d'école (2). Ils contribuent certainement à étendre l'enseignement de l'arithmétique au-delà des limites de l'espace urbain. Mais cet exode n'est que le signe de l'annexion effective par l'école de leurs fonctions anciennes. À Paris, les nombreux procès qui opposent le chantre de la cathédrale à la corporation des maîtres-écrivains ne suffisent pas à permettre à ces derniers de maintenir leur monopole sur l'enseignement de l'écriture. En 1714, un arrêt du Parlement consacre la victoire définitive des maîtres d'école : écriture et arithmétique deviennent de droit des savoirs scolaires (3). Pourtant, elles ne sont pas encore, pour les populations qui fréquentent les petites écoles, de véritables savoirs élémentaires.

Les savoirs professionnels des clercs et ceux des marchands ne se restructurent donc pas de la même manière en apprentissages ini-

(1) Deux titres reviennent à plusieurs reprises dans les productions troyennes : 1. *L'Instruction de l'arithmétique pour facilement apprendre à chiffrer et compter par la plume & par les gets, très utile à toutes gens, avec la manière de tailler la plume*. On connaît de cet ouvrage une édition chez Nicolas Oudot en 1670 et une chez Garnier disposant d'une permission de 1738. Ces textes semblent être démarqués d'une *Instruction de l'arithmétique* parisienne (Ruelle, 1563 et Bonfons, 1598) elle-même démarquée de *L'Arithmétique et manière d'apprendre à chiffrer* de l'arithméticien Cathalan qui a eu de nombreuses éditions lyonnaises au XVI^e siècle en particulier chez Rigaud. 2. *L'Arithmétique nouvelle dans sa véritable perfection*, ouvrage semble-t-il rédigé au XVIII^e siècle, simple et de bonne tenue, certainement plus adapté que le précédent à un usage scolaire, mais encore tout entier pris dans la tradition des arithméticiens.

(2) Théophile Lhuillier dans son *Histoire de l'enseignement primaire dans la Brie*, republication, Presses du village, 77139 Etrepilly, 1982, signale plusieurs contrats du XVIII^e siècle mettant en jeu des maîtres-écrivains dans de petites communes de l'actuelle Seine-et-Marne.

(3) Christine Métayer, *op. cit.*

tiaux. Leur appropriation par des groupes sociaux soucieux d'assurer à leurs enfants les bagages instrumentaux susceptibles de permettre une scolarisation longue reste contrastée. D'un côté, l'écriture pensée comme moyen d'entrée dans la langue de culture et directement associée à la lecture permet de donner rapidement les bases nécessaires aux apprentissages du collège, mais peut aussi constituer un bagage suffisant pour une partie des populations concernées. De l'autre, l'écrire/compter des marchands semble rester plus longtemps un savoir professionnel difficilement instrumentalisable. Exigé par les couches moyennes ou basses de la bourgeoisie urbaine, il n'est jusqu'au premier XVIII^e siècle qu'un savoir technique peu ou pas scolarisé. Son articulation avec l'écrire/lire va se construire progressivement selon deux axes différents : à l'intention des groupes de la petite bourgeoisie urbaine en extension, dans des structures scolaires nouvelles, les pensions privées, qui semblent se développer particulièrement à partir de 1750 (1) ; à l'intention de la boutique et de l'échoppe en ville, des paysans aisés à la campagne, dans les plus avancées des petites écoles et des écoles charitables nées des Réformes. C'est ce mouvement qui conduit des Réformes à une scolarisation des savoirs professionnels marchands qu'il nous faut maintenant analyser.

II. Des Réformes à l'école : instruction religieuse et alphabétisation

Avec les Réformes, les dispositifs de transmission des savoirs élémentaires de la culture écrite semblent se déplacer vers des couches sociales qui jusque là n'en avaient pas l'usage et ne tentaient pas de l'acquérir. Dans le contexte violent des conquêtes et des reconquêtes religieuses dont les couches les plus populaires du corps social deviennent progressivement les enjeux, l'école est maintenant une arme. Quant à ses savoirs élémentaires, ils semblent être considérés soit comme les bases culturelles nécessaires d'une christianisation efficace ou d'une conversion solide, soit comme des moyens pour attirer vers la catéchèse des enfants quand les familles

(1) Les pensions privées sont des établissements encore fort mal connus. Trois études permettent d'en cerner partiellement les spécificités : Philippe Marchand : « Un modèle éducatif original à la veille de la Révolution : les maisons d'éducation particulière », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1975, 22, pp. 549-567 ; Maurice Garden : « Écoles et maîtres : Lyon au XVIII^e siècle », *Cahiers d'histoire*, t. 21, 1-2, 1976, pp. 133-156 et Marcel Grandière : « L'éducation en France à la fin du XVIII^e siècle : les maisons d'éducation », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1986, 33, pp. 440-462.

manifestent plus de goût pour leur instruction profane que pour leur formation religieuse. Mais l'articulation entre savoirs élémentaires et formation religieuse n'a pas le même sens lorsqu'elle s'exprime dans la perspective d'une scolarisation longue associée à une éducation spirituelle prolongée et complexe (1) et lorsqu'elle tend à confondre instruction et catéchisation dans le temps bref que les enfants pauvres peuvent consacrer à l'école. Ainsi, il pourrait bien n'exister qu'une homonymie et non une différence de degré entre l'alphabétisation qui se distribue dans les petites classes des collèges et celle qui peut s'acquérir dans les petites écoles après les Réformes. Pour en prendre la mesure, il convient d'examiner comment la religion elle-même devient dans le premier tiers du XVI^e siècle un savoir élémentaire dont la scolarisation peut être envisagée, alors qu'elle n'avait été jusque là qu'un ensemble de pratiques et de croyances ou qu'un savoir savant.

1. Formation chrétienne, alphabétisation et scolarisation dans les Réformes protestantes.

La nécessité d'une instruction religieuse est inscrite au cœur même de la Réforme luthérienne, dans l'articulation du *sola fide* et du *sola scriptura*. Pour l'Augustin de Wittenberg aucun interprète autorisé, aucune tradition ne peuvent s'interposer entre le croyant (« même si c'[est] une misérable fille de meunier, ou même un enfant de neuf ans » écrit Luther (2)) et l'Écriture. Comprendre les Évangiles est une grâce : l'Esprit seul en ouvre le sens à celui qui a la foi. Certes, cette exigence d'une religion plus intime et personnelle, appuyée sur la fréquentation assidue des textes sacrés, n'est pas propre à la Réforme. Elle prend ses sources dans la *devotio moderna* et l'humanisme, et les traductions des Évangiles en langue vulgaire en sont des manifestations précoces. Mais, dans une chrétienté habituée à déléguer sa religion aux clercs, donner à chacun les moyens de se confronter personnellement au texte des Écritures suppose un effort sans précédent de pastorale. Pour Luther, la

(1) L'éducation de la piété est une des activités importantes de la formation dans les collèges. Elle se fait tout au long de la scolarité, souvent par le moyen de congrégations d'élèves (congrégations mariales dans les collèges jésuites par exemple). Voir à ce propos Louis Châtellier : *L'Europe des dévots*. Paris, Flammarion, 1987.

(2) Martin Luther, MLO, IX, p. 111. (La collection des traductions françaises des œuvres de Luther [MLO] a été entreprise sous les auspices de l'Alliance nationale des Églises luthériennes de France et de la revue *Positions luthériennes* à Genève chez Labor et Fides depuis 1957 ; quinze volumes sont actuellement disponibles.)

formation chrétienne s'ordonne autour des sociabilités familiales, autant qu'autour de la paroisse. En effet, il s'agit moins de conquérir à la réformation des zones géographiques de plus en plus larges et des couches sociales nouvelles que d'assurer des points d'ancrage à l'esprit nouveau autour de ses pôles originaux : clercs cultivés et bourgeoisie urbaine dans lesquels Pierre Chaunu se plaît à reconnaître les « upper middle classes » jointes à « l'élite des lisants » (1). En ce sens, l'œuvre d'éducation de Luther rejoint le souci humaniste, tel qu'il se développe à Zürich, à Bâle ou à Meaux, d'un approfondissement personnel et familial de la piété.

Au sens strict, les premiers apprentissages sont, pour Luther, d'ordre théologique. Son œuvre catéchétique (2) est nouvelle moins par ses contenus (avant lui, déjà Gerson et même d'autres théologiens réformés ont fait des « catéchismes ») que par sa forme. De manière très traditionnelle dans la chrétienté, elle vise à transmettre ces rudiments de la foi que sont le Décalogue, le Symbole et le Notre-Père ainsi que l'exposé des principaux sacrements. Mais elle le fait par un renvoi permanent à la Parole car c'est en définitive cela et cela seul qui doit être enseigné. Le Petit et le Grand catéchismes mis en chantier conjointement en 1529 ont deux fonctions : unifier dans l'espace réformé les savoirs élémentaires (« Il faut enseigner les jeunes et les gens simples à l'aide de formules uniformes et déterminées ; sinon ils s'embrouillent aisément » (3)) et donner un modèle au clergé souvent défaillant (« Un grand nombre de pasteurs, hélas ! sont fort mal habiles et incapables d'enseigner » (4)). Mais il s'agit aussi de procurer au père de famille l'instrument de sa pastorale spécifique. Le *Petit catéchisme*, d'abord présenté sous forme de tableaux, lui est particulièrement destiné : il doit en transmettre la lettre et le sens aux enfants comme aux domestiques. La pédagogie luthérienne est simple : mémorisation des Dix commandements, du Symbole de la Foi et du Notre-Père auxquels on ajoute les textes de Matthieu et de Marc se rapportant au baptême (Mt, 28, 19 et Mc 16, 16) et le récit de l'institution de l'eucharistie rapporté par Paul dans la première épître aux Corinthiens (1 Co, 11, 23-25). Le *Petit*

(1) Pierre Chaunu : *Le Temps des Réformes. La crise de la chrétienté. L'éclatement 1250-1550*. Paris, Fayard, 1975, p. 488.

(2) Sur les catéchismes de Luther, voir Michèle Browet-Duquène et Omer Henrivaux : « L'œuvre catéchétique de Luther ». In : H.R. Boudin et A. Houssiau : *Luther aujourd'hui*, Cahiers de la *Revue théologique de Louvain*, n° 11, Publications de la Faculté de Théologie, Louvain-la-Neuve, 1983, pp. 89-110. Ainsi que Émile G. Léonard : *Histoire générale du protestantisme*, tome I. Paris, P.U.F., 1961. Le *Petit catéchisme* et le *Grand catéchisme* se trouvent dans MLO VII.

(3) Martin Luther : *Grand catéchisme*, MLO VII, p. 166.

(4) *Ibid.*, p. 165.

catéchisme proprement dit sert à expliquer ces textes lorsqu'ils sont bien mémorisés (« En second lieu, quand ils sauront bien les textes, il faudra leur en enseigner aussi la signification, afin qu'ils comprennent ce que les paroles veulent dire. Ici encore, recours à l'explication sur ces tableaux ou à toute autre explication courte et simple, à ton choix » (1)). Le *Grand catéchisme* constitue une deuxième étape, un approfondissement de l'explication.

On le voit, chez Luther, le contact personnel avec l'Écriture reste largement dépendant de la médiation orale. La catéchèse est un enseignement au sens traditionnel du terme, un échange entre le catéchumène et celui qui a la responsabilité de sa formation. La structure dialoguée du *Petit catéchisme* (le *Grand* est un livre du maître présenté sous la forme d'un texte continu) confie à l'enseignant l'art difficile de poser les questions (2). Le « Qu'est-ce à dire ? » qui revient si souvent et qui semble n'être qu'un artifice littéraire, pointe en fait le lieu où portent l'interrogation et donc l'explication : non le texte (l'Écriture ne saurait être obscure) mais les limites mêmes de notre compréhension (l'ordre de l'humain et l'ordre du divin doivent être chaque fois parfaitement distingués) ; le « Où cela est-il écrit ? » clôt la recherche du sens en son lieu naturel, l'Écriture, l'Écriture seule.

Ainsi, la formation chrétienne telle que la pense Luther n'organise ni l'alphabétisation, ni *a fortiori* la scolarisation des enfants. Mais elle implique une familiarité préalable avec l'écriture, avec le livre et ses diverses formes de message qui appartient en propre à cette Europe « pleine » (3) qui, au XV^e siècle, s'ouvre à la Réforme (4).

(1) *Ibid.*, p. 166.

(2) Voici un exemple du « style catéchétique » de Luther dans le *Petit catéchisme* à propos de la première demande du *Pater* :

« Que ton nom soit sanctifié

— Qu'est-ce à dire ?

— Réponse : Certes le nom de Dieu est saint par lui-même, mais nous demandons, dans cette prière qu'il soit sanctifié parmi nous.

— Comment cela se produit-il ?

— Réponse : Lorsque la Parole de Dieu est enseignée purement et que nous y conformons saintement notre vie, comme des enfants de Dieu. Aide-nous à cela, cher Père qui es au ciel ! Quiconque, au contraire, enseigne et vit autrement que ne l'enseigne la Parole de Dieu, profane parmi nous le nom de Dieu. Préserve-nous de cela, Père céleste ! » (MLO, VII, p. 175).

(3) Nous empruntons l'image à Pierre Chaunu, *op. cit.*

(4) La complexité de l'iconographie biblique et de controverse qui se diffuse autour du luthérianisme appartient elle aussi au monde cultivé de ceux qui achètent et possèdent gravures et tableaux. Elle ne saurait être confondue avec l'imagerie catholique de piété, beaucoup plus simple, ni avec celle de catéchèse d'ailleurs plus tardive.

Certes, comme après lui Zwingli à Zürich, Bucer à Bâle ou Calvin à Genève, Luther invite dès 1524 les autorités municipales allemandes à entretenir des écoles chrétiennes. Savoir lire vaut mieux que ne pas savoir lorsque les références culturelles, les croyances et la confession de sa foi s'inscrivent de manière privilégiée dans des textes. Mais être alphabétisé semble bien être dans ces temps où se construit l'œuvre de réformation un état quasi nécessaire à la conversion, une exigence personnelle et familiale qui relève de la morale la plus immédiate. L'école vient soutenir un effort dont le ressort est dans la volonté même de retrouver la vraie foi. En ce sens, la structure familiale reste le lieu privilégié des premiers apprentissages.

Plus tard, lorsque se confondent dans les États de l'Europe du Nord pouvoir politique et pouvoir religieux, cette éducation au for familial peut même, dans certains cas, être institutionnalisée. Déjà, l'habitude prise en milieu réformé d'un contrôle pastoral strict des connaissances catéchétiques de chaque fidèle introduit un facteur incitatif puissant. Mais l'autorité de l'Église peut s'étendre jusqu'aux modalités mêmes de l'instruction familiale comme on le voit au XVII^e siècle en Suède et en Finlande. C'est là une forme limite, mais on peut considérer que dans ces pays où l'empreinte luthérienne est forte, une alphabétisation quasi générale de la population a été possible sans que soient mises en place des structures de scolarisation élémentaire (1). La *Loi d'Église* promulguée par Charles XI en 1686 rappelle que les enfants, les serviteurs et les servantes doivent « apprendre à lire et à voir de leurs propres yeux ce que Dieu ordonne et commande ». Mais l'instruction qui rend possible cette appropriation visuelle de l'Écriture et dont les premières manifestations sont décelables dès la fin du XVI^e siècle, repose sur un partage des rôles entre le pasteur et le père de famille. Au premier appartiennent le prêche, le catéchisme collectif qui s'adresse en priorité aux adultes, et l'examen annuel de chaque paroissien (un échec peut entraîner l'exclusion de la communion et pour les jeunes adultes l'interdiction de contracter mariage). Au second, la pastorale familiale, l'instruction des enfants et des serviteurs et la juste correction de chacun. Lorsqu'une famille se révèle dans l'incapacité de donner cet enseignement, des relais sont prévus dans des familles proches et, s'il le faut, chez le pasteur lui-même.

(1) Egil Johansson : « The history of literacy in Sweden in comparison with some other countries ». In : *Educational reports*, n° 12, Umea University, Umea, Suède, 1977. Repris dans « The History of literacy in Sweden ». In : H.J. Graff (sous la dir. de) : *Literacy and social development in the West 1500-1850*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981, pp. 151-182.

Dans le royaume de Suède, contrairement aux premières orientations données par Luther, l'instruction chrétienne s'appuie directement sur l'alphabétisation. Les abécédaires publiés tout au long du XVII^e siècle qui font, comme les premiers abécédaires catholiques, une large place aux psaumes, présentent dans leurs préfaces des recommandations destinées à ces maîtres non professionnels : apprentissage du nom des lettres, épellation, syllabation, lecture suivie, mémorisation des textes, entraînement à la paraphrase afin que chacun « puisse répondre avec ses propres mots aux questions qui lui sont posées dans le texte ». On le voit, l'accès aux premiers apprentissages se construit en Suède autour d'une articulation forte entre lecture (sans écriture) et mise en mémoire d'une culture religieuse. Mais, comme l'exigeait Luther, cette dernière est destinée à être sans cesse travaillée dans les échanges verbaux de la vie paroissiale.

Il ne semble pas qu'en France se soient développés, même de manière discontinue, des modèles de ce type. Certes, dans les premières décennies de pénétration de la Réforme, la famille reste le lieu privilégié de l'éducation religieuse. Et, contrairement à une idée répandue, ce ne sont pas les femmes qui se chargent de cet enseignement, mais les hommes et lorsqu'ils n'en ont point le goût ou le temps, des précepteurs engagés à cet effet. L'étude menée par Natalie Davis sur les huguenotes lyonnaises (1) confirme cette hypothèse : entre 1560 et 1580, 28 % des femmes seulement signent de leur nom leurs contrats de mariage. Elles appartiennent toutes aux riches familles de marchands et de libraires et ne représentent qu'une part limitée des familles de religion réformée de la ville. Mais les protestants français semblent soucieux de scolariser au moins les premiers apprentissages, sinon l'éducation religieuse. On voit se développer rapidement des structures de scolarisation réformées chargées par le consistoire d'assurer la formation chrétienne des enfants et, d'autre part, jusqu'à la révocation de l'Édit de Nantes, nombreux sont les régents convertis qui entraînent plus ou moins ouvertement du côté du protestantisme les structures de scolarisation dans lesquelles ils enseignent (2). C'est aussi que Calvin, dont l'influence est décisive en France, semble croire plus que Luther à la nécessité d'une formation chrétienne scolarisée.

(1) Natalie Z. Davis : « Les Huguenotes » in : *Les Cultures du peuple. Rituels, savoirs et résistances au XVII^e siècle*. Paris, Aubier, 1979 pour la trad. franç. (Édition originale, *Society and Culture in Early Modern France*, Stanford University Press, 1965).

(2) On peut relever des exemples de ces conversions qui prennent les autorités au dépourvu dans les petites écoles de la région de Meaux (cf. Théophile Lhuillier, *op. cit.*). Elles sont certainement très nombreuses.

On sait que Calvin régleme la vie religieuse genevoise en deux temps que sépare son exil à Strasbourg. En 1537, dans les *Articles baillés par les prêcheurs au Conseil de Genève* (1), il prévoit en détail l'instruction des enfants. C'est l'objet du troisième article. La formation religieuse est pour lui la conséquence directe de la nécessaire « protestation » de la foi à laquelle est astreint tout chrétien reçu dans l'Église (« L'Écriture nous dit que si nous croyons véritablement de cœur à justice, qu'il nous faut confesser de bouche à salut ce que nous avons cru »). Cette confession publique sera faite en toute orthodoxie si chaque enfant apprend à cet usage une « brève somme et facile de la foi chrétienne ». Calvin imagine alors un partage des tâches entre parents et ministres du culte que facilitent les dimensions modérées de la cité : aux premiers, la responsabilité pédagogique d'amener chaque enfant à mettre en mémoire le texte (« faire commandement aux parents de mettre peine et diligence que leurs enfants apprennent icelle somme »), aux ministres, la rédaction du catéchisme (Calvin s'en réserve le droit exclusif), le contrôle des connaissances acquises et l'explication du texte appris par cœur (« que, certaines saisons de l'année, [les enfants] viennent devant les ministres pour être interrogés et examinés et recevoir plus ample déclaration »). En 1541, les *Ordonnances ecclésiastiques de l'Église de Genève* (2) sont, en quelque sorte, les conditions que Calvin met à son retour. Il y précise dès le préambule l'importance de la formation des enfants : « Que la jeunesse pour l'avenir soit fidèlement instruite ». Ayant institué les principaux offices ecclésiastiques, il confie aux pasteurs la triple charge de la catéchèse dominicale (« c'est-à-dire l'instruction des petits enfants »), de la prédication et de l'administration des sacrements. Aux docteurs, il confie l'école, mais en assignant prioritairement à cette dernière la tâche de former les ministres du culte dont l'Église genevoise manque. L'école doit en effet « conserver la doctrine de Dieu et faire que l'Église ne soit pas désolée par faute de pasteurs et ministres ». Priorité est accordée à la formation théologique. La scolarisation est pensée comme un préalable nécessaire à celle-ci (« Mais pour ce qu'on ne peut profiter en telles leçons [la lecture de théologie] que premièrement on ne soit instruit aux langues et sciences humaines, et aussi est besoin de susciter de la semence pour le temps avenir, afin de ne laisser l'Église déserte à nos enfants, il faudra dresser collègue pour les instruire, afin de les préparer tant au ministère qu'au gouvernement civil »). Une fois encore, il s'agit de former des clercs. Certes,

(1) In : Calvin homme d'église. *Ouvres choisies du réformateur et documents sur les Églises réformées du XVI^e siècle*, Genève, Labor et Fides, 1971.

(2) *Ibid.*

Calvin prévoit dans le collège une articulation entre « formation aux langues comme en dialectique » et instruction des petits enfants (les « lecteurs » s'occupent des classes élevées, les « bacheliers » des débutants). Par ailleurs, il envisage que d'autres écoles puissent s'ouvrir « par la ville » pour les petits enfants, y compris pour les filles. Mais il ne statue ni sur leur programme ni sur leur fonctionnement. Le catéchisme et l'interrogation qui le suit restent les véritables instruments de la formation chrétienne et, à ce titre, sont seuls obligatoires (« Que ceux qui contreviendront soient appelés devant la compagnie des anciens ou commis et, s'ils ne voulaient obtempérer à bon conseil, qu'il en soit fait le rapport à la Seigneurie »). La scolarisation est certes encouragée mais ne donne pas lieu à obligation. Les parents gardent la liberté d'offrir à leurs enfants une éducation particulière à la condition qu'ils assument la responsabilité de leur assiduité au catéchisme (« Que leurs pères les envoient ou fassent conduire »). En dehors de Genève, dans les villages qui dépendent de la seigneurie, rien n'est prévu pour la scolarisation, seule la catéchèse est organisée (*Ordonnances sur la police des églises des villages*, 1546 (1)). On ne peut donc que réviser l'attribution généralement accordée à Calvin d'une formation chrétienne fortement scolarisée. Comme chez Luther, les premiers apprentissages d'alphabétisation sont le sol sur lequel se construit l'apprentissage doctrinal proprement dit, du moins pour les enfants destinés à fréquenter les seules petites écoles. Il semble qu'il en ait été de même dans la plupart des zones réformées du premier XVI^e siècle. C'est le cas, par exemple, de Berne dont le synode de 1532 fixe le programme d'enseignement religieux (2) étendu au Pays de Vaud après son annexion. Comment se fait l'articulation entre une scolarisation sommaire (certainement limitée, pour le XVI^e siècle au moins, à l'apprentissage de la lecture) et l'instruction religieuse ?

C'est peut-être là que se situe la véritable rupture apportée par le calvinisme. Deux instruments d'un type nouveau permettent la mise en relation de l'alphabétisation et de la catéchèse : un *ABC français* et un catéchisme par demandes et réponses. Le premier, dont R. Peter a reconstruit l'aventure éditoriale (3), peut être approximativement daté de sa censure en Sorbonne en 1545. Il semble être en grande partie de la main de Calvin (une édition de 1551, la première conservée, contient en particulier le texte de sa

(1) *Ibid.*

(2) Georges Panchaud : *Les Écoles vaudoises à la fin du régime bernois*. Thèse de doctorat de l'Université de Lausanne, Lausanne, 1952.

(3) Rodolphe Peter : « L'abécédaire genevois, ou catéchisme élémentaire de Calvin » in : *Regards contemporains sur Jean Calvin*. Paris, 1965, pp. 171-205.

Manière d'interroger les enfants qu'on veut recevoir à la Cène). La langue française y est utilisée au lieu du latin pour les premiers textes de lecture. Il conjoint étroitement apprentissage de la lecture et rudiments du catéchisme. Il est à l'origine de toute une lignée d'abécédaires en français dont la diffusion, dans la France du Sud en particulier (1), peut rendre compte de la rapide pénétration de cette langue dans une région occitane, par ailleurs sensible aux idées réformées. Quant au catéchisme, imprimé en 1542 sous le titre *Le catéchisme de l'église de Genève c'est-à-dire, le formulaire d'instruire les enfants en la Chrétienté, fait en manière de dialogue, où le Ministre interroge et l'enfant répond* (2) il est en fait une reprise largement remaniée d'un premier texte écrit par Calvin en 1537 pour l'église de Strasbourg. Il constitue, lui aussi, une rupture décisive dans la tradition catéchétique, catholique ou protestante. D'une part il s'adresse spécifiquement aux enfants et non à ceux qui les instruisent, d'autre part il utilise une alternative rapide de demandes et de courtes réponses facilement mémorisables malgré la difficulté de leur contenu, enfin il se présente comme une instruction doctrinale qui se situe entièrement dans la controverse entre catholiques et réformés et peut tenir lieu de confession de foi.

En quelque sorte, Calvin étend aux enfants l'exigence de confrontation à l'écrit doctrinal et spirituel qui caractérisait la *devotio moderna*. Il est moins soucieux de scolariser la formation religieuse que de l'inscrire dans les pages de ces petits livrets qui, maintenant, à l'école comme au temple seront les compagnons obligés de l'enfant, du jeune enfant.

D'autre part, il accentue encore la contradiction luthérienne du *sola scriptura*. Il ne faut prendre la Parole que « comme elle nous est comprise ès saintes Écritures » (3) et cette compréhension ne relève en rien du lecteur mais seulement de « Dieu qui besogne en nous en telle sorte par son Saint-Esprit ». Mais en même temps, il faut « que nous mettions peine et diligence à ouïr et lire la doctrine » (4). Ce déplacement calvinien situe la catéchèse protestante dans une perspective d'instruction encore plus déterminée que chez Luther. Le chrétien ne saurait jamais se séparer du clergé qui a charge de l'instruire. Il est « nécessaire qu'il y ait des pasteurs » et ceux-ci doi-

(1) Pierre Aquilon montre les voies de cette diffusion, *op. cit.*, p. 57.

(2) Jean Calvin: *Formulaire...* in *Confessions et catéchismes de la foi réformée* édités par Olivier Fatio, Publications de la faculté de théologie de l'Université de Genève, n° 11, Labor et Fides, Genève, 1986, pp. 25-110, qui donne l'édition de 1545 de ce texte.

(3) Jean Calvin: *Formulaire* IV, 301.

(4) *Ibid.*, 304.

vent être écoutés (« quiconque les méprise et refuse de les ouïr, il rejette Jésus-Christ ») lors de la catéchèse et après (« Ce n'est rien de commencer si on ne poursuit et persévère toujours »). Lire est nécessaire mais ne suffit donc pas (« il ne suffit pas de lire en sa maison » (1)). L'alphabétisation est le point de départ de l'éducation chrétienne puisqu'elle permet de « voir » l'Écriture (2). Mais elle ne saurait se substituer à l'instruction doctrinale qui relève d'une catéchèse orale sous la responsabilité du pasteur.

Certes, les synodes protestants, au même titre que les assemblées catholiques, se plaignent du peu d'empressement des fidèles les plus pauvres à accepter cette éducation (3). La doctrine catéchétique est chose difficile, tant par son contenu que par la langue — un français guère plus parlé que le latin dans de nombreuses régions de forte implantation calviniste. Dans les Cévennes par exemple, nombreuses sont les paroisses qui restent dépourvues d'écoles (4) en plein XVII^e siècle et les registres de mariage ou de baptême révèlent des taux de signatures aussi bas dans les vallées protestantes que dans les vallées catholiques.

Le modèle forgé par les réformateurs se diffuse certes, mais il est sans cesse retravaillé par d'autres modèles, laïcs, d'accès aux savoirs élémentaires. Qu'il s'agisse de résistances (c'est souvent le cas en milieu rural) à l'exigence d'instruction formulée par les pasteurs ou au contraire (mais il faut alors se déplacer vers les villes) d'extension de la demande de formation à d'autres savoirs que ceux que prévoit la seule catéchèse. Dès lors, ce sont moins les clivages religieux qui rendent compte des avancées ou des retards, que les différenciations de comportements dus au métier, à la richesse ou au sexe. Natalie Davis, par exemple, en donne une illustration convaincante dans son étude de la diffusion de l'imprimé et de ses usages dans la France du XVI^e siècle (5). L'accès à la lecture comme l'accès à l'écriture (épistolière ou arithmétique) dans un monde marqué par une prévalence violente de la fonction religieuse de l'écrit emprunte bien d'autres voies que la scolarisation. Les autodidaxies sont

(1) *Ibid.*, 305.

(2) Cette insistance de Calvin sur la lecture visuelle se retrouve dans le commentaire du psaume 119 (« Ouvre mes yeux et je considérerai les merveilles de ta Loi ») qu'il donne à la fin du *Formulaire*.

(3) Janine Garrisson-Estèbe souligne plusieurs cas de ce genre dans *Protestants du Midi, 1559-1598*. Toulouse, Privat, 1980.

(4) Louis Maggiolo : *De l'enseignement primaire dans les Hautes Cévennes avant et après 1789*. Nancy, 1879. Voir aussi Marie-Madeleine Compère : « École et alphabétisation en Languedoc aux XVII^e et XVIII^e siècles » in : F. Furet et J. Ozouf, *op. cit.*

(5) Natalie Z. Davis : « L'imprimé et le peuple », *op. cit.*

nombreuses, les apprentissages latéraux aussi (le semi-alphabétisé enseignant l'illettré). Il faudrait pouvoir mesurer par ailleurs l'investissement des structures scolaires existantes par les couches les plus populaires du calvinisme français. Et l'augmentation de la qualité de l'offre de scolarisation — vers le compter en particulier — des régents protestants qui occupent les petites écoles municipales entre XVI^e et XVII^e siècles.

Deux événements, éloignés l'un de l'autre de plus d'un siècle et dont la valeur est peut-être plus symbolique que réelle, méritent pourtant d'être signalés dans la mesure où ils témoignent tous deux d'une spécificité des milieux touchés par la Réforme. Le premier se situe à Genève en 1533 et précède donc de quelques années la publication par Calvin des textes qui y réglementent la vie religieuse. Olivétan, un cousin du réformateur, par ailleurs excellent lettré — il est l'un des traducteurs de la Bible en français — fait imprimer anonymement chez Pierre de Vingle un opuscule de 152 pages in-8° qui pourrait bien être le premier manuel scolaire protestant. Il l'intitule *L'instruction dès enfans contenant la manière de prononcer & escrire en françoys. Lès dix commandemens. Lès articles de la Foy. L'oraison de Iesus Christ. La salutation angelique. Avec la declaration d'iceux, faite en manière de recueil; des recueils, des seuelles sentences de l'écriture sainte...* On y trouve déjà les caractéristiques de la catéchèse réformée et sa manière bien spécifique de rapporter le savoir doctrinal à l'Écriture (c'est l'objet des « déclarations »). On y assiste aussi au déplacement de la langue religieuse et, par conséquent, de l'alphabétisation du latin vers le français. Mais deux innovations importantes s'y manifestent. L'abécédaire ressemble peu aux tables alphabétiques qui seront en usage aux XVI^e et XVII^e siècles chez les protestants comme chez les catholiques. Il s'inscrit directement dans le savoir savant des humanistes et des imprimeurs de la Renaissance (1), dans leur réflexion sur les structures de la langue française et sur son orthographe. Les lettres sont en effet classées en fonction de leurs valeurs phonétiques en consonnantes, aspirations, voyelles et diphtongues simples ou doubles. Mais surtout, les sons des lettres sont distingués de leur nom et Olivétan propose de faire épeler les enfants en utilisant le son plutôt que le nom des consonnes (« pour R la voix du chien rechignant »). Olivétan anticipe ainsi une « didactisation » de la discipline lecture que l'on attribue plus souvent aux grammairiens de Port-Royal, sinon aux précepteurs du XVIII^e siècle. De plus, il ajoute à son

(1) Nina Catach : *L'Orthographe française à l'époque de la Renaissance (Auteurs imprimeurs, Ateliers d'imprimerie)*. Genève, Droz, 1968.

opuscule un petit livret d'arithmétique composé d'une table des noms des nombres (de 1 à 202) offrant la correspondance entre chiffres romains (pour le calcul sur abaque) et chiffres arabes (pour le calcul à la plume), une note sur l'usage du zéro (qui peut apparaître encore au XVI^e siècle comme une innovation complexe) et des instructions pour les principales « règles » ou opérations. Certes, l'*Instruction des enfans* d'Olivétan semble bien être un hapax. L'articulation dans un manuel scolaire entre lecture, catéchèse et arithmétique ne se généralise que tard dans le XVIII^e siècle. Mais on sait par ailleurs que certains régents protestants se sont faits une spécialité de la catéchèse liée au lire, écrire, compter dès le XVII^e siècle.

Un siècle et demi plus tard, un deuxième événement fort éloigné du premier puisqu'il s'agit d'un décret royal, vient pourtant lui répondre d'une étrange manière. Là encore, une interprétation sérieuse reste difficile. Lorsque dans sa lutte contre la Religion Prétendue Réformée, Louis XIV s'appuie sur la catéchèse et la scolarisation pour éradiquer la foi protestante au moins chez les enfants, il prend plusieurs mesures qui culminent dans la déclaration du 13 décembre 1688 (quelquefois perçue comme la première formulation étatique d'une obligation scolaire). L'une des premières restrictions apportées à l'enseignement protestant, dès que se formule le « grand dessein » du monarque à partir de 1669, est l'arrêt du 9 novembre 1670 (1) : il interdit aux maîtres d'école d'enseigner le catéchisme aux enfants des religionnaires. Sa formulation découpe par défaut les limites d'une instruction profane : il leur est fait défense de montrer autre chose qu'à lire, écrire et compter. Faut-il en conclure que le lire-écrire-compter apparaît déjà comme cet assemblage minimal de savoirs dont les parents, même protestants, sont en droit d'exiger la transmission lorsqu'ils scolarisent leurs enfants ? Peut-être serait-il plus juste d'affirmer que, parallèlement aux efforts des Réformes organisant les savoirs élémentaires autour de la lecture, se développent des habitudes de scolarisation nées de la demande des parents comme de l'offre des maîtres d'école les plus « savants » qui ajoutent à la lecture/catéchèse l'écriture/arithmétique, joignant en quelque sorte à la visée réformée la tradition marchande. Certes, il ne s'agit pas, comme dans les collèges, d'organiser l'enseignement autour d'un apprentissage précoce de l'écriture, mais de proposer à quelques élèves (les plus aptes ? les plus âgés ? les moins pauvres ?) de pour-

(1) *Édits, Déclarations, et Arrest concernant la Religion P. Réformée, 1662-1751.* Paris, 1885.

suivre leur scolarisation au-delà de la première alphabétisation pour acquérir le bagage technique dont font commerce les maîtres-écrivains et les arithméticiens.

2. D'une catéchèse à l'autre : la Réforme catholique face à l'ignorance.

On a voulu voir dans la Réforme catholique l'origine d'un modèle de scolarisation centré sur le « lire seulement » (1) opposé à la volonté d'alphabétisation plus complète des protestants. Et, assurément, l'examen attentif du fonctionnement et des effets des petites écoles qui se multiplient au XVIII^e siècle en France du fait de l'effort catholique montre que les enfants qui leur sont confiés n'acquièrent guère plus que cette forme limitée d'alphabétisation. Cela ne signifie pourtant pas que les modèles mis en œuvre relèvent de ce couplage spécifique du lire et de la formation religieuse minimale, ni que cette association appartienne à la Réforme catholique seule. On sait déjà que la disjonction entre lire et écrire existe aussi dans le monde protestant et que l'accès des milieux marqués par la Réforme à une culture de l'écrit plus complète relève certainement d'autres clivages que les clivages religieux. Nous avons vu combien les structures scolaires protestantes des XVI^e et XVII^e siècles sont perméables aux modèles de formation issus des cultures professionnelles anciennes, combien aussi elles sont soucieuses d'une scolarisation précoce des premiers apprentissages. La réponse catholique, dès le Concile de Trente, est au moins aussi complexe et comporte de nombreuses parentés avec les stratégies mises en œuvre dans les Églises protestantes.

Calvin veut doter rapidement Genève des pasteurs dont elle a besoin. De même, pour les pères conciliaires, il est urgent d'améliorer le recrutement et la formation des clercs. C'est dans cette perspective que sont faits les premiers efforts d'amélioration de la catéchèse catholique : lorsque le concile décrète (2) la rédaction d'un catéchisme officiel — le *Catéchisme romain* — c'est la langue latine qui est choisie et le lecteur visé reste le curé dans sa paroisse.

(1) C'est la position qu'adoptent F. Furet et J. Ozouf, *op. cit.*

(2) Sur la mise en chantier de la catéchèse tridentine, nous avons suivi l'ouvrage de Jean-Claude Dhotel : *Les Origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*. Paris, Aubier-Montaigne, 1967. Un reprint de la traduction française Marbeau-Charpentier du catéchisme du Concile de Trente (Tournai, 1923) a été réalisé par les éditions Dominique Martin Morin à Bouère (53290 Grès-en-Bouère) en 1984.

Certes, avant que Charles Borromée ne dirige, entre 1562 et 1566, cette entreprise, d'autres catéchismes catholiques avaient déjà paru, destinés aux fidèles et aux enfants. Celui du père Auger en 1563, œuvre de controverse directement dirigée contre le catéchisme de Calvin mais à la carrière particulièrement brève (quelques années à peine). Celui de Pierre Canisius, antérieur de quelques années, mieux charpenté théologiquement et plus ample, destiné comme le premier aux élèves des collèges jésuites dans lesquels il connaît, surtout en Europe germanique, une longue carrière. Mais dans l'un et l'autre cas, ce sont les futurs élèves des noviciats qui en sont la cible essentielle même si leurs condisciples ne sont pas pour autant négligés.

À l'égard des fidèles, l'Église catholique reste particulièrement réservée sur l'utilité et l'efficacité d'une catéchèse utilisant le support du livre. Deux raisons majeures, que les rédacteurs du *Catéchisme romain* rappellent dans leur préface (1), expliquent cette réticence. L'une est proprement théologique (« la foi vient de l'ouïe ») et implique que le prédicateur soit un intermédiaire obligé entre l'Écriture et les fidèles. L'autre est plus conjoncturelle : le mal protestant est tout entier lié à la diffusion de l'imprimé. « Ceux qui ont infesté l'âme des Chrétiens fidèles ont parfaitement compris qu'ils ne pourraient jamais s'expliquer au grand jour avec eux, ni faire arriver aux oreilles de tous leurs paroles pleines de poison. Aussi ont-ils essayé d'un autre moyen pour semer plus facilement et plus au loin leurs erreurs impies. Outre ces gros livres à l'aide desquels ils ont essayé de détruire la foi catholique — livres faciles à réfuter toutefois, avec un peu de travail et d'habileté, à cause même des hérésies évidentes qu'ils renfermaient — ils ont fait paraître un très grand nombre de petits traités qui, sous les couleurs de la vraie piété, ont surpris et égaré trop facilement la bonne foi des âmes simples. » Certes, on ne peut laisser les attaques doctrinales protestantes sans réponse et il est urgent que les prêtres s'astreignent à leur devoir d'instruction des fidèles. Mais, pour les pères conciliaires, la catéchèse reste prise dans les modèles anciens où prévaut la transmission orale des savoirs. Elle n'est pas immédiatement pensée comme devant s'articuler ni avec l'apprentissage de la lecture ni avec la scolarisation.

Les formes pré-tridentines de la catéchèse catholique subsistent encore largement jusque dans le XVII^e siècle. Les témoignages des conciles du XV^e et du début du XVI^e siècles ou les statuts synodaux

(1) D'après la trad. citée *supra*, pp. 8-9.

de la même période (1) qui insistent souvent sur la nécessité de la catéchèse et sur les modalités de son organisation permettent d'en imaginer les aspects essentiels. Un programme simple qui comprend, outre les trois prières (*Pater, Ave, Credo*), les dix commandements, les sept sacrements, les différentes espèces de vertus et de vices. Une méthode : la mémorisation orale qui s'appuie sur les correspondances numérolologiques du septenaire et sur la versification et le chant. Si l'écrit intervient dans cette transmission, c'est uniquement du côté du prêtre qui doit posséder l'affiche de son programme et y revenir régulièrement pour vérifier qu'il n'oublie rien (« Les recteurs d'église auront un écrit contenant les articles de la foi, les dix commandements, les sacrements, les différentes espèces de vertus et de vices ; tous les dimanches, de la Septuagésime à la Passion, ils en feront la lecture au peuple » — Concile d'Aranda, 1473. « Les curés instruiront leurs paroissiens des mystères de la foi catholique, et dans chaque église sera affiché un tableau indiquant ce qu'ils ont à enseigner : les péchés capitaux, les œuvres de miséricorde, les péchés publics, le *Pater*, l'*Ave*, le *Credo*, le *Salve Regina*, l'explication de l'Évangile » — Concile de Séville, 1512). En France, l'instrument de base du clergé est longtemps l'*Opus tripartitum* (2) que Gerson écrit au début du XV^e siècle à l'intention « des curés non lettrés, personnes simples, séculières et religieuses... enfants et jeunes gens ». L'auteur demande que la doctrine de ce livre soit « écrite en tableaux et affichée toute ou partie ès lieux communs d'églises, écoles et hôpitaux ». De son large usage témoignent le fait qu'il soit l'un des premiers textes imprimés en France et ces recommandations données au clergé : « Les curés expliqueront au peuple le dimanche les commandements de Dieu et de l'Église, l'Évangile et quelque chose de l'épître du jour, ou feront une instruction sur les vices et les vertus, ou liront la traduction en français du Livre tripartite de Gerson » (Concile provincial de Bourges, 1528). On le voit, la catéchèse se confond avec la prédication et ne fait pas une place particulière aux enfants.

Après le Concile de Trente, la pastorale catholique ne change pas fondamentalement : l'Église manque toujours aussi cruellement de clercs capables de remplir efficacement leurs charges d'enseignement et il faut attendre la fin du XVII^e siècle pour que chaque diocèse dispose d'un séminaire. Il faut attendre aussi les années

(1) J.-C. Dhotel, *op. cit.*, pp. 27-38.

(2) *Opus tripartitum de praeceptis decalogi, de confessione et de arte moriendi* dans les *Joannis Gersonii... opera omnia...*, 4 vol., Anvers, 1706, par exemple. Une des premières traductions françaises conservées est celle de Chambéry (avant 1482) : *Livre de Jean Gerson appelé en latin opus tripartitum, en français livre en trois parties*.

1670 pour que les évêques commencent à faire éditer un petit catéchisme à l'usage des enfants de leur diocèse. En Bretagne, le père Le Nobletz utilise ses *taolennou* (1) pour instruire ses paroissiens : les tableaux de toile aux couleurs vives, dans l'esprit de l'imagerie populaire, sont en définitive plus efficaces que les écrits et peut-être même que les paroles. Ils donnent à voir les difficultés du chrétien sur le chemin du salut. Partout, les missions pallient les défaillances des titulaires de paroisse : leur piété baroque, l'extravagance de leur mise en scène, tentent d'arracher la conversion par l'émotion et par la réactivation des rituels (confession et communion) plutôt que par la réflexion et l'enseignement d'une doctrine. Mais la résistance populaire à la catéchisation est forte. Au début du XVIII^e siècle encore, le prieur de Sennely, en Sologne, se plaint de l'incurie de ses paroissiens (2). Il a beau reculer jusqu'à 15 ou 16 ans l'âge de la communion, il se trouve encore des catéchumènes qui ne sont « point capables de communier parce qu'ils ne savent point faire la différence du corps de N.S. d'avec les viandes communes et qui croient que l'ostie est une simple figure qui les distingue du nombre des jeunes enfants qui ne communient pas ». Il est vrai qu'à Sennely il n'y a pas d'école, que le catéchisme n'a lieu qu'une fois par semaine du mercredi des Cendres à Pâques et que les parents sont d'autant plus incultes qu'on les a « communiés (sic) sans science ni connaissance des choses du salut ».

Les modalités de la catéchèse qui se met en place dans l'Europe catholique entre le Concile de Trente et la fin du XVII^e siècle sont marquées par cette défiance traditionnelle à l'égard de l'écrit lorsque sont concernés les laïques ou à plus forte raison les enfants et les « rudes ». L'articulation avec la scolarisation est irrégulière et prend quelquefois d'étranges détours. Les problèmes que pose l'attachement au latin comme langue liturgique sont d'autant plus difficiles à résoudre que la nécessité d'assurer la prédication dans la langue locale est sans cesse rappelée. Ces contradictions conduisent à des solutions multiples, adaptées aux lieux et au temps : avant le XVIII^e siècle, il n'existe pas, à proprement parler, une « doctrine » catholique sur les premiers apprentissages et sur leur scolarisation.

(1) H. Pérennès : *La Vie du vénérable Dom Michel Le Nobletz par le vénérable P. Maunoir de la Compagnie de Jésus*. Saint-Brieuc, 1934. Six des douze cartes de Le Nobletz conservées sont reproduites dans cette édition de la biographie du père Maunoir. Autres reproductions dans Alain Croix : *La Bretagne aux XVI^e et XVII^e siècles : la vie, la mort, la foi*. Paris, Maloine, 1981, 2 vol.

(2) Émile Huet : « Le manuscrit du prieur de Sennely », *Mém. de la Soc. Archéol. et Hist. de l'Orléanais*, 1908 et Gérard Bouchard : *Le Village immobile, Sennely-en-Sologne au XVIII^e siècle*. Paris, Plon, 1972.

C'est dans le diocèse de Milan, dans la première moitié du XVI^e siècle, que semble s'organiser une catéchèse spécifique des enfants (1). Un prêtre originaire du diocèse voisin de Côme, Castellino da Castello, avait trouvé en 1536 les moyens d'attirer ces derniers vers l'église pour leur donner une instruction chrétienne en leur offrant de petits cadeaux mais, surtout, en leur promettant un apprentissage gratuit de la lecture et de l'écriture. Le succès de l'entreprise est d'autant plus assuré que s'est largement divulguée en Italie du Nord cette culture marchande de l'écrire/compter qui reste encore, en grande partie, transmise par des maîtres d'écriture plutôt que par des maîtres d'école. Charles Borromée, à Milan, retient les leçons de ces premières initiatives. Il organise la catéchèse dans son diocèse et en codifie le rythme en liant fortement instruction religieuse et accès aux sacrements. Dans un texte de 1575 (*Additions aux instructions pour les confesseurs de Milan*), il évoque un véritable cursus : initiation à la confession individuelle dès 5 ou 6 ans sans que le sacrement de pénitence soit obligatoirement donné, instruction sur la nécessité de ce sacrement et la manière de s'y présenter entre 7 et 8 ans, communion vers 10 à 12 ans après trois ou quatre confessions. En France, il faut attendre que se constitue la Société des prêtres de la Mission de Saint-Vincent-de-Paul et, surtout, la communauté de Saint-Nicolas-du-Chardonnet pour que les conditions d'accès à ce sacrement soient réglementées et que s'organise la catéchèse comme préparation à la communion.

En Lombardie, sous l'impulsion de Borromée, catéchèse et scolarisation s'étaient mutuellement à l'intérieur des écoles dominicales des confréries laïques de la Doctrine chrétienne. Actives à Milan depuis 1539, elles deviennent en 1571 (Bulle *Ex debito* prise en leur faveur par Pie V) un modèle pour toute l'Italie et la France du Sud-Est. Dans leurs formes les plus avancées, les écoles de la Doctrine organisent l'instruction religieuse des enfants pauvres autour de la récitation d'un *libretto* qui comporte les textes habituels de la formation catéchétique minimale. Cet imprimé contient en outre dès sa première page une table alphabétique qui laisse supposer une alphabétisation préalable. Mais celle-ci demeure limitée puisqu'elle s'effectue sur la base d'un texte unique appris par cœur préalablement à sa lecture. Le témoignage, en 1606, d'une peigneuse de lin retrouvé par Xenio Toscani permet d'imaginer les effets de cet enseignement qui, on le voit, s'adresse de la même manière aux filles ou aux garçons, mais aussi aux enfants et aux adultes. Elle dit avoir d'abord appris par cœur la doctrine puis avoir

(1) D'après Xenio Toscani, « Le "scuole della dottrina cristiana" come fattore di alfabetizzazione », *Società e Storia*. 1984, 26, pp. 757-781.

appris à lire. Ensuite, elle est devenue elle-même maîtresse et, écrit-elle, a enseigné à son tour la doctrine « à des filles et des garçons en présence d'hommes et de femmes ». Au-delà de cette catéchisation/alphabétisation élémentaire, il est possible d'apprendre à écrire à l'intérieur même de la confrérie puisque le chancelier qui occupe aussi l'office de greffier se charge de cet enseignement pour ceux (maîtres ou élèves ?) qui le souhaitent.

Le modèle borroméen se diffuse très vite, mais c'est souvent au prix d'un appauvrissement de ses ambitions. À Bologne, à Crémone, on en revient à la catéchèse orale que soutient le chant pour faciliter la mémorisation.

La catéchèse borroméenne arrive en France méridionale par l'intermédiaire de César de Bus. Ce « réformateur » de la vie ecclésiastique voit dans l'évêque de Milan un exemple à imiter en tous points, tant dans la recherche d'un ascétisme rigoureux que dans une volonté — il s'agit aussi d'une pénitence — d'enseigner les enfants et les pauvres. Pour César de Bus (1), les matériaux de base de la catéchèse sont identiques à ceux qu'a utilisés Borromée : le Symbole, l'Oraison dominicale. Ces textes qui ont été mémorisés doivent être expliqués. Chaque « sujet » (une demande du *Credo* par exemple) fait ainsi l'objet de deux ou trois explications (des « doctrines ») elles mêmes divisées en sept ou huit points. Par exemple, la leçon « De la fin du chrétien » se compose de quatre doctrines : Pourquoi connaître Dieu ? Pourquoi aimer Dieu ? Pourquoi servir Dieu ? En quel état devons-nous servir Dieu ? La question *Pourquoi connaître Dieu* appelle trois réponses : Dieu est un être éternel, Dieu est tout puissant, Dieu est un père et un juge. Chacune de ces réponses est développée dans un long commentaire. Une leçon dure environ une heure. Les enfants sont interrogés sur les questions et doivent mémoriser les réponses. Les commentaires, abondants, sont des illustrations par des histoires, des paraboles ou des similitudes. En fait, il semble bien que la « doctrine » telle que l'entend César de Bus relève autant du prêche que de la leçon de catéchisme. D'ailleurs, il distingue une petite, une moyenne et une grande doctrines, chacune appropriée à un auditoire spécifique. La mise en scène est ample : chant, orgue, processions ajoutent la solennité nécessaire. Lorsque César de Bus obtient l'autorisation de créer une congrégation séculière de prêtres chargés d'enseigner la doctrine chrétienne à l'exemple de celles de Milan, de Rome et de Florence, il vise comme beaucoup de ses contemporains la reconquête des âmes

(1) Jean de Viguierie : *Une œuvre d'éducation sous l'Ancien Régime. Les pères de la Doctrine chrétienne en France et en Italie (1592-1792)*. Paris, Publications de la Sorbonne, Éditions de la Nouvelle Aurore, 1976.

et la réformation du clergé. Après la mort du fondateur, la congrégation déplace progressivement les formes et les lieux de ses interventions pastorales. Comme les Oratoriens, les Doctrinaires acceptent de prendre en charge des collèges (à Brive d'abord, en 1619). Ils deviennent ainsi, aux côtés des Jésuites l'un des trois grands ordres enseignants du royaume. Particulièrement bien implantés dans une France du Sud où les régences latines étaient fréquemment laïques, ils participent largement à la réforme catholique et à la lutte contre les protestants. Auxiliaires du clergé local, ils acceptent de prendre en charge les fondations de catéchismes et de missions, de messes et de salut, de séminaires. Mais les catéchismes qui ont été la raison d'être de la congrégation semblent progressivement délaissés (il n'y aura plus de fondation au XVIII^e siècle).

Un Doctrinaire, le père Jacques Marcel, donne dans son *Catéchisme catholique* (1647) un aperçu de ce qu'ont pu être les pratiques doctrinaires au XVII^e siècle : « En la première [doctrine], ils enseignent aux petits enfants en langue latine et en langue vulgaire les paroles du Symbole des Apôtres, de l'Oraison dominicale, du Décalogue et le nom des sept Sacrements avec le nom des Vertus théologiques, des Vertus morales, des Vertus pénitentielles, des Dons et Fruits du Saint-Esprit, des Oeuvres de miséricorde corporelle et spirituelle ; des Béatitudes et autres accessoires de la même Doctrine. En la seconde ils enseignent la même chose aux Adolescents avec quelque brève et sommaire explication proportionnée à leur portée et capacité. Et en la troisième, ils enseignent aux personnes âgées rudes et rustiques les mêmes choses, mais avec une plus ample et plus extrême déclaration qu'aux précédents, et leur donnent en outre les moyens et motifs plus propres pour les pratiquer et les mettre en exécution » (1).

À la fin du XVII^e siècle, l'enseignement religieux des Doctrinaires s'est fortement spécifié. Il appartient pour l'essentiel à la pédagogie des collèges. Et son style bien particulier, proche de la *lectio*, est l'une des caractéristiques de leur enseignement. Toutefois, les Constitutions de 1657, reprises en 1660 et 1673, maintiennent une *Petite doctrine* « à l'usage des petits et des gens sans instruction (*rudiores*) afin qu'ils sachent former le signe de la Sainte Croix d'une manière convenable et décente, qu'ils puissent réciter de mémoire l'oraison dominicale, la salutation angélique, les commandements de Dieu et de l'Église et les autres textes, ou des résumés du catéchisme ; et qu'ils les récitent en langue vulgaire, et, si cela est jugé utile, qu'ils les chantent » (2). Au XVIII^e siècle, les Doctrinaires

(1) *Ibid.*, p. 398.

(2) *Ibid.*, p. 412.

empruntent à l'abbé Fleury son *Catéchisme historique* pour les petites classes des collèges et les catéchismes diocésains pour les fondations de catéchisme qui subsistent encore. Mais pour l'essentiel, l'enseignement religieux ne relève plus pour eux des enseignements élémentaires. Il s'est complexifié et hissé aux niveaux les plus élevés de la formation (trois collèges doctrinaires seulement ont eu des classes d'abécédaires : Draguignan, Narbonne et Mende).

Alain Lottin a montré (1) comment l'héritage borroméen s'est mieux diffusé dans l'Europe du Nord que dans la France du Sud qui accueille de manière privilégiée l'enseignement doctrinaire. À Cambrai, à Lille, à Valenciennes, dans les deux dernières décennies du XVI^e siècle, ce sont les magistrats municipaux qui organisent des écoles du dimanche pour les enfants qui sont trop pauvres ou mis trop précocement au travail pour être scolarisés par ailleurs. Même système d'intéressement des familles qu'à Milan, renforcé par des mesures coercitives pour les absentéistes, même ancrage fort dans la culture de l'écrit (on distribue des livres et on alphabétise les enfants).

Il semble pourtant que ce modèle ait peu pénétré dans le royaume avant le XVII^e siècle où la dissociation entre catéchèse et alphabétisation reste la règle, y compris dans la France du Nord où la scolarisation est pourtant presque entièrement assurée dans le cadre paroissial grâce aux vicaires et sous la surveillance attentive du curé. Les travaux menés sur les petites écoles d'Ancien Régime ne permettent guère de différencier les formes de scolarisation qui se succèdent entre XVI^e et XVIII^e siècles. Le dépouillement systématique des contrats passés entre maîtres d'école et communautés, celui aussi des visites pastorales — hélas souvent peu prolixes sur les problèmes concrets de l'enseignement — permettraient de mieux comprendre l'évolution d'institutions qui, en trois siècles, se transforment profondément du simple fait de l'effort catéchétique des prêtres dans leurs paroisses. À relire les recherches menées par les érudits du XIX^e siècle au moment où il s'agit de prouver que l'Église a ou n'a pas démerité dans sa tâche d'alphabétisation, il semble cependant possible d'affirmer que si les petites écoles du XVI^e siècle restent encore fortement imprégnées de la culture cléricale (ce sont souvent des écoles d'écriture et de grammaire), celles du XVII^e siècle semblent, dans la France du Nord en particulier, se soucier beaucoup plus souvent de recruter et former rapidement les enfants de chœur dont le curé a besoin : lecture en latin, service de la messe, plain-chant en constituant le programme le plus fréquent.

(1) Alain Lottin : *Lille citadelle de la Contre-Réforme ? (1598-1668)*. Atelier de reproduction des thèses, Université de Lille III, 1984 (microfiches).

Il faut attendre, en France, la fin du XVII^e siècle pour que, conjointement, la catéchèse s'inscrive dans un usage plus régulier de l'imprimé (le développement rapide des catéchismes diocésains entre 1680 et 1720 en porte témoignage) et que l'école devienne le lieu explicite d'une formation chrétienne ancrée dans cette alphabétisation progressive qui fait s'enchaîner apprentissage de la lecture, apprentissage de l'écriture et apprentissage de l'arithmétique.

On sait que la communauté des prêtres de Saint-Nicolas-du-Chardonnet a construit un modèle de scolarisation sur lequel se sont calquées beaucoup d'entreprises ultérieures : Charles Démià à Lyon, Jean-Baptiste de La Salle à Reims. Adrien Bourdoise crée la Communauté des prêtres de Saint-Nicolas en 1612 dans une triple perspective : ranimer la vie paroissiale, restaurer la dignité de la cléricature et structurer la pastorale en l'appuyant sur les efforts collectifs d'une communauté ecclésiastique. La catéchèse et la scolarisation des enfants sont au centre de ce dispositif. Les innovations apportées dans ce domaine par les prêtres de Saint-Nicolas ont été rassemblées dans un texte-règlement paru en 1654 de manière anonyme : *L'escole paroissiale ou la manière de bien instruire les enfans dans les petites escoles par un Prestre d'une Paroisse de Paris*. Yves Poutet (1) en a retrouvé l'auteur : Jacques de Baten-cour, un membre de la Communauté.

L'organisation de la catéchèse occupe la plus grande partie de l'ouvrage. Mais, contrairement aux modèles jusque-là développés en France, l'école est devenue la structure privilégiée de cette transmission. Elle est préférée à tout autre mode d'éducation dans la mesure où elle permet de soustraire les enfants aux influences néfastes de la rue ou même de leur famille. Ainsi, l'école est seule susceptible de les conduire à une éducation spirituelle puisque les parents ou les maîtres particuliers, au pire sont de très mauvais exemples, au mieux ne se soucient que de l'instruction profane. Il y a indéniablement à Saint-Nicolas-du-Chardonnet une ferme volonté de faire de la scolarisation une étape obligée pour l'enfance quelle que soit sa condition. Ouverte à un large public, l'école paroissiale prétend former ensemble les écoliers dont la scolarité s'arrête à l'apprentissage de la lecture, ceux qui se préparent à entrer au collège et s'initient donc au latin et même au grec, ou encore ceux qu'un peu d'arithmétique rendra plus aptes à l'exercice d'un métier. D'ailleurs, des bancs spéciaux sont prévus qui évitent aux uns de fréquenter de trop près la vermine des autres. Au cœur des exercices

(1) Yves Poutet : « L'auteur de *L'Escole paroissiale* et quelques usages de son temps », *Bulletin de la Société des bibliophiles de Guyenne*, 1963, n° 77, pp. 27-50.

quotidiens, la catéchèse. Pour la première fois peut-être dans la France catholique, elle est pensée en référence à une forte alphabétisation et à un usage régulier de l'imprimé. Les libraires, nombreux dans le quartier, fabriquent à l'intention des élèves des opuscules de quatre pages, les « abrégés de la foi », qui servent de textes de base aux leçons. Mémorisation et lecture se confondent. Contrairement aux usages de la plupart des petites écoles du XVII^e siècle, un nombre important de livres différents sont disponibles dans la classe et servent aux étapes successives de la formation chrétienne ou de l'instruction. Jacques de Batencour ne craint point de recourir aux impressions de Rouen ou de Troyes : leur mauvaise typographie lui fournit un exercice de lecture spécifique préparatoire à la lecture des Civilités puis des manuscrits.

L'articulation de la catéchèse avec l'instruction profane relève pour Jacques de Batencour de la plus simple évidence : « Les petites Ecoles étant les Séminaires du Christianisme, dans lesquelles on doit donner principalement le fondement de la Doctrine et des vertus chrestiennes, on se sert de la Science, ou des principes de la Grammaire, Latine et François, comme des moyens pour arriver plus facilement, et avec plus de perfection, à cette fin. Car il est bien plus facile d'instruire un enfant qui sçait lire, et le perfectionner dans la vertu, que ceux qui ne sçavent rien : dautant que les Livres servent comme de Maistres perpétuels à ceux qui sçavent s'en servir... » (1). L'instruction est devenue un préalable nécessaire à la catéchèse dont les contenus sont maintenant identifiés comme relevant strictement de la culture de l'écrit. La formation morale elle-même n'est rien d'autre que l'application d'un savoir bien assimilé, d'une lecture bien faite.

Mais les premières connaissances exigées par Jacques de Batencour appartiennent à la culture des collèges : les rudiments (la grammaire) en sont le noyau. Certes, l'approche que l'on veut réflexive des deux langues — tenues ici à parité contrairement à Port-Royal ou plus tard aux écoles lasalliennes qui donnent la première place au français — se fait par la lecture et l'écriture. Mais ces savoirs sont maintenant les premiers chapitres de l'enseignement grammatical, comme en témoignent dès la fin du XVII^e siècle plusieurs manuels de grammaire (2). Même si beaucoup d'enfants

(1) *L'Escole paroissiale ou la manière de bien instruire les enfants...* Paris, Pierre Targa, 1654, p. 233.

(2) C'est déjà le cas de la *Grammaire de Port-Royal* publiée en 1660 où Arnauld et Lancelot consacrent un chapitre (le 6^e de la Première partie) à l'enseignement de la lecture qui, de ce fait, se trouve déduit des caractères propres de la langue française parlée et de son écriture.

ne dépassent pas cette première étape, ils l'abordent dans cette perspective, la seule qui permette de passer de la simple mémorisation des textes rituels de la religion à la compréhension des difficultés de la catéchèse. Quant à l'arithmétique, elle demeure un savoir complémentaire qu'appelle l'exercice futur d'un métier plutôt que la pratique ordinaire de la vie urbaine : « Comme il y a des enfants de toutes sortes de conditions dans une Escole, aussi leur faut-il enseigner les sciences pour commercer parmy le monde. Or il est à propos que le Maistre monstre à ses enfans non seulement à lire & à écrire, mais aussi à compter & à getter, tant à la main que à la plume » (1).

La méthode pédagogique utilisée par Jacques de Batencour appartient aussi à la tradition des collèges. Il s'agit de distribuer les étapes de l'apprentissage sur un cursus et, du même coup, de partager les effectifs en classes successives. Mais, dans l'école telle qu'elle est organisée par la Communauté de Saint-Nicolas-du-Chardonnet, les premiers apprentissages qui faisaient dans le collège l'objet d'une unique division doivent être à leur tour fractionnés en autant d'étapes qu'il est nécessaire. Étapes d'autant plus nombreuses que l'on souhaite la scolarisation plus longue. En effet, la formation chrétienne en reste l'objectif principal et celle-ci dépend des exigences propres à l'accès aux sacrements qui ne sauraient être distribués à de trop jeunes enfants.

Scolarisation de la catéchèse, didactisation des premiers apprentissages et mise en cursus : on le voit, les prêtres de Saint-Nicolas-du-Chardonnet, à l'intérieur même d'une formation chrétienne de culture écrite, font faire, en France, un pas décisif à l'école. Il semble que se soient joints, dans leur effort pédagogique, le modèle du collège (il est pour eux tout proche tant géographiquement que sociologiquement) et celui de la catéchèse post-tridentine. Il s'agit moins d'inventer une école pour les pauvres et les rudes que de hisser vers les formes traditionnelles de la formation des clercs des populations urbaines qui vivent au contact permanent de l'imprimé. De cette analyse implicite des cultures qui se mêlent dans l'espace urbain relèvent aussi les efforts des précepteurs ou, plus tard, des maîtres de pension pour complexifier les méthodes de transmission des premiers apprentissages, pour les justifier du point de vue de la grammaire dans des constructions didactiques sans cesse reprises. *L'École paroissiale* se situe peut-être dans l'exact entre-deux des étapes dont nous avons signalé l'enchaînement. Elle scolarise définitivement les premiers apprentissages comme préalables à une éducation chrétienne. Mais elle ne dispose encore que du

(1) *L'Escole paroissiale*, pp. 273-274.

modèle de scolarisation de la culture cléricale qui s'est développé dans les collèges depuis le XVI^e siècle. Le caractère second de l'enseignement arithmétique montre que la culture marchande qui lui est étrangère, reste pour elle une figure rapportée. Il faut attendre le XVIII^e siècle pour qu'avec Jean-Baptiste de La Salle soit pensé un processus de scolarisation qui articule la catéchèse avec une scolarisation des cultures marchandes traditionnelles et que s'ordonne alors véritablement le lire-écrire-compter. En ce sens, le XVIII^e siècle, entre Batencour et La Salle, mais aussi entre Locke et Rousseau, sera le laboratoire pédagogique où ces savoirs professionnels — ceux des clercs comme ceux des marchands — deviennent des « disciplines ». Suivre le travail par lequel s'effectue cette seconde mutation implique d'autres enquêtes et d'autres développements. Mais suppose aussi qu'ait correctement été éclaircie la situation dont hérite ce large XVIII^e siècle et, en particulier, qu'on ait bien reconnu, derrière les efforts d'« instruction chrétienne », l'existence de deux modèles disjoints d'enseignement, le modèle professionnel de la formation des clercs et le modèle tout nouveau de la catéchisation élémentaire des fidèles. C'est ce que nous espérons avoir fait ici.

Pour conclure provisoirement, il semble possible de dégager les lignes de force du renversement de perspective auquel nous appelions quant au statut scolaire du lire-écrire-compter. Généralement conçue comme un simple apprentissage instrumental, et donc comme le préalable technique, neutre mais nécessaire, à toute scolarisation quels qu'en puissent être les contenus idéologiques ou les choix en matière de savoirs privilégiés, la trilogie du lire-écrire-compter est, tout au contraire, une figure historique complexe et qui se constitue dans l'entrecroisement instable d'héritages hétérogènes ou conflictuels.

Deux cultures professionnelles anciennes semblent en constituer le socle : celle des clercs centrée sur la pratique d'une écriture ayant vocation à travailler une langue savante dont le caractère « écrit » va s'accroissant avec le temps, d'une écriture qui est devenue le mode privilégié de la lecture des textes portés par cette langue ; celle des marchands, appuyée elle aussi sur une pratique de la plume mais prioritairement vouée à l'enregistrement et à la transmission des informations verbales ou chiffrées. Bref, un écrire/lire auquel fait face un écrire/compter.

Ces pratiques culturelles, longtemps disjointes, disposent de leurs propres modes de transmission, largement endogènes, forte-

ment ou faiblement scolarisés (mais une école reste alors une structure de formation professionnelle). L'agrégation de ces deux traditions se constitue entre la fin du Moyen Âge et la Renaissance dans ces laboratoires que sont les villes marchandes et leurs bourgeoisies petites ou grandes, peut-être même certains de leurs corps de métiers. Là, la divulgation de l'écrire/lire semble relever d'un souci de distinction toujours renouvelé dont l'école, dans ces moments de mutation culturelle rapide, est un instrument obligé. La conquête de l'écrire/compter renvoie plutôt à la complexification des processus de production et de circulation des marchandises, à la progressive ingérence dans ces activités privées des administrations, locales ou lointaines. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'une forte demande de culture écrite qui s'insinue dans les mailles du réseau des écoles à visée professionnelle ou des dispositifs de formation marchands et s'en approprie les structures, les modes de fonctionnement et, en définitive, les savoirs spécifiques.

La jonction de ces deux cultures et leur scolarisation supposent cependant, pour devenir effectives, une transformation profonde de l'héritage clérical (la langue latine doit être remplacée par les langues nationales) et une transformation non moins radicale du rôle de l'école et de son usage.

La première opération s'effectue en deux temps. Avec la Réforme protestante bien sûr, mais aussi — il y faut un bon siècle de plus — au cœur même de la Réforme catholique. Il ne faut pas voir là une régression de la langue savante aux langues vernaculaires : le français, comme d'autres idiomes européens, est une langue de culture. Celle précisément de ces milieux urbains qui sont en train d'inventer les moyens de leur accès à l'écrit. Largement approvisionné en textes majeurs par la conjonction de l'imprimerie naissante et de l'humanisme, façonné par la stylistique administrative à partir de l'édit de Villers-Cotterêts, le français n'est pas une langue « facile ». Au même titre que le latin, il exige la scolarisation de son apprentissage. Il nécessite un enseignement « par principes », c'est-à-dire articulé sur l'orthographe (côté marchands) ou la grammaire (côté clercs) et suppose, pour que s'en dégagent les significations autorisées, une *lectio* (une explication paraphrastique éventuellement sous-tendue d'une traduction dialectale lorsque la distance à la langue maternelle est trop grande).

La deuxième mutation est certainement plus essentielle et relève, elle aussi, de l'extraordinaire bouleversement culturel des Réformes. Là encore, deux temps : tout d'abord, l'évidence que l'enracinement des piétés réformées passe par une acculturation des fidèles qui, à terme, doit supplanter les formes orales de transmission des savoirs. L'autorité de la tradition ecclésiastique dénoncée, seuls subsistent les

textes. Les religions nouvelles du XVI^e siècle sont des religions de l'imprimé plus encore que de l'Écriture. Pour les réformateurs, protestants ou catholiques, il s'agit en quelque sorte d'« élémenter » (comme le diront plus tard les révolutionnaires à propos des savoirs profanes) la science du sacré. C'est là le rôle des catéchismes modernes.

Dans un deuxième temps, il faut trouver un lieu spécifique et efficace pour transmettre ces doctrines. Dès le XVI^e siècle, en milieu calviniste, à la mi-XVII^e siècle pour l'Église catholique, les jeux sont faits : l'école se substitue à la famille et même au temple ou à l'église. Du même coup, elle devient un pôle fort de contrainte morale (l'obligation est déjà inhérente à sa fonction) et le théâtre d'une alchimie complexe entre l'offre quelquefois violente de christianisation dont elle est porteuse et la demande d'alphabétisation symbolique et instrumentale qui lui est adressée. Si l'école catholique reste longtemps persuadée qu'un texte écrit peut se transmettre et se mémoriser oralement et reste par là réticente à l'intégration des savoirs élémentaires profanes, l'école protestante qui vise prioritairement un public déjà alphabétisé, parvient à coordonner rapidement les exigences d'une éducation doctrinale et celles d'une alphabétisation minimale. Elle invente — mais l'école catholique hors de France la suit à quelques années près — un lire/réciter qui n'est plus exclusif d'un lire/écrire ni même d'un lire/écrire/ compter.

D'école d'écriture, elle devient aussi prioritairement école de lecture. Plus précisément, elle réorganise la succession des apprentissages autour d'un lire catéchétique qui peut indistinctement s'articuler avec les savoirs scripturaires hérités de la culture cléricale dont les collèges sont les héritiers ou avec ceux qui dérivent de la culture marchande et dont les écoles paroissiales ou les pensions particulières se sont emparés. Une lecture, donc, qui n'est plus une fin mais un préalable à tous les apprentissages.

Transformation majeure et dont nous n'avons peut-être pas fini de mesurer les conséquences. Mais ce pourrait être là une étape nécessaire pour que l'école puisse universaliser sa vocation à instruire.

Jean HÉBRARD
Service d'histoire de l'éducation

L'HISTOIRE DES DISCIPLINES SCOLAIRES *Réflexions sur un domaine de recherche*

par André CHERVEL

Alors que l'histoire de l'enseignement peut se réclamer d'une tradition déjà largement séculaire, l'étude historique des contenus de l'enseignement primaire ou secondaire n'a que rarement suscité l'intérêt des chercheurs et du public. Limitée, en général, à des recherches ponctuelles sur un exercice ou une époque précise, elle ne s'élève au niveau de synthèses plus larges que dans quelques travaux, fondés sur des textes officiels ou programmatiques, comme ceux de Falcucci (1) ou de Piobetta (2). Plus récemment, une tendance s'est manifestée, chez des enseignants, en faveur de l'histoire de leur propre discipline. Des contenus d'enseignement, tels qu'ils sont donnés dans les programmes, l'intérêt a alors sensiblement évolué vers une vision plus globale du problème, associant aux consignes du législateur ou des autorités ministérielles ou hiérarchiques, la réalité concrète de l'enseignement dans les établissements, et parfois même les productions écrites des élèves. Et c'est dans le cadre du Service d'histoire de l'éducation qu'a été posé, depuis quelques années, le problème général : la notion d'histoire des disciplines scolaires a-t-elle un sens ? L'histoire des différentes disciplines présente-t-elle des analogies, des traits communs ? Et,

(1) Clément Falcucci : *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*. Paris, Toulouse, 1939.

(2) J.B. Piobetta : *Le Baccalauréat*. Paris, 1937.

pour aller plus loin, l'observation historique autorise-t-elle à dégager des règles de fonctionnement, voire un ou plusieurs modèles disciplinaires idéals, dont la connaissance et l'exploitation pourraient être de quelque utilité dans les débats pédagogiques d'aujourd'hui et de demain ?

I. La notion de « discipline scolaire »

Dans ce domaine, l'historien est confronté à un problème peu usuel. Appliquée à l'enseignement, la notion de « discipline », indépendamment de toute considération évolutive, n'a pas fait, dans les sciences de l'homme, et en particulier dans les « sciences de l'éducation », l'objet d'une réflexion approfondie. Trop vagues (1), ou trop restrictives (2), les définitions qui en sont données ne s'accordent en fait que sur la nécessité de couvrir l'usage banal du terme, lequel n'est pas distingué de ses « synonymes » comme « matières » ou « contenus » de l'enseignement. Les disciplines, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. On n'est pas très loin de la notion anglaise de « subject », qui est à la base d'une nouvelle tendance de l'histoire de l'éducation Outre-Manche, et dont la définition procède par l'accumulation et l'association des parties constitutives (3). Il revient donc à l'historien de définir la notion de discipline en même temps qu'il en fait l'histoire.

L'histoire du mot *discipline (scolaire)*, et les conditions dans lesquelles il s'impose après la Première Guerre mondiale mettent pourtant en pleine lumière l'importance de ce concept, et ne permettent pas de le confondre avec les termes voisins.

Dans son usage scolaire, le terme de « discipline » et l'expression « discipline scolaire » ne désignent, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, que la police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre, et cette partie de l'éducation des élèves qui y

(1) « Ensemble spécifique de connaissances qui a ses caractéristiques propres, sur le plan de l'enseignement, de la formation, des mécanismes, des méthodes et des matières. » Guy Palmade : *Interdisciplinarité et idéologie*. Paris, Anthropos, 1977, p. 22.

(2) « La discipline est une unité méthodologique : elle est la "règle" (*disciplina*) commune à un ensemble de matières regroupées à des fins d'enseignement (*discere*). » J.-P. Resweber : *La Méthode interdisciplinaire*. Paris, P.U.F., 1982, p. 46.

(3) Pour Ivor Goodson, par exemple, les "subjects" « are not monolithic entities, but shifting amalgamations of sub-groups and traditions. » *School subjects and curriculum change. Case studies in curriculum history*. Londres, Croom Helm, 1983, p. 3.

contribue (1). Dans le sens qui nous intéresse ici de « contenus de l'enseignement », il est absent de tous les dictionnaires du XIX^e siècle, et même encore du *Dictionnaire de l'Académie* de 1932. Comment désignait-on, avant cette époque, les différents ordres d'enseignement ? Quel titre général donnait-on aux rubriques des différents cours ?

Dans les textes, officiels ou non, mainte formule embarrassée manifeste l'absence et le besoin d'un terme générique. En voici trois exemples : « Il a été publié, cette année, dans chaque académie, une brochure donnant (...) la liste des cours groupés par analogie d'enseignement » (2) ; « On n'avait pas encore créé des inspecteurs généraux de tous les degrés et de toutes les sortes » (3) ; « Dans le second cycle, quatre groupements de cours principaux sont offerts à l'option des élèves » (4). Les équivalents les plus fréquents au XIX^e siècle sont les expressions « objets », « parties », « branches » ou encore « matières de l'enseignement » (5).

Rappelons également ici un terme qui, bien qu'ayant totalement disparu dans ce sens à la fin du XIX^e siècle, désigne cependant couramment depuis le XVIII^e siècle les différentes disciplines, ou, plus précisément, les compositions des élèves dans ces disciplines : le mot « faculté ». Ainsi, le ministre Villemain se fait-il envoyer les meilleures copies « dans chacune des facultés suivies par les élèves de philosophie, mathématiques spéciales, rhétorique, etc. » (6). Et encore, dans les toutes dernières années du siècle : « L'élève qui, dans une classe, a obtenu une nomination au concours général dans une année antérieure, ne peut concourir dans la même faculté que pour une nomination au moins égale » (7).

L'apparition, au cours des premières décennies du XX^e siècle, du terme « discipline » dans son nouveau sens va, certes, combler une lacune lexicologique, puisqu'on a besoin d'un terme générique. Elle va surtout mettre en évidence, avant la banalisation du mot, les

(1) C'est encore le seul sens donné à « discipline scolaire » dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié par Ferdinand Buisson en 1911. C'est celui de Foucault, dans *Surveiller et punir*.

(2) Circulaire du 24 mars 1884.

(3) Francisque Bouillier : *Souvenirs d'un vieil universitaire*. Orléans, 1897, p. 38.

(4) Décret du 31 mai 1902.

(5) Par exemple, le statut de 1821 stipule : « Tous les élèves sont tenus de suivre toutes les parties de l'enseignement de leurs classes respectives ». Arrêté du 4 septembre 1821.

(6) Circulaire du 1^{er} juillet 1839. Cf. aussi P. Lorain : *Tableau de l'instruction primaire en France*. Paris, 1837, p. 115 : « L'écriture, dans les écoles où elle existe, n'est généralement pas la faculté d'enseignement la plus négligée ».

(7) Circulaire du 20 février 1895.

nouvelles tendances profondes de l'enseignement tant primaire que secondaire. Écartons d'abord l'information fallacieuse des dictionnaires étymologiques (1) qui attribuent à Oresme, au début du XIV^e siècle la première utilisation du mot dans le sens « contenu de l'enseignement ». Encore faudrait-il ajouter qu'il semble disparaître ensuite totalement de l'usage pour ressurgir à la fin du XIX^e siècle, où il est l'objet d'une nouvelle création. Est-ce un emprunt au latin *disciplina*, qui désigne « l'instruction que l'élève reçoit du maître » (2)? Ce serait une hypothèse plausible si le mot français était apparu ou réapparu au XVI^e siècle ou au XVII^e siècle, à une époque où la pédagogie s'écrit couramment en langue latine (3): mais ce n'est pas le cas. Un emprunt à l'allemand (4) doit aussi être écarté malgré l'influence des pédagogues d'Outre-Rhin à la fin du XIX^e siècle.

En réalité, cette nouvelle acception du mot est apportée par un vaste courant de pensée pédagogique qui se manifeste, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, en liaison étroite avec le renouvellement des finalités de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire. Il forme couple avec le verbe *discipliner*, et se répand d'abord comme un synonyme de *gymnastique intellectuelle*, nouveau concept récemment introduit dans le débat. C'est dans les années 1850, qui marquent le début de la crise des études classiques, que les partisans des langues anciennes commencent à défendre l'idée que, à défaut d'une culture, le latin apporte au moins une « gymnastique intellectuelle » indispensable à l'homme cultivé (5). Parallèlement, le bouleversement des objectifs de l'enseignement primaire au cours des années 1870 amène à repenser en profondeur la nature de la formation donnée à l'élève. Jusque-là, on inculquait. On veut désormais discipliner: « Discipliner l'intelligence des enfants, cela forme l'objet d'une science spéciale qui s'appelle la pédagogie », écrit, sur les traces de Michel Bréal, le linguiste

(1) Cf. encore *Trésor de la langue française*, s.v. discipline.

(2) Par opposition à *doctrina*, « l'instruction relativement à celui qui la donne ». Gardin-Dumesnil: *Synonymes latins*, 1777; cité d'après la 4^e éd., 1815.

(3) Cf. Claude Baduel, « *Disciplinae instituendae orationis* », « les disciplines d'enseignement du discours, la grammaire, la dialectique, la rhétorique » (*De officio et munere eorum qui juventutem erudiendam suscipiunt*, Lugduni, Gryphium, 1544). Cf. également le traité *De disciplinis de Vivès*.

(4) *Disciplin*, ou *Disziplin*, « Lehrzweig, Wissenschaft ». Weigand: *Deutsches Wörterbuch*, 4^{te} Aufl., Giessen 1881.

(5) Cf., par exemple, abbé J. Verniolles: *Essai sur la traduction considérée comme le principal exercice des classes supérieures*. Paris, 1856, p. 24. Raoul Frary la dénoncera avec pertinence: « C'est parce que le couronnement des études latines manque aux dix-neuf vingtièmes des élèves qu'on a imaginé, assez tardivement d'ailleurs, cette théorie de la gymnastique intellectuelle ». *La Question du latin*. Paris, 4^e éd., 1887, p. 117.

Frédéric Baudry (1). Et Célestin Hippeau, après avoir critiqué l'« opinion qui considère cette étude [des langues anciennes] comme plus propre à développer, à exercer, à discipliner l'esprit que toute autre science », affirme que « par ces mots de discipline intellectuelle, de gymnastique de l'esprit, selon l'expression consacrée, on entend le développement du jugement, de la raison, de la faculté de combinaison et d'invention » (2).

Dans ce nouveau sens d'exercice intellectuel, c'est d'abord chez le mathématicien et philosophe Antoine Cournot que le mot apparaît (3). Mais c'est surtout à Félix Pécaut (4), et aux artisans de la rénovation pédagogique de 1880 qu'il doit de se répandre comme l'un des thèmes fondamentaux de la nouvelle instruction primaire (5). Il lui reste deux étapes à franchir pour parvenir jusqu'à nous.

Dans un premier temps, il passe du général au particulier, et en vient à signifier une « matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel ». Il semble que cette évolution ne se produise pas avant les premières années du XX^e siècle. On peut parler désormais, au pluriel, des différentes disciplines. Ainsi, le ministre Steeg, en 1911 : « L'Université reste en harmonie avec son temps. Des disciplines passées, elle s'ingénie à garder le meilleur, tout en s'efforçant à en créer de nouvelles, imposées par l'évolution de la société » (6).

On pourrait s'étonner de voir le mot apparaître si tardivement dans l'enseignement secondaire qui n'a jamais caché sa vocation à former les esprits par l'exercice intellectuel. La raison de ce retard est simple. Jusqu'en 1880, jusqu'en 1902 même, il n'y a pour l'Université, qu'une seule façon de former les esprits, qu'une seule « dis-

(1) *Questions scolaires. À propos du livre de M. Bréal et de la circulaire du 27 septembre 1872.* Paris, 1873, p. 16.

(2) *L'Éducation et l'instruction considérées dans leurs rapports avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain.* Paris, 1885, p. 300.

(3) « Les cours spéciaux d'histoire ont le grave inconvénient de se prêter mal à la détermination de devoirs ou de tâches, qui sont le fond de la discipline scolaire et le vrai moyen de former les esprits. » *Des institutions d'instruction publique en France.* Paris, 1864, p. 82. Cf. aussi *Considérations sur la marche des idées.* 1872, t. 1, p. 172.

(4) Cf. *Études au jour le jour sur l'éducation nationale.* Paris, 1879, p. 99.

(5) Et secondaire d'ailleurs. Par exemple chez Gabriel Compayré : « Les humanités constitueront toujours une excellente discipline, appropriée à merveille aux facultés de l'enfant ». *Études sur l'enseignement et sur l'éducation.* Paris, 1891, p. 169.

(6) Lettre à des pétitionnaires lui demandant, au nom des intérêts du français, de revenir sur la réforme de 1902. *Bulletin administratif.* 1911, t. 89, pp. 640-644. Cf. aussi Paul Van Tieghem : « Légataire universel d'antiques disciplines [le latin, la grammaire, etc.] abolies, diminuées ou transformées, il [le français] doit nous représenter l'équivalent de tout ce qu'on a sacrifié pour l'enrichir ». « Ce qu'est la classe de français », *Revue universitaire.* 1909, t. 1, p. 312.

cipline », au sens fort du terme : les humanités classiques. Une éducation qui serait foncièrement mathématique ou scientifique ne saurait être, avant le début du XX^e siècle, pleinement reconnue comme une véritable formation de l'esprit. C'est seulement quand l'évolution de la société et des esprits permettra d'opposer à la discipline littéraire une discipline scientifique que se fait sentir le besoin d'un terme générique.

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, enfin, le terme « discipline » va perdre la force qui le caractérisait jusque-là. Il devient une pure et simple rubrique qui classe les matières de l'enseignement, en dehors de toute référence aux exigences de la formation de l'esprit (1). C'est assez dire combien est récent le terme que nous utilisons aujourd'hui : une soixantaine d'années tout au plus. Mais, aussi affaibli soit-il dans l'usage actuel, il n'en a pas moins conservé, et apporté à la langue, une valeur spécifique à laquelle, que nous le voulions ou non, nous faisons forcément appel quand nous l'employons. Avec lui, les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités *sui generis*, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire. De plus, le contact avec le verbe *discipliner* n'ayant pas été rompu, la valeur forte du terme est toujours disponible. Une « discipline », c'est aussi, pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art.

II. Les disciplines scolaires, les sciences de référence et la pédagogie

Ces considérations lexicologiques ne pèsent, certes, dans le débat, que le poids des mots. Du moins permettent-elles d'attirer d'emblée l'attention sur la nature propre de l'entité « disciplinaire ». Car il règne, dans le domaine des contenus de l'enseignement, un consensus que, en général, même les historiens de l'enseignement partagent, et qui n'a été remis en cause que depuis une quinzaine

(1) « Lorsqu'il n'y a pas de candidat dans une discipline, il y a lieu, néanmoins, pour éviter toute incertitude lors du contrôle des copies, d'établir un procès-verbal portant la mention NÉANT. » Circulaire sur le concours général, 17 avril 1929.

d'années par les spécialistes de certaines disciplines (1). On estime couramment, en effet, que les contenus de l'enseignement sont imposés tels quels à l'école par la société qui l'entoure et par la culture dans laquelle elle baigne. Dans l'opinion commune, l'école enseigne les sciences qui ont fait leurs preuves par ailleurs. Elle enseigne la grammaire parce que la grammaire, création séculaire des linguistes, dit la vérité de la langue ; elle enseigne des sciences exactes comme les mathématiques, et, quand elle se met aux mathématiques modernes, c'est, pense-t-on, parce qu'il vient d'y avoir une révolution dans les sciences mathématiques ; elle enseigne l'histoire des historiens, la civilisation et la culture latines de la Rome antique, la philosophie des grands philosophes, l'anglais qu'on parle en Angleterre ou aux États-Unis, et le français de tout le monde.

C'est à cette conception des enseignements scolaires qu'est directement liée l'image qu'on se fait généralement de la « pédagogie ». Si l'on rattache directement les disciplines scolaires aux sciences, aux savoirs, aux savoir-faire qui ont cours dans la société globale, tous les écarts entre les unes et les autres sont alors attribués à la nécessité de simplifier, voire de vulgariser, pour un public jeune, des connaissances qu'on ne peut lui présenter dans leur pureté et dans leur intégralité. La tâche des pédagogues, estime-t-on, consiste à mettre au point les « méthodes » qui permettront de faire assimiler par les élèves le plus vite et le mieux possible la portion la plus grande possible de la science de référence.

Les disciplines se réduisent, dans cette hypothèse, à des « méthodologies » : tel est bien, d'ailleurs, le terme qui désigne, en Belgique, et même parfois en France, la pédagogie. À côté de la discipline-vulgarisation s'est imposée l'image de la pédagogie-lubrifiant, chargée de graisser les mécanismes et de faire tourner la machine.

Ce schéma, largement accepté par les pédagogues, les didacticiens et les historiens, ne laisse aucune place à l'existence autonome des « disciplines » : elles ne sont que des combinaisons de savoirs et de méthodes pédagogiques. L'histoire culturelle d'une part, l'histoire de la pédagogie de l'autre ont, jusqu'à présent, occupé et drainé la totalité du champ.

C'est de l'une et de l'autre que l'histoire des disciplines scolaires est tributaire. D'un côté, à l'histoire des sciences, des savoirs, de la langue, de l'art, elle emprunte toute la partie qui relève de leur enseignement. À l'histoire de la pédagogie, elle demande tout ce qui

(1) Les I.R.E.M. semblent avoir joué un rôle pionnier sur ce point, comme sur d'autres.

est partie intégrante des processus d'acquisition, en faisant constamment le départ entre les intentions affichées ou les grandes idées pédagogiques et les pratiques réelles. Face à ces deux courants bien installés, elle s'attache à établir que l'école ne se définit pas par une fonction de transmission des savoirs, ou d'initiation aux sciences de référence. Ce qui, présenté dans ces termes abrupts, semble relever du paradoxe.

L'exemple de l'histoire de la grammaire scolaire montre que la preuve peut pourtant être apportée. L'école enseigne, sous ce nom, un système, ou plutôt un assortiment de concepts plus ou moins reliés entre eux. Mais trois résultats de l'analyse historique interdisent définitivement de considérer cette matière comme une vulgarisation scientifique. Elle montre d'abord que, contrairement à ce qu'on aurait pu croire, la « théorie » grammaticale enseignée à l'école n'est pas l'expression des sciences dites, ou présumées, de « référence », mais qu'elle a été historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école. Ce qui suffirait déjà pour la distinguer d'une vulgarisation. En second lieu, la connaissance de la grammaire scolaire ne fait pas — à l'exception de quelques concepts généraux comme le nom, l'adjectif ou l'épithète (1) — partie de la culture de l'homme cultivé. C'est ce que le ministre de l'Instruction publique disait déjà en 1866 : « Des enfants de dix à onze ans parlent de verbes transitifs et intransitifs, d'attributs simples et complexes, de propositions incidentes explicatives ou déterminatives, de compléments circonstanciels, etc., etc. Il faut n'avoir aucune idée de l'esprit des enfants, qui répugne aux abstractions et aux généralités, pour croire qu'ils comprennent de pareilles expressions, *que vous et moi*, Monsieur le Recteur, *nous avons depuis longtemps oubliées* ; c'est un pur effort de mémoire au profit d'inutilités » (2). Enfin, la genèse même de cette grammaire scolaire ne laisse aucun doute sur sa finalité réelle. La création de ses différents concepts a constamment coïncidé dans le temps avec son enseignement, ainsi qu'avec l'enseignement de l'orthographe, dans un vaste projet pédagogique, qui est celui de l'école primaire depuis la Restauration, et qui porte, dans les programmes et les plans d'étude du XIX^e siècle, un titre qui ne fait référence ni à l'orthographe ni à la grammaire : « les éléments de la langue française ». Dans sa réalité didactique quotidienne, comme dans ses finalités, la grammaire scolaire française est, en fait, embarquée dans la grande entreprise nationale d'apprentissage

(1) Lesquels, au demeurant, remontent, eux, à la plus haute antiquité.

(2) Circulaire sur l'étude de la grammaire dans les écoles, 7 octobre 1866. (C'est moi qui souligne.)

de l'orthographe, entreprise qui n'a rien à voir avec une quelconque vulgarisation.

On établirait de la même façon que les « méthodes pédagogiques » mises en œuvre dans les apprentissages sont beaucoup moins la manifestation d'une science pédagogique qui opérerait sur une matière extérieure que certaines des composantes internes des enseignements. La grammaire scolaire elle-même n'est qu'une méthode pédagogique d'acquisition de l'orthographe ; l'analyse grammaticale, une méthode pédagogique d'assimilation de la grammaire, et ainsi de suite. Chasser la pédagogie de l'étude des contenus, c'est se condamner à ne rien comprendre au fonctionnement réel des enseignements. La pédagogie, bien loin d'être un lubrifiant déversé sur le mécanisme, n'est pas autre chose qu'un élément de ce mécanisme, celui qui transforme les enseignements en apprentissages.

Sur l'histoire de France scolaire, sur le français des rédactions traditionnellement enseigné aux élèves, sur la culture latine des collèves d'Ancien Régime, sur la philosophie « universitaire » inaugurée par Victor Cousin, on pourrait faire des remarques du même ordre. Au demeurant, les disciplines littéraires ne sont pas seules en cause. On a montré (1) que certains concepts mathématiques introduits il y a une vingtaine d'années dans le premier cycle du secondaire n'ont pas grand-chose de commun avec leurs homonymes savants qui leur ont servi de caution : du « savoir savant » au « savoir enseigné », les didacticiens des mathématiques mesurent aujourd'hui l'écart.

La conception de l'école comme pur et simple agent de transmission des savoirs élaborés en dehors d'elle est à l'origine de l'idée, très largement partagée dans le monde des sciences humaines et dans le grand public, selon laquelle elle est, par excellence, le lieu du conservatisme, de l'inertie, de la routine. Car elle a beau faire, on la voit rarement suivre, étape par étape, dans ses enseignements, le progrès des sciences qu'elle est censée diffuser. Que de sarcasmes contre la grammaire scolaire ont précédé, dans les années 1960 et 1970, l'introduction triomphale de la linguistique structurale et transformationnelle ! Las ! La vague moderniste devait refluer dix ans plus tard, confirmant ainsi une expérience historique bien fournie : quand l'école refuse, ou expulse après un tour de piste, la science moderne, ce n'est certainement pas par incapacité des maî-

(1) Yves Chevallard : *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage, 1985. La notion de « transposition didactique » a été introduite par Michel Verret (*Le Temps des études*, Atelier de Reproduction des thèses de Lille, 1975, p. 140).

tres à s'y adapter, c'est tout simplement que son rôle véritable est ailleurs, et qu'à vouloir servir de relais à certains « savoirs savants », elle s'exposerait à ne pas remplir sa mission.

III. L'objet de l'histoire des disciplines scolaires

L'histoire des contenus de l'enseignement, et surtout l'histoire des disciplines scolaires, représentent la lacune la plus grave dans l'historiographie française de l'enseignement, lacune soulignée depuis un demi-siècle. En dehors de Ferdinand Brunot, l'historien de la langue, qui a joué un rôle de pionnier dans l'histoire de l'enseignement du français (1), ce n'est pas de l'Université française que sont venus les premiers appels en faveur de ces recherches. C'est d'abord un marginal — parce que franco-américain —, Henri Peyre, qui recensant les travaux qui lui paraissent indispensables à une histoire de la littérature place au premier rang l'histoire des études : « L'histoire de l'enseignement et des outils de l'enseignement est honteusement négligée par ceux d'entre nous qui souhaitent comprendre à fond les écrivains du passé » (2). C'est le père François de Dainville, l'historien des collèges jésuites : « Les historiens des sciences ont beaucoup trop négligé jusqu'ici l'histoire de l'enseignement des sciences » (3). Plus récemment Jean Ehrard (4),

(1) Cf. son *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, parue chez Colin depuis 1905 (23 volumes).

(2) *L'Influence des littératures antiques sur la littérature française moderne. État des travaux*, New Haven, Yale University Press, 1941, p. 9. Il serait capital de savoir, ajoute-t-il, « comment s'est opéré, puis a persisté ce choix qui a longtemps fait de Xénophon ou d'Isocrate le modèle de la prose grecque (et par là une influence puissante sur la prose française) ou de Cicéron l'idéal de tous les professeurs de thème latin. Car l'action considérable exercée sur la prose française (et étrangère) par la lecture assidue du latin et du grec n'a jamais été suffisamment précisée ». *Ibid.*, p. 18.

(3) *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*, 1954, t. VII, p. 6.

(4) « S'il est vrai que toute histoire littéraire sérieuse devrait prendre appui sur une histoire de l'enseignement, l'historien de la littérature n'est pas menacé, du moins pour l'époque moderne et contemporaine, de manquer de matière : programmes et instructions officiels, sujets d'examen et de concours, livrets de distribution des prix, cours publics ou cahiers de notes, témoignages individuels sur l'enseignement reçu ou donné, etc. ». « La littérature française du XVIII^e siècle dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle : le manuel de Noël et La Place, 1804-1862 », *Transactions of the fourth international Congress of the Enlightenment*, in *Studies on Voltaire and the eighteenth century*. Ed. by Th. Bestermann, Oxford, 1976.

Robert Mandrou (1), Antoine Léon (2), Roger Fayolle (3), d'autres encore, ont manifesté leur intérêt pour cette orientation.

L'histoire des disciplines scolaires ne doit cependant pas être considérée comme une partie négligée de l'histoire de l'enseignement, qui, après rectification, viendrait y ajouter quelques chapitres. Car il ne s'agit pas seulement de combler une lacune dans la recherche. Ce qui est en cause ici, c'est la conception même de l'histoire de l'enseignement. À quelques notables exceptions près, toute la tradition historiographique française en la matière s'inspire d'une conception réductrice. Histoire des institutions éducatives, elle se comporte exactement comme toute histoire des institutions, judiciaires, religieuses ou autres. Histoire des populations scolaires, rien ne la distingue, dans son principe, de toutes les études sur les corps de métiers ou les groupes sociaux. Quant à l'histoire des politiques éducatives ou des idées pédagogiques, elles ne font ni l'une ni l'autre mystère de leur appartenance à des rubriques historiques bien connues. Ni les monographies, ni, a fortiori, les grandes synthèses, n'échappent à ces cadres traditionnels. Tant qu'on se refuse à reconnaître la réalité spécifique des disciplines d'enseignement, le système scolaire ne mérite pas, en effet, d'autre traitement de la part de l'historien : il n'est qu'une institution particulière qui reçoit et met en contact deux types de populations, et où, conformément à telle politique éducative ou à telle orientation pédagogique, il s'« enseigne » un certain nombre de matières dont la nature n'est nullement problématique.

Tout change, évidemment, à partir du moment où l'on renonce à identifier les contenus d'enseignement avec des vulgarisations ou des adaptations. Car les disciplines d'enseignement sont, elles, irréductibles par nature à ces catégories historiographiques traditionnelles. Leur constitution et leur fonctionnement posent d'emblée au chercheur trois problèmes. Le premier est celui de leur genèse. Comment l'école, toute autre instance étant désormais disqualifiée, s'y prend-elle pour les produire ? Le second concerne leur fonction. Si l'école se bornait à « vulgariser » des sciences ou à adapter à la jeunesse des pratiques d'adultes, la transparence des contenus et l'évidence de leurs objectifs seraient totales. Dès lors qu'elle enseigne ses propres productions, on ne peut que s'interroger sur leurs finalités : à quoi peuvent-elles bien servir ? Pourquoi l'école

(1) *La France aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris, P.U.F., Nouvelle Clio, 1967, pp. 280-282.

(2) *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris, P.U.F., 1980, p. 132.

(3) « Les Confessions dans les manuels scolaires de 1890 à nos jours » in : *Oeuvres et critiques*, III, 1, *Lecture des Confessions de J.-J. Rousseau*, 1978.

a-t-elle été amenée à prendre de telles initiatives? En quoi cette discipline répond-elle à l'attente des parents, des pouvoirs publics, des « décideurs »?

Troisième et dernier problème, celui de leur fonctionnement. Ici encore, la question n'aurait pas de sens si l'école diffusait de la vulgarisation pour reproduire de la science, du savoir, des pratiques d'adultes : la machine fonctionnerait à l'identique, et imprimerait telle quelle dans les jeunes esprits l'image, ou une image approchante, de l'objectif culturel visé. Or, rien de tel ne se passe dans le cadre des disciplines. Non pas, bien sûr, qu'il n'y ait un objectif. Simplement, on constate que, entre la discipline scolaire mise en œuvre dans le travail pédagogique et les résultats réels obtenus, il y a beaucoup plus qu'une différence de degré, ou de précision. Question : comment les disciplines fonctionnent-elles? De quelle manière réalisent-elles, sur l'esprit des élèves, la « formation » souhaitée? Quelle efficacité réelle et concrète peut-on leur reconnaître? Ou, plus simplement, quels sont les résultats de l'enseignement?

Cette problématique se distingue de toutes celles qui ont été jusqu'à présent soulevées dans l'histoire de l'enseignement. Bien loin de rattacher l'histoire de l'école et du système scolaire à des catégories externes, elle s'attache à trouver dans l'école elle-même le principe d'une recherche et d'une description historiques spécifiques. Sa justification ressort de la considération de la nature même de l'école. Si le rôle de l'école est d'enseigner et, d'une façon générale, d'« éduquer », comment ne pas voir que l'histoire de la fonction éducative et enseignante a parfaitement vocation à constituer le pivot ou le noyau dur de l'histoire de l'enseignement? À condition de saisir dans toute son ampleur la notion de discipline, à condition de reconnaître qu'une discipline scolaire comporte non seulement les pratiques enseignantes de la classe, mais aussi les grandes finalités qui ont présidé à sa constitution et le phénomène d'acculturation de masse qu'elle détermine, à cette condition, l'histoire des disciplines scolaires peut jouer un rôle important non seulement dans l'histoire de l'éducation mais dans l'histoire culturelle. Si la fonction éducative de l'école peut se voir attribuer un rôle « structurant » dans l'histoire de l'enseignement, c'est à cause d'une propriété des disciplines scolaires. Leur étude amène à mettre en évidence le caractère éminemment créatif du système scolaire, et donc à ranger au magasin des accessoires l'image d'une école enfermée dans la passivité, d'une école réceptacle des sous-produits culturels de la société. C'est parce qu'elles sont des créations spontanées et originales du système scolaire que les disciplines méritent un intérêt tout particulier. Et c'est parce qu'il est détenteur d'un pouvoir créatif insuffisamment mis en valeur jusqu'ici que le

système scolaire joue dans la société un rôle dont on ne s'est pas aperçu qu'il était double : il forme en effet non seulement des individus, mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale.

Les disciplines scolaires qui ont eu cours dans l'histoire de l'enseignement français constituent à chaque époque un ensemble fini et aux bornes nettement tracées. Leur délimitation et leur désignation soulèvent des problèmes de nature diverse dont la solution ne peut résulter que d'une étude détaillée de chaque cas. Apprentissage de la lecture, « français », cosmographie, « histoire et géographie », instruction religieuse, philosophie : toutes ces matières d'enseignement apportent en effet leur problématique propre. Les apprentissages premiers ont-ils le même statut que les autres ? L'orthographe, la composition et la lecture des textes sont-elles une seule et même discipline ? Une discipline peut-elle, avec la « sphère », se limiter à une question unique, comme c'est le cas dans de nombreux collèges du XVIII^e siècle ? Les associations terminologiques et disciplinaires familières à l'enseignement français, comme histoire et géographie, ou physique — chimie, dénoncent-elles l'existence de disciplines voisines, ou combinées, ou d'une seule discipline ? L'enseignement religieux des collèges et des écoles avant 1880 est-il sous la dominance d'une formation plus générale et plus décisive donnée par le prêtre ou a-t-il une réelle autonomie ? Seule la considération de l'économie interne de ces enseignements permet de répondre à ces questions.

Mais le cadre général d'exercice des disciplines présente d'emblée une limitation dont la nature joue un rôle déterminant dans leur genèse et dans leurs caractères : c'est celle qui est liée à l'âge. La transmission culturelle d'une génération à l'autre met en œuvre des processus qui se différencient suivant l'âge des « apprenants ». Il est probable que les caractéristiques formelles des enseignants à six ans, à dix ans et à quatorze ans ne sont pas rigoureusement identiques. Mais le véritable seuil, c'est celui qui sépare l'enseignement des enfants et des adolescents de l'enseignement des adultes. C'est là un des aspects décisifs de l'histoire des disciplines scolaires, qui a longtemps été éclipsé par les phénomènes voisins beaucoup plus voyants. Entre l'enseignement primaire et secondaire d'une part, et l'enseignement supérieur de l'autre (pour reprendre une terminologie qui ne remonte pas plus haut que les années 1830 ou 1840), les différences sont multiples, et importantes. Elles touchent aux matières enseignées, même s'il y a quelques points communs en lettres et en sciences, à la qualité des personnels enseignants, aux établissements d'enseignement, aux relations qui unissent maîtres

et élèves, et à la nature même des publics d'élèves, « contraints » dans un cas, et libres dans l'autre.

Mais l'essentiel n'est pas là. Ce qui caractérise l'enseignement de niveau supérieur, c'est qu'il transmet directement le savoir. Ses pratiques coïncident largement avec ses finalités. Aucun hiatus entre les objectifs lointains et les contenus de l'enseignement. Le maître ignore ici la nécessité d'adapter à son public des contenus d'accès difficile, et de modifier ces contenus en fonction des variations de son public : dans cette relation pédagogique, le contenu est un invariant. Tous ses problèmes d'enseignement se ramènent aux problèmes de la communication : ils sont d'ordre tout au plus rhétorique. Et tout ce qu'on demande à l'élève, c'est d'« étudier » cette matière pour la dominer et l'assimiler : c'est un « étudiant ». Parvenu à l'âge adulte, il ne réclame pas de didactique particulière à son âge. Certes, le point de vue un peu schématique ici présenté ne tient pas compte du phénomène récent de « secondarisation » de l'enseignement supérieur : mais précisément cette expression illustre bien la conscience profonde d'une différenciation nette entre deux types d'enseignement.

Face aux enseignements « supérieurs », la particularité des disciplines scolaires, c'est qu'elles mêlent intimement contenu culturel et formation de l'esprit. Leur rôle, elles ne l'exercent qu'aux âges de la formation, qu'elle soit primaire ou secondaire. Et la délicate mécanique qu'elles mettent en œuvre n'est pas seulement un effet des exigences du procès de communication entre êtres humains. Elle est surtout partie intégrante de la « pédagogie ».

Rien de plus significatif de ce point de vue que l'emploi du terme *élève* pour le primaire et pour le secondaire. Là aussi, le XIX^e siècle présente une évolution sensible. Les synonymistes opposaient l'*écolier* et l'*élève* : « On enseigne l'écolier, on lui apprend ce qu'il doit savoir (...). On forme l'élève, on lui apprend ce qu'il doit être » écrivait, par exemple, Lafaye (1). Aussi, *élève* s'emploie-t-il prioritairement pour le secondaire qui fait de la formation humaniste son objectif unique ; et Littré se refuse à l'utiliser pour le primaire (2). L'usage, bien sûr, était beaucoup moins sectaire, et n'excluait pas l'emploi du mot *élève* pour le primaire. Reste que, dans tous les textes d'époque, il est constamment et fortement concurrencé par le mot *enfant*. Ce sont les profonds bouleversements qui secouent

(1) *Dictionnaire des synonymes de la langue française*. Paris, 1861, 2^e éd., s.v. *écolier*.

(2) *Élève* : « Celui, celle qui reçoit l'instruction dans un lycée, dans un collège, dans une pension, dans une école spéciale, comme l'École polytechnique, l'École normale, etc. ». *Dictionnaire de la langue française*.

l'école primaire à la fin du siècle qui, en rapprochant ses finalités de celles du secondaire, en transformant en « éducation » et en « formation de l'esprit » ce qui n'était jusque-là qu'« instruction » et « apprentissages élémentaires » va acclimater définitivement le terme *élève* dans l'enseignement primaire. Le lien entre « discipline » et « élève » est net. Les disciplines sont ces modes de transmission culturelle qui s'adressent à des élèves. C'est l'existence des disciplines qui a historiquement tracé la limite entre secondaire et supérieur. Et certains projets actuels de création de « collèges » chargés du DEUG pourraient bien apporter une confirmation très moderne à ces observations.

Il convient donc de se représenter la scolarité des enfants ou des adolescents comme d'abord totalement immergée dans des procédures typiquement « disciplinaires », et évoluant graduellement vers des enseignements de moins en moins disciplinaires et, par exemple, de plus en plus « scientifiques ». La détermination exacte des seuils relève ici encore de l'étude historique. En tout cas, le cadre institutionnel explique le contraste, flagrant au XIX^e siècle, entre la philosophie « universitaire » française et celle des pays voisins. À la richesse, à la force, et à la diversité de la philosophie allemande dont le berceau est l'enseignement supérieur, l'Université française n'oppose alors qu'un fatras « éclectique » dont l'insigne faiblesse théorique est due à la nature « disciplinaire » de la création de Victor Cousin, la philosophie étant, en France, une classe des lycées et des collèges.

L'histoire des disciplines scolaires n'est donc pas astreinte à couvrir la totalité des enseignements. Car sa spécificité, elle la trouve dans les enseignements d'« âge scolaire ». L'histoire des contenus est évidemment sa composante centrale, le pivot autour duquel elle se constitue. Mais son rôle est plus large. Elle se doit de mettre ces enseignements en relation avec les finalités auxquelles ils sont assignés, et avec les résultats concrets qu'ils produisent. Il s'agit alors pour elle de faire apparaître la structure interne de la discipline, la configuration originale à laquelle les finalités ont donné naissance, chaque discipline disposant sur ce plan d'une autonomie complète, même si des analogies peuvent se manifester de l'une à l'autre.

IV. Les finalités de l'enseignement scolaire

Le problème des finalités de l'école est certainement l'un des plus complexes et des plus subtils auxquels se voie confrontée l'histoire de l'enseignement. Leur étude relève en partie de l'histoire des

disciplines. On peut globalement admettre que la société, la famille, la religion ont éprouvé, à telle époque de l'histoire, le besoin de se décharger sur une institution spécialisée de certaines tâches éducatives, que l'école et le collège doivent leur origine à cette demande, que les grandes finalités éducatives qui émanent de la société globale n'ont pas manqué d'évoluer avec les âges et les siècles, et que les commanditaires sociaux de l'école pilotent d'une façon permanente les principaux objectifs d'instruction et d'éducation auxquels elle se trouve soumise.

L'identification, le classement et l'organisation de ces objectifs ou de ces finalités sont l'une des tâches de l'histoire des disciplines scolaires. On voit, aux différentes époques, apparaître des finalités de tous ordres, qui, bien que n'occupant pas le même rang dans les urgences de la société sont toutes aussi impératives. Il y a d'abord les finalités religieuses, fondamentales sous l'Ancien Régime, et jusqu'en 1882 dans l'école publique. Ainsi, le règlement modèle des écoles primaires du 17 août 1851 (1) stipule, dans son article 1 : « Le premier devoir de l'instituteur est de donner aux enfants une éducation religieuse, et de graver profondément dans leur âme le sentiment de leurs devoirs envers Dieu, envers leurs parents, envers les autres hommes et envers eux-mêmes ». Finalités socio-politiques ensuite. Les grands objectifs de la société, qui peuvent être, suivant les époques, la restauration de l'ordre ancien, la formation délibérée d'une classe moyenne par l'enseignement secondaire, le développement de l'esprit patriotique, etc., ne manquent pas de déterminer les contenus de l'enseignement autant que les grandes orientations structurelles. Finalités de chacun des grands types d'enseignement, primaire, primaire supérieur, secondaire, etc. Le XIX^e siècle a produit sur ce thème une abondante littérature (2), et même quelques slogans bien frappés, comme la phrase de Jules Ferry aux inspecteurs primaires et directeurs d'école normale : « Ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens » (3). Finalités d'ordre psychologique. Elles énoncent celles des facultés de l'enfant que le primaire, ou le secondaire, sont invités à développer. « Ne leur proposez jamais des sujets de pure imagination. Vous n'avez pas à développer en eux l'esprit d'invention, mais la réflexion, le jugement, le sentiment moral et la faculté d'exprimer simplement,

(1) *Bulletin administratif*, 1851, p. 368.

(2) Cf., pour le secondaire, Viviane Isambert-Jamati : *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris, P.U.F., 1970.

(3) *Conférences pédagogiques de Paris en 1880. Rapports et procès-verbaux*. Paris, 1880, p. 265.

clairement, correctement, ce qu'ils savent et ce qu'ils pensent » (1). Finalités culturelles diverses dévolues à l'école, depuis l'apprentissage de la lecture ou de l'orthographe jusqu'à la formation humaniste traditionnelle, en passant par les sciences, les arts, les techniques. Finalités plus subtiles, de socialisation au sens large de l'individu (2), d'apprentissage de la discipline sociale, de l'ordre, du silence, de l'hygiène, de la politesse, des comportements décents, etc. À ne pas négliger non plus la fonction de gardiennage, dont les effets sur l'organisation de l'enseignement sont particulièrement importants dans l'école à classe unique du XIX^e siècle.

Naturellement, ces différents étages de finalités sont en étroite correspondance les uns avec les autres. L'institution scolaire est, à chaque époque, tributaire d'un complexe d'objectifs qui s'entremêlent et se combinent dans une délicate architecture dont certains ont tenté de donner un modèle (3). C'est ici qu'intervient l'opposition entre éducation et instruction. L'ensemble de ces finalités assigne à l'école sa fonction *éducative*. Une partie seulement d'entre elles l'obligent à donner une *instruction*. Mais cette instruction est entièrement intégrée au schéma éducatif qui gouverne le système scolaire, ou la filière étudiée. Les disciplines scolaires sont au centre de ce dispositif. Leur fonction consiste dans chaque cas à apporter un contenu d'instruction mis au service d'une finalité éducative.

On conçoit donc pourquoi le rôle de l'école ne se limite pas à l'exercice des disciplines scolaires. L'éducation donnée et reçue dans les établissements scolaires est, à l'image des finalités correspondantes, un ensemble complexe qui ne se réduit pas aux enseignements explicites et programmés. L'enseignement classique traditionnel, par exemple, aussi bien sous l'Ancien Régime qu'au XIX^e siècle, a suffisamment mis l'accent sur l'importance primordiale de l'éducation « morale » qui y était donnée aux élèves à tous les instants de leur présence dans les locaux scolaires, pour qu'il soit nécessaire d'insister sur ce point.

Si les disciplines scolaires, qui reposent sur des enseignements explicites, ne constituent qu'une partie de l'éducation scolaire, et si, par ailleurs, bon nombre de finalités imposées à l'école ne trouvent leur champ d'application que dans un enseignement implicite, dans des méthodes d'éducation plus discrètes, ou encore dans les principes actifs qui régissent la vie scolaire, rien n'interdit pour autant

(1) *Moniteur de l'instruction primaire du département de l'Eure*, 1875, p. 13.

(2) Cf., sur ce point, Pierre Bourdieu, « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, XIX, 1967, pp. 367-388.

(3) Cf., par exemple, V. et G. de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1975 ; Antoine Léon, *op. cit.*, chap. V, Les objectifs de l'enseignement.

de ramener chacune des disciplines enseignées à la finalité à laquelle elle est associée, quitte à renoncer pour le moment à gérer l'ensemble de ce domaine. Limitons donc clairement l'objectif de l'histoire des disciplines scolaires sur ce point à la recherche ou à la détermination exacte des finalités qui leur correspondent.

À ce stade, une première documentation s'ouvre immédiatement devant l'historien, la série des textes officiels programmatiques, discours ministériels, lois, ordonnances, décrets, arrêtés, instructions, circulaires fixant les plans d'études, les programmes, les méthodes, les exercices, etc. L'étude des finalités commence évidemment par l'exploitation de ce corpus. S'y ajoutent ou plutôt les précédent, les plans d'études, les traités des études, les « ratio », les règlements divers qui, sous l'Ancien Régime, exposent les objectifs que poursuivent les collèges des universités ou des congrégations, ou les écoles, des lassaliens ou des Ursulines, par exemple.

Mais toutes les finalités d'enseignement ne sont pas forcément inscrites dans des textes. Ainsi, des enseignements nouveaux s'introduisent parfois dans les classes sans être explicitement formulés (1). Est-ce à dire pour autant que toutes les finalités inscrites dans les textes sont bien des finalités « réelles » ?

Un exemple permettra de situer exactement le débat. La loi Guizot de 1833 et le Statut des écoles de 1834 mettent au programme de l'enseignement primaire les « éléments de la langue française », c'est-à-dire l'orthographe et la grammaire d'accompagnement. Il est cependant possible d'affirmer que, jusqu'en 1850, et sans doute plus tard, la grande majorité des écoles françaises, celles des zones rurales, ont négligé cette partie du programme, et se sont bornées à l'enseignement du catéchisme et du lire, écrire, compter. La loi Guizot a certainement joué un rôle important dans l'extension à un nombre croissant d'écoles de l'enseignement du français ; mais le décalage entre programme officiel et réalité scolaire n'en est pas moins patent, et considérable. De quel côté placerons-nous les finalités ? Du côté de la loi, ou du côté des pratiques concrètes ?

Le problème est d'autant plus délicat que, à la même époque, un pourcentage déjà important d'écoles, surtout dans les agglomérations importantes, se sont mises à l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. Pour ces dernières, il n'y a pas de décalage entre la réalité pédagogique et les programmes officiels. Les finalités auxquelles elles sont assujetties ne font aucun doute : l'orthographe fait désormais partie des grandes exigences. Mais pour les autres, les écoles rurales, les écoles à classe unique, les gros bataillons ?

(1) On en trouvera un exemple ci-dessous, pp. 110-111.

Peut-on affirmer sans autre forme de procès qu'elles sont elles aussi « concernées » par la finalité orthographique mais que, finalement, elles n'en tiennent pas compte ? La réponse à cette question engage profondément l'histoire des disciplines scolaires.

Une réponse positive reviendrait à prendre une distance sérieuse par rapport aux réalités éducatives, à considérer les textes officiels ou ministériels comme l'expression sublimée de la réalité pédagogique et, au bout du compte, à ramener l'histoire des disciplines scolaires à l'histoire des idées pédagogiques. Elle obligerait par exemple l'historien à majorer sans aucune garantie toute déclaration d'un ministre portant sur des questions d'enseignement. Dans une circulaire du 12 novembre 1900 (1), le ministre Georges Leygues décide de rendre l'enseignement anti-alcoolique obligatoire et de lui donner dans les examens la même place qu'au français et aux mathématiques. Faudra-t-il voir là l'expression d'une finalité pédagogique imposée à l'école alors que, on le sait, le ministère devra faire rapidement machine arrière devant les lobbys de l'alcool ?

Le problème des finalités sert donc de révélateur, d'« analyseur » comme disait l'analyse institutionnelle, lorsqu'on l'applique aux programmes officiels. La majeure partie du programme de l'instruction primaire contenu dans le Statut de 1834, instruction religieuse, lire, écrire, semble bien correspondre à des finalités incontestables de l'école contemporaine. Les « éléments de la langue française » qui voisinent avec les autres articles du programme n'ont pas le même statut. Ils ne représentent pas encore une finalité de toute l'école française, mais seulement de sa fraction la plus moderne, et également la finalité que cherchent à imposer à l'école les cercles dirigeants de la Monarchie de Juillet issus du groupe des Doctrinaires, très attachés au relèvement et à l'extension de l'instruction primaire, tout autant qu'aux limites extrêmement strictes qu'il convient de lui imposer. À l'échelle nationale, l'inscription dans les programmes des « éléments de la langue française » ne constitue donc qu'une finalité théorique, une finalité d'objectif. Ce n'est pas encore une finalité réelle. La masse des écoles rurales, qui s'attachent à satisfaire aux demandes purement locales des parents, du curé et du comité des délégués cantonaux n'est pas encore « concernée ».

La distinction entre finalités réelles et finalités d'objectif est une nécessité impérieuse pour l'historien des disciplines. Il doit apprendre à les distinguer, alors que les textes officiels ont tendance à les mêler les unes aux autres. Il doit surtout prendre conscience qu'une

(1) Cf. ci-dessous, p. 114.

stipulation officielle, dans un arrêté ou une circulaire, vise plus souvent, même si elle est exprimée en termes positifs, à corriger un état de choses, à modifier ou à supprimer certaines pratiques, qu'à sanctionner officiellement une réalité. « Le français sera seul en usage dans l'école », stipule le règlement modèle des écoles de 1851 : finalité d'objectif. On enseignait encore en patois ou en langue régionale trente ans plus tard.

On ne peut donc tabler sur les seuls textes officiels pour dégager les finalités de l'enseignement. Considérer, avec Louis Trénard, que les finalités sont « définies par le Législateur » (1), c'est s'engager dans l'histoire des politiques éducatives, non dans celle des disciplines scolaires. La définition des finalités réelles de l'école passe par la réponse à la question « pourquoi l'école enseigne-t-elle ce qu'elle enseigne ? », et non pas à la question à laquelle on s'est trop souvent attaché « qu'est-ce que l'école aurait dû enseigner pour satisfaire les pouvoirs publics ? ».

Est-ce à dire que l'école a pu enseigner sans prendre conscience de ce qu'elle faisait ? Ne trouve-t-on nulle part l'expression explicite des finalités réelles ? L'historien des disciplines intervient-il dans le domaine non seulement en tant que tel, mais comme l'esprit clairvoyant qui seul est en mesure d'expliquer après coup à l'école du passé les finalités qu'elle poursuivait et que personne à l'époque ne pouvait lui exposer ? Certainement pas. Chaque époque a produit sur son école, sur ses réseaux éducatifs, sur les problèmes pédagogiques, une littérature souvent abondante : rapports d'inspection, projets de réforme, articles ou manuels de didactique, préfaces de manuels, polémiques diverses, rapports de présidents de jurys, débats parlementaires, etc. C'est cette littérature qui, au moins autant que les programmes officiels, éclairait les maîtres sur leur fonction, et qui donne aujourd'hui la clé du problème.

L'étude des finalités ne peut donc en aucun cas faire abstraction des enseignements réels. Elle doit être menée simultanément sur deux plans, et faire intervenir une double documentation, celle des objectifs affichés, et celle de la réalité pédagogique.

Au cœur du processus qui transforme des finalités en enseignements, il y a la personne de l'enseignant. Malgré la dimension « sociologique » du phénomène disciplinaire, il nous faut un instant nous retourner vers l'individu : comment les finalités lui sont-elles révélées ? Comment en prend-il conscience, ou connaissance ? Et surtout, chaque enseignant doit-il refaire pour son compte tout le

(1) « Les finalités de l'enseignement primaire de 1770 à 1900 » in : *Actes du 95^e Congrès national des Sociétés savantes, Reims, 1970*, p. 34.

trajet et tout le travail intellectuel qui mènent des finalités à l'enseignement? Un système éducatif n'est-il pas voué, par le fait, à l'infinie diversité des enseignements, chacun apportant à chaque instant sa propre réponse aux problèmes posés par les finalités?

C'est sur ce point que l'on peut apprécier le poids et l'efficace réelle de la tradition. Lorsque les finalités s'imposent à l'école depuis des décennies, a fortiori depuis des siècles, c'est à travers une tradition pédagogique et didactique complexe, voire sophistiquée, minutieuse, qu'elles parviennent aux enseignants. Et il n'est pas rare de voir la masse des pratiques pédagogiques accumulées dans une discipline masquer à de nombreux enseignants certains des objectifs ultimes qu'ils poursuivent. C'est maintenant une machine qui tourne toute seule, bien rodée, et bien adaptée à ses fins. L'histoire de la grammaire scolaire du français en offre un exemple privilégié. Mise au point et enseignée pour servir d'auxiliaire à l'enseignement de l'orthographe, qui est la seule finalité réelle, elle n'a pas tardé à être prise elle-même pour une des finalités de l'enseignement, dès le Second Empire : et les mises en garde fréquentes de la hiérarchie universitaire et scolaire sur ce point (1) n'ont jamais réussi à extirper cette hérésie. L'histoire de l'enseignement du latin et des finalités souvent invoquées pour le justifier fournirait d'autres exemples (2).

La réalité de nos systèmes éducatifs ne met plus qu'exceptionnellement les enseignants en contact direct avec le problème des rapports entre finalités et enseignements. C'est la fonction majeure de la « formation des maîtres » que de leur livrer des disciplines tout ouvragées, parfaitement finies, qui fonctionneront sans à-coups et sans surprise pour peu qu'ils en respectent le mode d'emploi. On peut même se demander si l'ignorance des finalités de l'enseignement n'est pas à la mesure du volume et du nombre des organes de formation qui président au fonctionnement des disciplines. Dans le dispositif complexe mis en place par Jules Ferry, la succession en cascade des écoles normales supérieures d'instruction primaire, des écoles normales primaires et des écoles primaires, en échelonnant trois niveaux de formation, tient les instituteurs à bonne distance du monde des finalités, même si le rôle de cette organisation n'est apparemment pas de leur en cacher la nature.

Il en va autrement lorsque l'école se voit confier des finalités nouvelles, ou quand l'évolution des finalités bouleverse le cours de

(1) Cf., par exemple, circulaire du 20 août 1857, relative à la direction pédagogique des écoles primaires (*Circulaires et instructions*, t. 5, pp. 149-153).

(2) Cf. les remarques d'Edmond Goblot, dans *La Barrière et le niveau* (1925), Paris, Monfort, nlle éd., 1984, pp. 81-82.

disciplines anciennes. Périodes privilégiées pour l'historien, qui dispose alors d'une double documentation totalement explicite. D'une part, les nouveaux objectifs imposés par la conjoncture politique ou par le renouvellement du système éducatif font l'objet de déclarations claires et circonstanciées. D'autre part, chaque enseignant est contraint de se lancer pour son propre compte dans des voies non encore frayées, ou d'expérimenter les solutions qu'on lui conseille. Le déferlement des initiatives et le triomphe graduel de l'une d'entre elles permettent de reconstruire avec précision la nature exacte de la finalité (1).

V. Les enseignements scolaires

L'enseignement scolaire est cette partie de la discipline qui met en œuvre les finalités imposées à l'école, et provoque l'acculturation conforme. La description d'une discipline ne saurait donc se limiter à la présentation des contenus de l'enseignement, qui ne sont que les moyens utilisés pour parvenir à une fin. Reste que l'étude des enseignements effectivement dispensés est la tâche essentielle de l'historien des disciplines. Il lui revient de donner une description détaillée de l'enseignement à chacune de ses étapes, de retracer l'évolution de la didactique, de rechercher les raisons du changement, de révéler la cohérence interne des différentes procédures auxquelles il est fait appel, et d'établir la liaison entre l'enseignement dispensé et les finalités qui président à son exercice.

(1) Les rapports historiques qui se nouent entre les finalités et les enseignements constituent un champ de recherches relativement fréquenté avec le développement du marxisme dans l'Université française depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. On s'attache à analyser le rôle éducatif de l'école à l'intérieur d'une société de classes, et au service de la classe dominante. Vouée à la reproduction des rapports sociaux, l'école se voit essentiellement chargée d'inculquer une « idéologie » susceptible de les pérenniser ou de les renforcer. On demande alors à l'historien de « saisir les idéologies en œuvre dans un système éducatif » (Georges Snyders : *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris, P.U.F., 1965, p. 2). Une variante plus récente de la même orientation s'inspirant des « sciences du langage », s'attache à ausculter le « discours » scolaire, celui des manuels en particulier. L'analyse de contenu, ou de discours, est censée révéler les formes scolaires de l'idéologie (Cf. Dominique Maingueneau : *Les Livres d'école de la République, 1870-1914 ; discours et idéologie*. Paris, le Sycomore, 1979). Ses résultats sont en général sans surprise. Elle montre aisément que le système éducatif n'est pas protégé contre les croyances, les préjugés, les erreurs, les conceptions du monde dans lesquels baigne la société ambiante. Ce faisant, elle passe à bonne distance des phénomènes proprement « éducatifs » qui résultent de la mise en œuvre des autres finalités.

Il n'est pas inutile de rappeler ici la genèse sémantique du verbe qui, par excellence, désigne l'activité par laquelle un corps de métier spécialisé forme, informe, transforme les jeunes générations dans le sens préalablement défini par la société. À côté d'*instruire*, *éduquer*, *apprendre*, c'est le verbe *enseigner* que l'usage a retenu comme le correspondant exact du nom *discipline*. *Enseigner*, c'est, étymologiquement, « faire connaître par des signes ». C'est faire que la discipline se mue, dans l'acte pédagogique, en un ensemble signifiant qui aura pour valeur de la représenter, et pour fonction de la rendre assimilable. On a longtemps, dans cette acception, utilisé le verbe *montrer*. « Montrer les langues, la grammaire, l'arithmétique. Montrer à écrire », dit Littré. L'opposition des deux verbes et le choix qui a été fait du premier sont révélateurs, au niveau infiniment profond de l'usage linguistique, d'une prise de conscience qui a dû se réaliser à l'échelle nationale. L'acte pédagogique est d'une nature beaucoup plus complexe que la simple désignation. Il exige beaucoup plus d'activité (1), il met en jeu des procédures subtiles, il emprunte des détours, il délègue des fonctions à des simulacres, divise les difficultés et, procédant comme le pur esprit cartésien, opère ensuite des dénombrements complets. On peut, à la rigueur, « montrer » les lettres, ou l'escrime. La lecture, le latin, le calcul, l'orthographe, les langues vivantes, les sciences relèvent en tout cas d'un autre traitement pédagogique. Le maître ne les fait acquérir aux élèves qu'après les avoir méthodiquement décomposés en morceaux qu'ils assimilent l'un après l'autre. Le bouleversement pédagogique qui a lieu dans l'instruction primaire du dernier tiers du XIX^e siècle a souvent donné, à l'époque, l'impression que l'école s'élevait brusquement à un niveau supérieur d'activité. C'est ce qu'exprime, en 1877, Octave Gréard, dans un commentaire suggestif : grâce au renouvellement des méthodes, « l'instituteur expose, commente, interroge (...) en un mot on peut dire qu'il commence à y avoir dans nos écoles un enseignement » (2).

Chargée par la société de quelques consignes très générales qui sont les finalités de l'enseignement, l'école reçoit en revanche carte blanche pour mettre au point les modalités de cet enseignement. Les seules barrières qui soient mises à sa liberté d'action dans ce

(1) Cf. la définition d'*enseigner* par G. de Landsheere : « Enseigner, c'est conduire volontairement l'élève vers la connaissance, de façon directe, en la lui imposant, ou indirecte, en la lui faisant découvrir » in : Gilles Dussault, Marcel Leclerc, Jean Brunelle, Claire Turcotte : *L'Analyse de l'enseignement*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1973, préface.

(2) *L'Instruction primaire à Paris et dans le département de la Seine en 1875*. Paris, 1877, p. 102.

domaine lui sont imposées par les autres finalités. Ainsi, la pédagogie du latin dans les collèges d'Ancien Régime utilise longtemps les comédies de Térence, particulièrement appréciées pour la qualité de leur langue classique familière. Mais il faudra renoncer à Térence à partir du XVIII^e siècle, voire plus tôt, quand les exigences de la bienséance, ou de la pruderie, s'imposeront dans la bonne société, et donc dans la formation des élites. Mis à part ce type de problèmes, qui met en opposition, voire en contradiction, deux des finalités auxquelles il lui faut se soumettre, le système pédagogique crée, adopte, discute, abandonne comme il l'entend ses méthodes d'enseignement.

L'histoire des disciplines scolaires met en pleine lumière la liberté de manœuvre qui est celle de l'école dans le choix de sa pédagogie. Elle s'inscrit en faux contre la longue tradition qui, ne voulant voir dans les disciplines enseignées que les finalités qui sont effectivement la règle imposée, fait de l'école le sanctuaire non seulement de la routine mais de la contrainte, et du maître, l'agent impuissant d'une didactique qui lui est imposée de l'extérieur. Si l'on veut alors, tout en restant à l'intérieur de ce cadre rigide, expliquer l'évolution concrète des différentes disciplines, il ne reste plus, puisqu'on s'est interdit toute possibilité de voir le mouvement surgir de l'intérieur, qu'à faire appel aux grands penseurs de la pédagogie qui permettent ainsi de débloquer la machine. La réalité, on y reviendra, est fort différente.

Bien sûr, la liberté pédagogique de l'institution n'est plus, au niveau des individus qu'une demi-liberté. Il leur faut tenir compte de la place qu'ils occupent à côté de leurs collègues dans le même système d'enseignement et des progressions curriculaires dans lesquelles ils n'interviennent, en général, que pour une durée limitée. Quand on fait la cinquième, ou le CMI dans un établissement, on prend, au début de l'année, et on livre, à la fin, une cohorte d'élèves à des collègues du même établissement. Quand on dirige un établissement, d'une congrégation au XVIII^e siècle, ou de l'Université au XIX^e, on est également lié par la pression qu'exerce, par le biais des visiteurs, des inspecteurs, des exercices publics, des concours et des examens, l'ensemble du système scolaire dont on ne gère qu'une unité, souvent même opposée aux autres par les lois de la concurrence.

C'est dire que certaines structures pédagogiques donnent, plus que d'autres, aux individus, la possibilité de remettre en cause la nature de leur enseignement. Le régent jésuite qui suit ses élèves de la cinquième à la rhétorique est moins dépendant de ses collègues que s'il prenait chaque année une nouvelle classe. L'instituteur

maître de classe unique est dans la même situation. Surtout, les établissements qui, à certaines époques fleurissent aux marges du système scolaire traditionnel, présentent parfois les conditions idéales pour l'exercice de la liberté pédagogique. Il semble bien, par exemple, que les pensions et les pensionnats du XVIII^e siècle, qui se développent à côté des collèges traditionnels, ou certains établissements libres non catholiques de la fin du XIX^e siècle, sont les véritables vecteurs de l'innovation disciplinaire. Et l'on citerait maint exemple analogue au XX^e siècle.

Mais pour être particulièrement voyants, ces exemples ne sauraient épuiser la question. Même dans le système scolaire traditionnel, celui qui en France occupe la place centrale du fait de son lien avec les congrégations les plus puissantes ou avec l'État, on observe constamment, et à toutes les périodes de l'histoire de l'instruction primaire ou secondaire depuis le XVI^e siècle, le germe de l'innovation à l'œuvre dans les pratiques des uns et des autres. Aussi bien, la caractéristique de cette innovation est d'être foisonnante, et de ne livrer qu'exceptionnellement l'amorce de ce qui sera la solution d'avenir à des problèmes qui ne se posent d'abord qu'à une minorité.

Dans le cadre d'une finalité bien définie, la liberté théorique de création disciplinaire du maître s'exerce dans un lieu et sur un public également bien déterminés : la salle de classe d'une part, le groupe des élèves de l'autre. Les conditions matérielles dans lesquelles se donne l'enseignement sont étroitement liées aux contenus disciplinaires. L'histoire traditionnelle de l'enseignement a constamment mis l'accent sur les limites imposées aux pratiques pédagogiques par la rusticité des locaux scolaires, par l'état sommaire du mobilier, par l'insuffisance du matériel pédagogique et par le caractère hétéroclite des livres de classe apportés par les enfants. Elle s'attache ainsi à créer l'impression que les maîtres de jadis auraient pu tirer pleinement parti pour leur enseignement de conditions de travail meilleures, et que l'ancienne pédagogie est largement déterminée par des considérations purement matérielles. Topos bien connu, sur les rapports de détermination entre contraintes matérielles et activité humaine ; comme l'est d'ailleurs le topos inverse. Ce dernier, cependant, est trop peu usuel en histoire de l'éducation pour pouvoir être ici passé sous silence. Rien ne permet d'affirmer qu'une amélioration brusque des locaux, du mobilier et du matériel aurait substantiellement et durablement modifié les normes et les pratiques de l'enseignement.

La seule limite véritable que rencontre la liberté pédagogique du maître, c'est le groupe d'élèves qu'il trouve en face de lui. Le refus d'admettre cette évidence est à l'origine de bien des incompré-

hensions dont est parfois victime le corps enseignant. L'activité du maître dans la classe est souvent résumée dans l'expression « faire cours », laquelle est généralement entendue comme « dicter un cours », ce qui entretient une équivoque permanente sur la nature même de la tâche enseignante. Certes, l'histoire de l'enseignement abonde en exemples de cours effectivement dictés. Mais, outre que l'occupation des maîtres ne s'arrêtait pas à cette dictée, ils n'ont jamais constitué qu'une minorité des enseignants de leur temps, et s'adressaient en général aux classes supérieures, donc à des élèves plus âgés.

L'activité magistrale génératrice des disciplines scolaires s'apparente beaucoup plus à celle de l'orateur acharné à convaincre et à plaire qu'à celle du professeur de faculté qui, pour la vingtième fois, lit ses notes ou égrène les syllabes d'un texte mis au point vingt ans plus tôt. La pédagogie est, par l'un de ses aspects, proche de la rhétorique (1). Non pas cette rhétorique de la chaire professorale que des Villemain, des Michelet ou des Cousin ont acclimatée dans l'enseignement supérieur, mais cette partie de la rhétorique, ou plutôt cet esprit de la rhétorique qui s'attache à se coller avec un public pour faire pénétrer des idées nouvelles dans les esprits, en écartant devant soi tous les obstacles psychologiques ou épistémologiques et, pour cela, en tenant compte, chemin faisant, des réactions que l'on perçoit dans ce public. Dans ce cadre large, la pédagogie rencontre des problèmes identiques à la pastorale. Mais la tâche est plus rude. Il ne s'agit pas de « convaincre » dans l'ordre de la raison et du dogme. Il s'agit d'implanter les formes mêmes de la connaissance, du raisonnement, de l'expression normée, voire du comportement gestuel.

Le « travail », au sens fort, du maître, c'est la tension d'un corps à corps avec le groupe. Le groupe lui-même, en tant que tel, constitue une pièce essentielle du dispositif disciplinaire. Tantôt, c'est l'un des élèves qui, mieux que les autres, soit parce qu'il est plus fort, soit parce qu'il est plus faible, exprimera les difficultés rencontrées, et permet ainsi à l'ensemble de bénéficier des compléments d'explication. Tantôt c'est le groupe qui sert de relais à la parole du maître auprès des élèves en difficulté, car il est mieux à même d'aplanir pour eux les obstacles. La fonction pédagogique du groupe est constante, bien que masquée, voire clandestine.

D'où la différence entre l'enseignement scolaire et le préceptorat. Si les finalités peuvent être identiques pour l'un et pour l'autre, les

(1) Cf. Alexander Bain : *La Science de l'éducation*. Paris, 1879, p. 172 ; Gabriel Compayré : *Psychologie appliquée à l'éducation*, Paris, Delaplane, s.d., 4^e éd., t. II, p. 124.

pratiques d'enseignement ne le sont pas. Le précepteur n'enseigne pas comme le régent de collège : il prend évidemment pour base la discipline déjà constituée dans les établissements, mais il peut également se permettre des écarts considérables, et en particulier expérimenter des nouveautés que la pédagogie théorique contemporaine propose. Le préceptorat, comme le pensionnat libre, et peut-être avant lui, est souvent un agent ou un relais de l'innovation (1). D'autant que ses finalités sont parfois beaucoup plus amples. Aux dauphins, aux princes du sang, aux enfants des grands, le précepteur d'Ancien Régime enseigne par exemple l'histoire, matière aussi indispensable pour eux qu'elle est inconnue, ou rare, dans les collèges. Est-ce un hasard si l'une des premières attestations de la « rédaction » en français soit signalée par Bossuet comme une méthode qu'il utilise avec le Grand Dauphin ? (2).

Les difficultés et les problèmes que rencontre le précepteur ne peuvent contribuer directement à l'établissement et à la stabilisation des pratiques pédagogiques. Le jeune Montaigne apprenant par imprégnation linguistique le latin dans sa plus tendre enfance est, de ce point de vue, une construction tout aussi artificielle que l'Émile de Rousseau. L'apprentissage du latin à un groupe d'élèves qui n'en connaissent pas un mot avant leur entrée dans l'établissement pose des problèmes tout différents. Il se trouve que, dans la tradition française, l'origine de cet enseignement se perd un peu dans la nuit des temps, et que la documentation disponible n'éclaire suffisamment que des stades déjà évolués de la discipline.

Il ne fait cependant guère de doute que la nature même des difficultés rencontrées ne soit, à l'origine, la cause unique de la division du groupe d'élèves et de sa répartition en classes de niveau. C'est la constitution même de la discipline qui détermine cette innovation majeure dans l'histoire pédagogique. À noter que, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la considération de l'âge ne joue aucun rôle dans cette répartition, ni dans le secondaire ni dans le primaire ; on trouve, dans toutes les divisions, des écarts considérables, pouvant atteindre dix ou douze ans. Dans le domaine des classes, le secondaire a sur le primaire une avance de plusieurs siècles. L'orga-

(1) Cf. par exemple, l'importance qu'ont eue, dans les collèges, certains ouvrages rédigés par des précepteurs pour leurs élèves, comme les manuels de l'abbé Fleury, le *Discours sur l'histoire universelle*, le *Télémaque*, les *Dialogues des morts* ou les fables de Fénelon.

(2) « Nous racontons au prince de vive voix tout ce que sa mémoire est susceptible de retenir : puis nous lui demandons de répéter ; ensuite il en rédige une partie en français, et la traduit en latin : c'est la matière d'un thème. » (Lettre à Innocent XII, en latin, *Oeuvres complètes*, 1863, t. XII, p. 7.)

nisation des classes, et leur dénomination actuelle, y sont en effet déjà en place dès le XVI^e siècle. Et c'est dans les collèges du XVII^e et du XVIII^e siècle que l'expression « faire la classe » acquiert sa valeur proprement pédagogique (1).

À l'inverse, en 1850 encore, la grosse majorité des écoles françaises en sont encore à la classe unique, sans « organisation pédagogique », et vouées soit au mode individuel, soit à des formules précaires. ~~La répartition des élèves en plusieurs divisions, sous un seul maître, a pourtant été recommandée, et pratiquée, aussi bien par les Frères des écoles chrétiennes que par l'enseignement mutuel.~~ Mais, en dehors des villes et des bourgs, elle ne se répand que dans la deuxième moitié du siècle. Quant au terme même de *classe*, il ne se substitue, ou ne s'ajoute qu'assez tard, après 1880, à ceux de *division* et de *cours*. C'est Octave Gréard qui opère, à Paris et dans le département de la Seine, cette transformation décisive de l'enseignement primaire : « Nous voudrions, écrit-il aux inspecteurs primaires (2), que les études primaires devinssent véritablement des classes, classes élémentaires et simples, accessibles au plus grand nombre, mais ayant leur suite et leur couronnement, propres à former des esprits éclairés et sages, imbus de principes exacts, ... ».

Au demeurant, la répartition de l'enseignement disciplinaire en classes annuelles, ou, formule fréquente sous l'Ancien Régime, semi-annuelles, ne change pas la nature des problèmes. Les solutions apportées aux difficultés concrètes ne peuvent être que le fruit de la collaboration de tous les maîtres exerçant les mêmes fonctions. La multiplicité des initiatives est d'abord la règle avant que la confrontation des méthodes et la diffusion des meilleurs manuels ne génèrent l'optimisation des rendements. Dans ce processus de concertation et de sélection, plusieurs facteurs contribuent à la généralisation de la solution optimale, déplacements des régents ou des instituteurs, visiteurs de congrégations, publication, dès le XVI^e siècle, de manuels pédagogiques. Le XIX^e siècle accélérera ces processus en multipliant les corps d'inspecteurs et les organismes de formation des maîtres, conférences pédagogiques, cours normaux, écoles normales, et en développant à un degré jamais atteint toutes les formes de la littérature pédagogique.

La mise en place des disciplines ou des réformes disciplinaires est une opération de longue durée. Le succès ou l'échec d'une procé-

(1) Cf. Henri Marion : « Au lycée, quoi que ce soit que l'on enseigne, il faut faire la classe. Il faut la faire même dans les classes où l'on a à faire un cours. C'est la forme par excellence de l'enseignement secondaire ». *L'Éducation dans l'Université*, Paris, 1892.

(2) Circulaire du 14 août 1869 (*Bulletin de l'instruction primaire de la Seine*, 1869, p. 309), où il présente le bilan de la première année d'application de sa réforme.

de dure didactique ne sont manifestes qu'au terme de la scolarité de l'élève. La réforme de l'enseignement secondaire de 1902, bien que vivement contestée dès le début par les partisans du latin, n'a débouché sur la « crise du français » qu'en 1908, date à laquelle il était désormais possible, selon ses détracteurs, d'établir un bilan, catastrophique, après six ans de mise à l'épreuve. Un autre phénomène introduit un élément d'inertie décisif dans la mutation des disciplines : il s'agit de la pérennisation dans leur poste, ou dans leurs fonctions, des enseignants, avant même l'époque où ils relèveront du statut de la fonction publique. Certes, si la loi d'optimisation des rendements s'applique dans le domaine pédagogique, on pourrait s'attendre à voir jouer ici d'autres lois du marché, et particulièrement l'élimination des moins performants. Ce serait faire peu de cas, d'une part des protections assurées aux individus par les corporations d'Ancien Régime, et surtout de la part considérable de « métier » qu'acquiert, avec les années un régent ou un maître d'école. Dans les licenciements ou les révocations d'enseignants, l'ivrognerie, la débauche ou la politique sont beaucoup plus souvent invoquées que la routine ou l'inaptitude aux méthodes plus modernes ou plus efficaces. Trente ans, quarante ans, cinquante ans d'activité, voire plus encore (1) : en voilà assez pour apprécier la vitesse possible dans la généralisation des innovations pédagogiques.

Le taux de renouvellement du corps enseignant est donc un facteur déterminant dans l'évolution des disciplines. C'est cet effet d'inertie lié à la durée des carrières professionnelles que vise à combattre la formation continue. Les maîtres d'école de la première moitié du XIX^e siècle doivent aux « retraites » et aux conférences pédagogiques organisées pendant les mois d'été d'avoir appris, et donc d'avoir pu commencer à enseigner la grammaire, l'orthographe, le système légal des poids et mesures, et à pratiquer les nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture. Les écoles normales plutôt sporadiques de l'époque n'auraient pas suffi à la tâche. Quant aux fameux « hussards noirs » de la République, ils n'auraient pu être majoritaires dans l'instruction laïque avant 1900 ou 1910, si le mouvement n'avait été préparé de longue date, et si la formation initiale ne s'était constamment doublée d'une formation continue.

(1) Les états de situation des écoles primaires de la seconde moitié du XIX^e siècle signalent des maîtres d'école ayant dépassé 80 ans. L'instituteur Néra, qui dirige une petite école de Vendôme en 1873, a 83 ans et 51 ans de service : « Vieux bonhomme dont les forces sont à bout », commente l'inspecteur primaire (Archives nationales, F¹⁷ 10502).

Les processus de mise en place et en fonctionnement d'une discipline se caractérisent par leur circonspection, par leur lenteur, et par leur sûreté. La stabilité de la discipline ainsi constituée n'est donc pas, comme on le pense souvent, un effet de la routine, de l'immobilisme, des pesanteurs et des inerties inhérentes à l'institution. Elle résulte d'une large concertation qui a mis en commun une expérience pédagogique considérable ; et les rivalités des congrégations de l'Ancien Régime ont dû bien souvent s'effacer devant l'« intérêt » des élèves. Elle se prévaut des succès remportés dans la formation des élèves, ainsi que de son efficacité dans la mise en œuvre des finalités imposées. Fidélité aux objectifs, méthodes éprouvées, progressions sans heurts, manuels adéquats et renommés, maîtres d'autant plus expérimentés qu'ils reproduisent avec leurs élèves la didactique qui les a formés dans leurs jeunes années, et surtout consensus de l'école et de la société, des maîtres et des élèves : autant de facteurs de solidité et de pérennité pour les enseignements scolaires.

Mais cette stabilité s'inscrit elle-même dans un devenir historique où l'on distingue plusieurs périodes. La naissance et la mise en place d'une nouvelle discipline ont pris quelques décennies, parfois un demi-siècle. C'est ensuite l'apogée, plus ou moins durable suivant les circonstances. Plusieurs observateurs (1), par exemple, ont placé vers 1840 l'apogée de la formation humaniste donnée dans les collèges de l'Université. Vient ensuite le déclin, ou, si l'on veut, le changement. Car la discipline a beau paraître verrouillée de tous les côtés, elle n'est pas une masse amorphe et inerte. On voit tout à coup fleurir des « nouvelles » méthodes, qui portent témoignage d'une insatisfaction, et dont le succès est aussi la mise en cause, au moins partielle, de la tradition. Quels sont donc les agents de renouvellement des disciplines ?

Les lois qui changent les langues, disait un obscur philosophe du XIX^e siècle, sont les lois qui les créent (2). Il en va de même des disciplines enseignées. Leur transformation comme leur constitution sont tout entières inscrites entre deux pôles : l'objectif à atteindre, et la population d'enfants et d'adolescents à instruire. C'est là

(1) Par exemple J.-J. Weiss : « L'éducation classique et les exercices scolaires. Le discours », *Revue des deux mondes*, 15 septembre 1873, p. 394 : « Quant à la vocation, quant à l'art d'enseigner, quant aux matières de l'enseignement, le point culminant a été atteint vers 1840. Nulle part dans le monde civilisé, ne se distribuait à la jeunesse un enseignement plus complet et plus harmonique ».

(2) Adolphe Garnier : *Traité des facultés de l'âme*. Paris, 1852, t. II, p. 490.

qu'il faut trouver les sources du changement pédagogique. Car c'est à la fois par leurs finalités et par leurs élèves qu'elles participent de la culture et de la vie sociale de leur temps.

L'évolution de la didactique du latin depuis trois siècles par exemple, est étroitement liée à l'évolution des objectifs culturels de cet enseignement pendant la même période, et en particulier au cours des cent vingt dernières années. Mais il n'est pas rare de constater que les contenus de l'enseignement se transforment alors que les finalités sont restées immuables. Par exemple, l'enseignement de l'orthographe a subi de profondes transformations depuis le début du XIX^e siècle, alors que la finalité est restée identique, même si d'autres finalités sont venues depuis lors diversifier les enseignements primaire et secondaire du français. La transformation, sociale et culturelle, des publics scolaires suffit largement à rendre compte de l'essentiel de cette évolution.

Jusqu'à la Révolution, l'enseignement de l'orthographe à la jeunesse scolaire, pour écarter les corps de métier qui en ont par ailleurs le monopole, passe par le latin, à l'exception d'une petite frange du primaire, qui s'initie à la grammaire française et à l'orthographe : les Frères des écoles chrétiennes, les Ursulines et quelques pensionnats fonctionnent un peu comme un enseignement primaire supérieur (1). C'est seulement vers 1820 que l'enseignement primaire « élémentaire » met l'orthographe à son programme, c'est-à-dire que des maîtres de plus en plus nombreux s'efforcent de l'enseigner : on élabore des méthodes, des exercices, une théorie grammaticale *ad hoc*, celle de Noël et Chapsal, difficile, abstraite, rébarbative, mais qui est en mesure de répondre aux besoins d'un public encore limité. Vers le milieu du siècle, le mouvement de scolarisation gagne encore en étendue, et, si l'on peut dire, en profondeur, puisqu'il atteint les couches ou les zones les plus reculées, les plus arriérées, les plus patoisantes. La grammaire de Chapsal devient du même coup inutilisable. La théorie, les exercices se renouvellent : les nouvelles méthodes seront à peu près en place au début du XX^e siècle ; elles n'ont pas fondamentalement changé depuis lors. Dans ces diverses évolutions, c'est la transformation du public scolaire qui a obligé la discipline à s'adapter.

Les transformations « culturelles » de la société française et de la jeunesse rendent compte d'autres modifications qui sont intervenues depuis lors dans l'histoire de la même discipline. Les formes mêmes de l'enseignement orthographique et grammatical tel qu'il

(1) La subdivision des enseignements primaires en « élémentaire » et « supérieur » date de la loi Guizot (28 juin 1833).

était pratiqué vers 1880 seraient aujourd'hui impensables. Mémorisation et récitation de pages de grammaire avant même qu'elles soient expliquées ; interminables analyses grammaticales, « conjugaisons » écrites qui ne laissent de côté aucune des formes du verbe ; dictées peu compréhensibles, corrigées par épellation systématique de tous les mots sans autre commentaire : ni les élèves ni les maîtres ne supporteraient plus des contraintes aussi fastidieuses. Ajoutons que l'intérêt pour les doubles consonnes et l'accord du participe a sensiblement faibli depuis l'époque où cet enseignement occupait au moins le tiers de l'horaire. L'allongement de la scolarité obligatoire a permis, il est vrai, d'en échelonner les étapes sur une plus longue durée.

La transformation par le public scolaire du contenu des enseignements est sans doute une constante majeure de l'histoire de l'éducation. On la trouve à l'origine de la constitution des disciplines dans cet effort collectif réalisé par les maîtres pour mettre au point des méthodes qui « marchent ». Car la création, comme la transformation des disciplines n'ont qu'une seule visée : rendre possible l'enseignement. La fonction de l'école, maîtres et élèves confondus, apparaît donc ici sous un jour particulier. Dans ce processus d'élaboration disciplinaire, elle tend à fabriquer de l'« enseignable » (1). En intervenant ainsi dans le domaine de la culture, de la littérature, de la grammaire, du concept, l'école joue un rôle éminemment actif et créatif que seule l'histoire des disciplines scolaires est à même de mettre en évidence.

La fonction réelle de l'école dans la société est donc double. L'instruction des enfants, qui a toujours été considérée comme son objectif unique, n'est que l'un des aspects de son activité. L'autre, c'est la création des disciplines scolaires, vaste ensemble culturel largement original qu'elle a sécrété au cours des décennies ou des siècles, et qui fonctionne comme une médiatisation mise au service de la jeunesse scolaire dans sa lente progression vers la culture de la société globale. Dans son effort séculaire d'acculturation des jeunes générations, la société leur livre un langage d'accès dont la fonctionnalité est, dans son principe, purement transitoire. Mais ce langage acquiert immédiatement son autonomie, devient un objet culturel en soi et, malgré un certain discrédit qui s'y attache du fait de son origine scolaire, il parvient cependant à se glisser subrepticement dans la culture de la société globale.

(1) Royer Fayolle a montré les embarras des professeurs devant la lecture en classe des *Confessions*, une œuvre « difficilement scolarisable », dit-il, dans un sens voisin (art. cit., p. 67).

VI. Les constituants d'une discipline scolaire

Les disciplines que l'école a mises en place et périodiquement réformées pour les adapter à de nouvelles finalités ou à de nouveaux publics touchent des domaines très divers. La nature « disciplinaire » des différents contenus pose donc un problème important : y a-t-il des traits communs aux différentes disciplines ? La notion de discipline implique-t-elle une structure propre, une économie interne qui la distingueraient des autres entités culturelles ? Y aurait-il un modèle idéal de la discipline vers lequel tendent toutes les disciplines en voie de constitution ? Certaines disciplines sont-elles mieux « réussies » que d'autres ? Y a-t-il, autrement dit, des matières qui se prêtent plus que d'autres à un processus de « disciplinarisation » ?

L'organisation interne des disciplines est, dans une certaine mesure, le produit de l'histoire, qui a ici procédé par addition de couches successives. Ainsi, nombre d'entre elles connaissent, au XIX^e siècle de grands débats sur les « méthodes ». Il est rare que ces conflits ne se règlent pas par des synthèses.

On connaît, par exemple, les grandes caractéristiques de l'enseignement traditionnel. Il est fondé sur l'exposition, par le maître ou par le livre, la mémorisation, la récitation, et, d'une façon générale, sur ce principe que, dans tous les apprentissages, lecture, latin, calcul, tout passe par la réflexion qui classe, identifie, assimile, construit et contrôle à tout moment le processus d'élaboration de la connaissance. La mémoire, la mémoire consciente, est au poste de pilotage.

La critique de ces méthodes, déjà explicite chez les grands penseurs de la pédagogie comme Comenius ou Rousseau, pénètre dans l'école française du XIX^e siècle par des voies diverses et sous diverses appellations : « enseignement intuitif », « méthode intuitive », « méthode socratique », « méthode des salles d'asile », « méthode maternelle », « naturelle », « active », « pratique », « directe », « enseignement par l'aspect », « leçons de choses », etc. En réalité, ceux-là même qui préconisent ces nouveautés ne tardent pas, bien souvent, à recommander un mélange harmonieux avec les procédés traditionnels. Gabriel Compayré vante les mérites de la méthode socratique, qui procède par interrogations ; mais c'est pour en limiter immédiatement les effets : « Il est bien évident que toutes les matières d'enseignement ne comportent pas au même degré l'usage de la méthode socratique » (1). Et d'ajouter aussitôt

(1) *L'Éducation intellectuelle et morale*. Paris, 1908, p. 152.

au chapitre « l'art d'interroger », un chapitre sur « l'art d'exposer ». Même œcuménisme, à la fin du siècle, pour clôturer les débats pédagogiques d'ordre très général sur l'analyse et la synthèse : « L'analyse ne suffit pas, enseigne Marion (1) ; elle doit être suivie de la synthèse. Car ce n'est pas connaître les choses que d'en connaître les éléments, si l'on ne voit pas ceux-ci dans leurs rapports. La perception des ensembles fait seule la justesse des idées, si celle des détails en fait la distinction ».

Certes, toutes les composantes des disciplines scolaires ne se réduisent pas à ce schéma cumulatif. Mais il est probable que les débats et les formules de compromis ont contribué à faire prendre conscience assez vite de la nature obligatoirement complexe d'une discipline d'enseignement. Dès le Second Empire, la question fait même l'objet d'un enseignement dans certaines écoles normales. Voici, par exemple, le *Mémorial législatif, administratif et pédagogique des instituteurs primaires* de F.J. Vincent, directeur de l'école normale de l'Ain. « Dans toute méthode, il faut la succession régulière de ces quatre choses : 1. l'exposition de la matière par le maître ou l'étude dans un livre ; 2. l'interrogation (...); 3. la répétition (...); 4. l'application (...), qui exerce l'élève à faire usage de ce qu'il a appris » (2).

On a cité plus haut les remarques pertinentes d'Augustin Cournot à propos du cours d'histoire, « qui se prête mal à la détermination de devoirs et de tâches (...) Apprendre par cœur un petit catéchisme historique, ajoute-t-il, ne convient qu'à la première enfance et ne met en jeu que la mémoire. Rédiger sur des notes la leçon du professeur conduit bien vite à la sténographie, au lieu de l'écouter et de se l'assimiler. De là des rédactions immenses (...) » (3). L'histoire est-elle disciplinable ? Telle est la question que pose l'inspecteur général (4). Pour qu'une discipline « fonctionne », il lui faut, en effet, satisfaire à des exigences internes qui en constituent apparemment le « noyau dur ». Faute d'en tenir compte, l'enseignement échoue, ou n'atteint qu'une partie de ses objectifs.

Ce sont surtout les inspirateurs de l'école républicaine qui ont, avant même 1880, posé le problème de l'efficacité des disciplines, et montré la nécessité d'en équilibrer judicieusement les parties constitutives. « Partout, écrit Ferdinand Buisson, l'expérience a trop prouvé que l'enseignement primaire n'a sur une génération l'influence morale qu'on a le droit moral d'en attendre qu'à la condi-

(1) *Op. cit.*, p. 355.

(2) Bourg, 1864, p. 73.

(3) *Op. cit.*, p. 82.

(4) Cf. ci-dessous, p. 113.

tion d'avoir sérieusement pénétré dans les esprits, d'avoir dépassé le rudiment » (1). Et la révolution pédagogique de 1880 sera fondamentalement, dans l'enseignement primaire, mais également dans certaines parties du secondaire, l'émergence de nouvelles disciplines, l'enrichissement de disciplines anciennes ou l'accession au rang de disciplines de formules pédagogiques qui ne pouvaient se prévaloir, jusque-là, que d'une efficacité limitée.

Des diverses composantes d'une discipline scolaire, la première dans l'ordre chronologique, sinon par ordre d'importance, c'est l'exposition par le maître ou le manuel d'un contenu de connaissances. C'est celle qui la désigne prioritairement à l'attention, car c'est celle qui la distingue de toutes les modalités non scolaires d'apprentissage, celles de la famille ou de la société. Pour chacune des disciplines, le poids spécifique de ce contenu explicite constitue une variable historique dont l'étude relève au premier chef de l'histoire des disciplines scolaires. Elle met généralement en évidence quelques grandes tendances : évolution du cours dicté vers la leçon apprise dans le livre, de la formulation stricte, voire lapidaire, vers des exposés plus souples, de la récitation vers l'imprégnation, de l'exhaustivité vers la sélection des traits majeurs.

Indépendamment de la nature même de ce contenu, la question du poids spécifique de la partie « théorique », ou « expositive », de la discipline, soulève un problème important. Prenons l'exemple de l'enseignement théorique de la rhétorique dans l'enseignement classique, attesté au moins jusqu'au début du Second Empire. Cette pratique ancienne contraste fortement avec l'enseignement rhétorique d'aujourd'hui, beaucoup plus diffus, et qui a renoncé depuis longtemps à l'apprentissage par mémorisation, aux subdivisions subtiles, au dogme des trois styles et aux vers techniques. Le lien étroit qu'entretient avec l'art de la composition et de la rédaction cet enseignement rhétorique, passé ou présent, amène à s'interroger sur la fonction que l'on doit, ou que l'on ne doit pas, reconnaître, dans le « savoir-faire » qu'est la composition, au « savoir » qu'est la rhétorique. Est-on passé, entre le XIX^e siècle et le XX^e siècle, du règne de l'illusion intellectualiste au triomphe des pratiques fonctionnelles ? S'il est exact que l'on n'apprend pas à écrire en récitant un catéchisme rhétorique, faut-il admettre alors que la même discipline ait pu rester si longtemps encombrée d'un fatras inutile, avant de s'en remettre à de plus saines méthodes ? Les disciplines scolaires

(1) Rapport officiel sur l'instruction primaire à Vienne (1876), in : F. Pécaut : *Études au jour le jour*, p. 83.

portent-elles la marque profonde des erreurs théoriques de leur temps ? Et, d'une façon plus générale, sont-elles sous influence, des modes psychopédagogiques, ou des « idéologies » ?

C'est, on le sait, une réponse positive que la tradition historiographique apporte à ces questions. Indifférente au soupçon de scientisme qui risque d'entacher sa position, elle exécute d'un trait de plume, au nom des « acquis » de la science moderne toutes les « erreurs théoriques » du passé. Et de fait, prenant appui sur la période de déclin des pratiques anciennes, celle qui est la plus proche de nous, elle n'a guère de difficulté à établir sur cette base la supériorité des méthodes nouvelles.

Si l'on veut bien admettre, au contraire, que la pleine validité d'une méthode pédagogique ne peut être appréciée qu'à son « acmé », à son apogée, on hésitera sans doute à s'engager sur la même voie. Rien dans la science moderne n'interdit de penser que, à telle époque de l'histoire (XVIII^e siècle, première moitié du XIX^e siècle), des élites formées aux meilleures humanités n'aient pu, à l'âge de la seconde et de la rhétorique, trouver un bénéfice intellectuel authentique dans la pratique de la composition étroitement liée à la connaissance des principes de la rhétorique. On peut, et même sans doute on doit aujourd'hui, remettre en cause les finalités spécifiques de cette discipline traditionnelle, et considérer qu'elle est non seulement inapplicable, mais également peu adaptée à notre temps. Il faudra alors admettre que la discipline a changé parce que sa finalité a changé, et non pas parce que l'humanité de la fin du XX^e siècle est enfin parvenue au règne de la science, à la disparition des « idéologies », et à la transparence des choses.

C'est la tâche première de l'historien des disciplines scolaires que d'étudier les contenus explicites de l'enseignement disciplinaire. De la grammaire scolaire jusqu'à l'arithmétique scolaire, en passant par l'histoire de France scolaire ou la philosophie des collèges, toutes les disciplines ou presque se présentent sur ce plan comme des corpus de connaissances, pourvus d'une logique interne, articulés sur quelques thèmes spécifiques, organisés en plans successifs nettement distincts et débouchant sur quelques idées simples et claires, ou en tout cas chargées d'éclairer la solution de problèmes plus complexes.

L'étude des contenus bénéficie d'une documentation abondante à base de cours manuscrits, de manuels et de périodiques pédagogiques. Elle fait apparaître un phénomène de « vulgate » qui semble commun aux différentes disciplines. À chaque époque, l'enseignement dispensé par les maîtres est en gros identique, pour la même discipline et pour le même niveau. Tous les manuels ou presque disent alors la même chose, ou à peu près. Les concepts enseignés,

la terminologie adoptée, l'assortiment des rubriques et des chapitres, l'organisation du corpus de connaissances, même les exemples utilisés ou les types d'exercices pratiqués sont identiques, aux variantes près. Ces variantes, d'ailleurs, permettent seules de justifier la publication de manuels nouveaux et, de toute façon, ne présentent que des écarts minimes : le problème du plagiat est une des constantes de l'édition scolaire.

La description et l'analyse de cette vulgate sont la tâche fondamentale de l'historien d'une discipline scolaire. Il lui incombe, s'il ne peut dépouiller l'ensemble de la production éditoriale, de déterminer un corpus suffisamment représentatif de ses différents aspects. La pratique, fréquente, d'un échantillon totalement aléatoire ne peut conduire, et ne conduit effectivement qu'à des résultats fragiles, voire caducs.

L'expérience élémentaire de tout historien des disciplines lui apprend que les vulgates évoluent ou se transforment. Les exigences intrinsèques d'une matière enseignée ne s'accommodent pas toujours d'une évolution graduelle et continue. L'histoire des disciplines procède souvent par alternance de paliers et de changements importants, voire de profonds bouleversements. Quand une nouvelle vulgate prend la place de la précédente, une période de stabilité s'installe, qui sera à peine troublée, elle aussi, par les inévitables variantes. Les périodes de stabilité sont séparées par des périodes « transitoires », ou de « crise », où la doctrine enseignée est soumise à des turbulences. L'ancien système est encore là, tandis que le nouveau se met en place : périodes de plus grande diversité, où l'ancien et le nouveau cohabitent, dans des proportions variables. Mais peu à peu, tel manuel plus audacieux, ou plus systématique, ou plus simple que les autres se détache du lot, fixe les « nouvelles méthodes », gagne graduellement les secteurs les plus reculés du territoire, et s'impose. C'est lui qu'on imite désormais, c'est autour de lui que se constitue la nouvelle vulgate.

Si les contenus explicites constituent l'axe central de la discipline enseignée, l'exercice en est la contrepartie quasiment indispensable. L'interversion momentanée des rôles entre le maître et l'élève constitue l'élément fondamental de cet interminable dialogue des générations qui s'opère à l'intérieur de l'école. Sans l'exercice et son contrôle, pas de fixation possible d'une discipline. Le succès des disciplines dépend fondamentalement de la qualité des exercices auxquels elles sont susceptibles de se prêter. De fait, si l'on appelle exercice toute activité de l'élève observable par le maître, on conviendra volontiers que copier le cours sous la dictée n'est pas, en soi, le plus stimulant des exercices. À l'inverse, rédaction ou composition, analyse grammaticale, thème latin, problème d'arithmé-

tique, mettent en jeu l'inventivité, la créativité, la spontanéité, ou l'esprit de rigueur dans les déductions ou dans l'application des règles. Les exercices peuvent donc se classer sur une échelle qualitative ; et l'histoire des disciplines fait apparaître leur tendance constante à améliorer le standing de leurs batteries d'exercices. Ainsi, la rénovation pédagogique de 1880 proscriit les exercices « passifs », et donne la préférence aux exercices « actifs » (1).

Dans cette hiérarchie, la pratique de la mémorisation et de la récitation du cours se situe à un échelon plutôt modeste, et il n'est pas rare que l'évolution se fasse à ses dépens. La terminologie pédagogique en donne un témoignage. Ainsi, le mot *leçon* ne désignait, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, que la leçon apprise par cœur et récitée en classe. C'était alors un équivalent exact de *récitation*, qui désignait la performance de l'élève récitant en classe sa « leçon » d'histoire, de catéchisme, de grammaire, etc. La pratique de la récitation des beaux textes classiques, ou de poésies plus modernes, ne s'installa que lentement dans l'enseignement primaire, et le mot lui-même ne prendra pas avant le début du XX^e siècle la valeur qu'il a aujourd'hui (2).

Contenus explicites et batteries d'exercices constituent donc le noyau de la discipline. Deux autres éléments viennent s'y ajouter, tous les deux essentiels à son bon fonctionnement, et d'ailleurs intimement liés aux précédents. Rien ne se passerait en classe si l'élève ne montrait un goût, une attirance, des dispositions pour les contenus et les exercices qu'on lui propose. Les pratiques de motivation et d'incitation à l'étude sont une constante dans l'histoire des enseignements.

Les pédagogues savent depuis des siècles que l'enfant apprend d'autant mieux à lire qu'il a le désir d'apprendre. Rousseau l'avait déjà dit. Voici les recommandations que L.C. Michel fait aux mères et aux jeunes maîtres : « Avant d'apprendre à lire et de montrer les lettres à un enfant, il est bon de lui en parler plusieurs jours à l'avance et de lui inspirer un vif désir de commencer l'étude de la lecture. L'enfant qui éprouvera ce désir viendra avec plaisir aux leçons, les écoutera avec attention et avidité, et fera des progrès beaucoup plus rapides qu'un enfant moins bien préparé (...) Il importe, dans les premières leçons surtout, que le petit enfant les finisse avec la pensée qu'il a réussi, qu'on est content de lui, et qu'il

(1) Cf., par exemple, F. Alengry : *Psychologie et éducation*. 1906, t. III, p. 116.

(2) « Par récitation, écrit encore en 1903 un inspecteur primaire, il faut entendre non pas la répétition des leçons de la veille, mais l'étude des morceaux choisis de poésie ou de prose. » E. Poirson : *L'École primaire*, Épinal, p. 79.

sente qu'il a déjà appris quelque chose qu'il ne savait pas » (1). L'histoire des pratiques de motivation et d'incitation à l'étude traverse de part en part toute l'histoire des disciplines. Il s'agit non seulement de préparer l'élève à la discipline nouvelle mais de sélectionner, toutes choses égales d'ailleurs, les contenus, les textes, les récits les plus stimulants, voire de le pousser à s'engager spontanément dans des exercices où il pourra exprimer sa personnalité. Le débat théorique sur l'étendue souhaitable des procédures de stimulation dans la classe n'a pas cessé depuis les Jésuites qui poussent à l'extrême l'émulation et la rivalité, jusqu'à la pédagogie moderne soucieuse de « centres d'intérêt » ou de disciplines d'« éveil ».

L'étude de l'évolution des disciplines, contenus et exercices, montre que les pratiques de stimulation de l'intérêt de l'élève sont constamment à l'œuvre dans les aménagements minimes ou importants qu'elles subissent. Toute innovation, toute méthode nouvelle se recommande à l'attention des maîtres par une plus grande facilité, un intérêt plus soutenu chez les élèves, le goût nouveau qu'ils vont trouver à faire les exercices, la plus grande modernité des textes qu'on leur soumet. Lhomond, introduisant son manuel de grammaire, qui connaîtra au XIX^e siècle un extraordinaire succès, ne vise qu'à épargner à l'enfance « une partie des larmes que les premières études font couler ». Et Michel, enseignant la lecture aux débutants, procède à l'encontre de toutes les bonnes méthodes en usage : pour leur faire trouver dès la première leçon du sens, et donc du plaisir, à ce qu'ils lisent, il se contente de quatre lettres avec lesquelles ils épellent et comprennent *papa, pipe, pape, api, pie*, etc. (2).

Cette interprétation des faits éducatifs, et du rôle de la « pédagogie » dans l'enseignement s'oppose, on l'a vu, à une longue tradition qui se fonde sur une coupure stricte entre l'instruction, d'une part, considérée comme un contenu, et la pédagogie, de l'autre, qui ne serait que la *forme* de transmission de ce contenu (3). Il est remarquable que, dans des débats souvent houleux, partisans et adversaires de méthodes pédagogiques nouvelles peuvent fort bien s'entendre sur ce point. La réalité contraignante de la pratique enseignante ne peut s'accorder avec cette analyse, sauf à engager également l'existence des finalités. À finalité identique, de deux méthodes en concurrence, c'est toujours à terme la plus facile, la

(1) *Méthode de lecture, de prononciation et d'orthographe. Guide du maître*. Paris, 1846, p. 19.

(2) *Op. cit.*, pp. 31 sq.

(3) L'opposition est, par exemple, clairement présentée dans l'ouvrage de Jean-Claude Milner : *De l'école*. Paris, Le Seuil, 1984, p. 78.

plus directe, la plus attrayante ou la plus excitante qui l'emporte. Il ne s'agit pas là d'un choix, mais d'une loi. La grande transformation pédagogique de 1880, qui a affecté les finalités au moins autant que les méthodes, a été en partie responsable de cette équivoque, en attachant le terme « pédagogie » à la partie la plus voyante, c'est-à-dire les méthodes nouvelles. En tout cas, à l'époque, les adversaires de la « pédagogie » ne se trompent pas de cible : c'est l'évolution des contenus qu'ils critiquent, du moins dans l'enseignement secondaire, qui a la vieille tradition humaniste à défendre. « Si on cherche à établir les responsabilités, écrit un professeur du lycée Montaigne, membre du Conseil supérieur, on ne se trompera guère en attribuant une grande partie du mal dont souffre actuellement l'enseignement secondaire aux théoriciens de la pédagogie contemporaine (...) La profession de pédagogue non pratiquant est grosse de dangers pour l'esprit de celui qui l'exerce et pour les malheureux destinés à servir de matière à ses expériences » (1). Et de passer immédiatement aux choses sérieuses, en accusant les rénovateurs de vouloir la ruine des études classiques.

Dernier point important dans l'architecture des disciplines : la fonction qu'y remplissent les épreuves de nature docimologique. Les nécessités de l'évaluation des élèves dans les examens internes ou externes ont engendré deux phénomènes qui pèsent sur le cours des disciplines enseignées. Le premier, c'est la spécialisation de certains exercices dans leur fonction d'exercices de contrôle. La « dictée d'orthographe » est du nombre, et doit sans doute son origine à cette fonction, même si son utilisation dans les classes, au XIX^e et au XX^e siècle, excède très largement ce rôle. Le second phénomène, c'est le poids considérable que les épreuves de l'examen final exercent parfois sur le déroulement de la classe et donc sur le développement de la discipline, du moins dans certaines de ses formes. Inscrite à l'examen du certificat d'études, la dictée devient, à partir de 1880, indéracinable dans les classes de fin d'études, et dans les autres, malgré les nouvelles consignes pédagogiques qui cherchent à privilégier la rédaction (2). Non pas que la dictée soit le meilleur exercice d'orthographe, mais parce qu'il faut bien préparer les élèves à cette épreuve, foncièrement docimologique. L'institution des examens, avec ses contraintes spécifiques, ne laisse pas

(1) P. Clairin : *Un peu de vérité sur l'enseignement secondaire*. Paris, 1897, p. 11.

(2) Et qui viennent de haut. « Vous avez compris, dit Jules Ferry aux inspecteurs et aux directeurs d'écoles normales (2 avril 1880) qu'aux anciens procédés qui consomment tant de temps en vain, à la vieille méthode grammaticale, à la dictée — à l'abus de la dictée — il faut substituer un enseignement plus libre, plus vivant et plus substantiel ». (*Discours et opinions*. Paris, 1895, t. III, p. 521.)

d'introduire des altérations graves dans le cours normal de la pratique disciplinaire ; et la critique des examens n'a pas attendu le baccalauréat pour se manifester. Les exercices publics, ou « exercices littéraires », qui clôturaient l'année scolaire au XVIII^e siècle, n'y ont pas échappé (1). Le développement, dès 1830, des pratiques de « bachotage » (2) a obligé à maintes reprises les pouvoirs publics à corriger la réglementation pour protéger les disciplines.

Reste que les épreuves finalement retenues pour l'examen ou le concours focalisent autour d'elles l'attention et l'intérêt du maître et des élèves, influant même, en amont, sur les classes antérieures. La solidarité de fait qui s'instaure entre pratique disciplinaire et préparation de l'examen masque bien souvent des mutations profondes. Le discours latin qui reste inscrit au programme du baccalauréat jusqu'en 1880 est-il épreuve d'examen parce qu'il est pratiqué en classe de rhétorique, ou est-ce l'inverse qui est vrai ? Impossible de répondre à coup sûr à cette question. Mais, au moins dans les périodes de déclin, l'impression s'impose que l'examen, par le poids de sa structure propre, freine des évolutions qui, sans lui, seraient sans doute plus rapides et plus nettes.

Toute discipline doit donc compter avec cette variable docimologique que les décideurs s'efforcent de réduire. Si l'on écarte les effets de bachotage et de freinage, dont la nuisance peut être contrôlée, ce qui caractérise, au bout du compte, ce corps étranger qui vient se mêler à la vie intime du processus disciplinaire, c'est la prééminence d'un exercice où les performances des élèves doivent pouvoir être appréciées soit par ordre de mérite, soit avec des boules, des chiffres ou des lettres. Ce qui revient à dire que, sauf à se soustraire à toute évaluation, tout enseignement, par nature qualitatif, doit dégager dans son appareil didactique des zones quantitatives ou quantifiables qui puissent fournir des échelles de mesure. L'histoire des examens, marquée par la lutte contre les pratiques de bachotage, fait apparaître un effort constant pour rapprocher les épreuves d'évaluation des grandes finalités de la discipline.

La discipline scolaire est donc constituée par un assortiment à proportions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique, lesquels, dans cha-

(1) « Les préparations à ces sortes d'exercices sont souvent tout le fruit d'une année (...) ils ne forment qu'une preuve fort douteuse des progrès des enfants à qui l'on ne doit pas faire abandonner le principal pour un quart d'heure de gloire. » (Réflexions des régens du collège de Blois sur la désertion du collège, décembre 1766, in A. Dupré : « Recherche sur l'ancien collège de Blois », *Revue des sociétés savantes des départements*, 1867, t. 6, pp. 592-627).

(2) Le terme ne date que de 1892. On a dit d'abord le « chauffage ».

que état de la discipline, fonctionnent évidemment en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière, en liaison directe avec les finalités.

VII. L'acculturation scolaire des élèves

Le troisième volet de l'histoire des disciplines scolaires nous fait sortir de l'enseignement proprement dit pour aller en observer les effets. L'assimilation effective du cours, et l'acculturation résultante constituent, en effet, une garantie que la parole du maître a été entendue, et que la discipline a réellement fonctionné. Dans le cas inverse, lorsque le courant ne passe pas, on ne saurait parler de « discipline », quels que soient au demeurant les efforts du maître et des élèves.

On sait aujourd'hui que ce que l'élève apprend n'a pas grand-chose à voir avec ce que le maître enseigne : la psycho-pédagogie et la psychologie de l'apprentissage s'intéressent de près à la question (1). On le savait d'ailleurs depuis Socrate pour qui le maître peut tout au plus accoucher l'élève de sa vérité propre, et la révolution pédagogique de 1880, en réhabilitant ce qu'on appelait alors la « méthode socratique », n'ignorait pas ce point fondamental de la pédagogie, qu'il faut, semble-t-il, rappeler périodiquement, tant l'évolution même des disciplines tend à l'occulter.

Le décalage, souvent considérable, entre l'« enseignement » et l'« apprentissage », revêt des aspects divers. L'aspect sociologique et quantitatif le plus voyant, c'est l'échec scolaire d'une fraction plus ou moins grande de la classe. Tel qu'il est observé par l'histoire des disciplines scolaires, l'échec scolaire est délibérément organisé par le système éducatif. Le paradoxe de cette formulation presque provocatrice ne doit pas en masquer la vérité profonde. L'infinie diversité des esprits, des facultés, des « dons », des aptitudes que les maîtres trouvent en face d'eux dans le cadre scolaire constitue un paramètre fondamental pour l'établissement et la fixation des étapes d'une discipline. S'il est probablement vrai que tout esprit normalement constitué peut apprendre tout ce qu'on enseigne à l'école, il est tout aussi exact que, au moment de fixer la norme de progression dans la discipline, l'école est contrainte, pour des raisons diverses, à déterminer un niveau moyen de progression auquel ne pourront s'adapter qu'une partie des élèves.

(1) Cf., par exemple, Philippe Perrenoud : *La Fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Droz, 1984, pp. 234 sq.

C'est sans doute dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle que le problème de l'échec scolaire, qui ne portait pas ce nom à l'époque, s'est posé dans les termes, sinon les plus graves, du moins les plus nets. Le déchet se mesurait d'ailleurs beaucoup moins en termes d'échec au baccalauréat qu'en termes de résistance, ou d'inaptitude à la formation humaniste. Son ampleur n'en était pas moins considérable, et couramment estimée aux trois quarts de l'effectif (1). L'élitisme proclamé des professeurs de lycée et de certains ministres est l'un des aspects les plus marquants de cet enseignement secondaire du XIX^e siècle, qui l'oppose nettement à celui du XX^e. Et le débat sur l'échec scolaire dans les lycées, pour n'avoir pas été au premier plan de l'actualité, n'en est pas moins constant tout au long du siècle, de nombreux enseignants, en particulier dans le privé, refusant de se résigner à des pratiques qu'ils estiment injustes. L'évolution des contenus disciplinaires dans la seconde moitié du siècle sera très largement déterminée par le souci d'élargir à une plus grande quantité d'élèves les bénéfices de l'instruction secondaire.

C'est entre 1880 et 1890 que s'opérera le revirement de la hiérarchie et de la pédagogie officielle. « Il n'en est pas de l'instruction primaire comme de l'instruction secondaire, qui ne saurait, en quelque sorte, se passer de têtes de classe, à qui l'on demande au contraire de susciter des talents naissants pour en enrichir les carrières libérales », écrit encore, en 1880, un inspecteur d'académie dans un manuel de grande diffusion (2). À quoi Henri Marion répond un peu plus tard : « Poser en principe, comme quelqu'un l'a fait, que, dans toute classe, le tiers des élèves travaille peu ou pas du tout, quels que soient les programmes et les méthodes, en donnant à entendre que l'Université ne peut que subir cette loi et se lave les mains des conséquences, c'est vraiment se rendre la tâche trop facile » (3).

(1) Cf., entre autres, les témoignages de Pottier, professeur de seconde à Henri IV (*Observations sur les inconvénients du système actuel d'instruction publique*, 1821, p. 32), ou de Taillefer, inspecteur de l'académie de Paris (*De quelques améliorations à introduire dans l'instruction publique*, 1824, pp. 95, 339). Pour ce qui concerne le XVIII^e siècle, les *Tablettes du clergé et de la religion* (t. 2, 1822), estiment qu'un tiers seulement des élèves suivaient correctement ; « les autres récitoyent, sans doute, leurs leçons, et expliquoyent quelques phrases de leurs auteurs. Mais leurs devoirs n'étoient jamais corrigés ; ils n'étoient même pas lus » (p. 96).

(2) Paul Rousselot : *L'École primaire, essai de pédagogie élémentaire*. Paris, 1880, 3^e éd., p. 6. Michel Bréal ne dit pas autre chose : « Au lycée, on se préoccupe surtout des élèves d'élite (...) tandis que l'enseignement primaire supérieur doit viser au grand nombre » (*Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'exposition universelle de 1878*. Paris, 1878, p. 219).

(3) *Op. cit.*, p. 262.

En revanche, l'enseignement primaire du XIX^e siècle offre une image éloquente de la lutte contre l'élitisme. Engagée très tôt (1), elle sera l'un des axes de la politique éducative du ministère au moins à partir de Victor Duruy. Les inspecteurs généraux de l'instruction primaire sont unanimement hostiles, y compris les plus conservateurs d'entre eux, à tout ce qui peut valoriser à l'excès les meilleurs élèves et reproduire dans le cadre de la classe les clivages sociaux. C'est grâce à eux que le certificat d'études triomphera du concours départemental des écoles. La rénovation pédagogique de 1880 sera, surtout dans ses aspects disciplinaires, le résultat de cette politique.

L'histoire de l'échec scolaire est donc étroitement liée à l'histoire des disciplines. Mais l'écart entre enseignement et apprentissage ne se limite pas à cet aspect quantitatif. Si l'échec scolaire est d'abord l'échec de l'enseignement, et du maître, la réussite du même enseignement n'est jamais la transmission telle quelle du savoir magistral dans l'esprit de l'élève : c'est chaque fois une transformation qualitative qui s'opère. « Nous constatons tous les jours, écrit Antoine Prost (2), que les élèves savent des choses qui ne leur ont pas été enseignées, et qu'ils ne savent pas d'autres choses qu'on s'est pourtant attaché à leur apprendre. La façon dont les élèves construisent leur savoirs relève de cheminements complexes et mal connus où l'enseignement du maître intervient sans qu'il mesure exactement comment ».

Il revient à l'histoire des disciplines scolaires de se saisir du problème et d'étudier la nature exacte des connaissances acquises et, d'une façon plus générale, de l'acculturation réalisée par l'élève dans le cadre scolaire. Elle doit recueillir et traiter la totalité des témoignages, directs ou indirects, qui rendent compte de l'efficacité de l'enseignement, et de la transformation effective des élèves.

La source primaire, ce sont évidemment les travaux des élèves eux-mêmes. L'ensemble de la production écrite réalisée par les élèves depuis quatre siècles s'élève à des chiffres démesurés. On a pu estimer, par exemple, à quatre cent millions le nombre des copies qui ont dû être rédigées en 250 ans (de 1600 à 1850) dans la seule

(1) Cf. circulaire du 22 septembre 1845, interdisant d'établir dans les écoles de filles aucune distinction entre les élèves indigentes et les élèves payantes (*Bulletin universitaire*, 1845, pp. 145-146). Trente ans plus tard, elle n'était toujours pas respectée dans une partie de l'enseignement congréganiste.

(2) « Rapport des commissions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire » in : *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier*. CNDP, 1984, p. 137.

classe de rhétorique (1). Toute cette documentation, à quelques exceptions près, semble avoir disparu (2), et le taux de conservation de ce corpus monstrueux doit avoisiner 0,001 %. C'est assez dire l'intérêt particulier que revêtent les rares gisements de copies ou de cahiers qui présentent les garanties minimum de représentativité : car on ne saurait, en la matière, faire confiance aux « bonnes » copies, parfois publiées dans la presse, ou conservées dans des recueils factices, ni aux cahiers de « bons » élèves soigneusement rangés dans les placards ou remisés dans les greniers.

La documentation primaire doit donc souvent céder la place à une documentation secondaire, celle des rapports d'inspection ou de jurys d'examen, des synthèses, des préfaces de manuels, des articles de presse ou de la littérature spécialisée. À condition qu'elles soient passées au crible d'une critique adéquate, la collecte de toutes les données partielles est un indispensable complément de l'étude historique des disciplines. Il faudra, par exemple, tenir compte du témoignage du professeur Gaullyer estimant, vers 1720, à 8 000 le nombre de vers qu'un élève apprenait par an (3), comme de celui de Christian Carlez qui, étudiant les copies des candidats au remplacement des professeurs jésuites en Bretagne en 1762, constate que plusieurs ont été reçus qui n'ont réussi à composer que deux vers latins (4).

Encore plus utiles, bien sûr, les données constituant des séries. C'est le cas pour les rapports des inspecteurs d'académie de la seconde moitié du XIX^e siècle, conservés aux Archives nationales, ou publiés dans les bulletins départementaux. À partir d'une documentation fournie par leurs inspecteurs primaires, ils dressent un tableau annuellement renouvelé de l'état des connaissances élémentaires acquises par les écoliers de leur département.

La reconstitution des données manquantes est d'ailleurs de l'ordre du possible, dans certains cas. Reste-t-il quelque part des paquets complets de copies de certificat d'études entre 1880 et 1940 ? Peut-être dans des archives départementales ? Mais lorsque

(1) Cf. Pierre Albertini : *L'Enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940*. Paris, INRP, 1986, p. 11.

(2) Les versements faits par les établissements d'enseignement et les organismes administratifs aux Archives départementales à la suite de la circulaire ministérielle du 28 avril 1970 comportent un certain nombre de copies d'élèves, y compris de copies d'examen. Cf. sur ce point, Hélène Benrekassa et Thérèse Charmasson : « Archives de l'administration et des établissements scolaires : bilan de dix ans de versements », *Histoire de l'éducation*, avril 1983, pp. 49-82.

(3) Cf. J.M. Drevon : *Histoire d'un collège municipal (...) L'instruction secondaire à Bayonne avant 1789*. Agn, 1889, p. 412.

(4) *Une réforme scolaire au XVIII^e siècle*. Caen, 1892.

les sujets, les barèmes et les résultats sont connus, ce qui semble être souvent le cas, on doit pouvoir recomposer les performances globales d'un même jury ou d'un même département. Peut-être même une reconstitution plus précise sera-t-elle un jour possible si l'analyse informatisée de corpus différents dans les mêmes disciplines à des époques diverses permet d'établir des constantes, des courbes de variation chronologique et de se lancer dans des extrapolations.

L'étude de l'acculturation réelle des élèves des siècles passés permettra en premier lieu d'en finir une bonne fois avec un certain nombre de mythes sur le niveau de connaissances et de culture auquel ils sont censés être parvenus. Les taux exacts d'échec scolaire aux différentes époques et dans les différents types d'établissements peuvent être déterminée avec une bonne approximation. Pour les autres élèves, ceux qui ont tiré un profit de leur scolarité, reste à savoir également ce qu'ils y ont appris.

Or, il semble bien que sur ce point ait opéré en permanence une tendance forte à survaloriser le passé : il n'y a probablement pas d'époque où elle ne soit attestée. Elle se manifeste en général, pour des objectifs polémiques évidents, sous une forme comparative, comme argument au service de la thèse de la baisse du niveau des études ou des connaissances. Quelques sondages précis réduisent bon nombre de ces affirmations à l'état de candides actes de foi. « Le latin, écrit, par exemple, Paul Soudée (1), était au XIX^e siècle pour l'élève comme une seconde langue maternelle (...) dont il arrivait à se servir couramment. » Situation qui prévalait probablement sous l'Ancien Régime, et sans doute pas au-delà du XVII^e siècle ! Et que dire de ces affirmations successives au cours du XIX^e et du XX^e siècle, suivant lesquelles on ne sait « plus » l'orthographe ? En prenant le relais les unes des autres, elles semblent renvoyer à un âge d'or situé dans une période qui précède, le XVIII^e siècle peut-être (?), où il est patent que l'orthographe n'était connue et pratiquée que d'un très faible pourcentage de Français.

Reste, dans ce domaine des connaissances acquises, un problème délicat. Si l'on admet que les finalités imposées à l'école ont pour objet non seulement d'instruire des enfants et des adolescents, mais aussi de leur donner une culture solide, on peut se demander si des performances réalisées dans le cadre scolaire, ou au terme de la scolarité, sont représentatives de la culture ultérieure de l'individu,

(1) *L'École multiple. Étude sur le passé et l'avenir de notre enseignement*. Paris, 1936, p. 16. Et pourtant l'auteur, professeur honoraire à Louis-le-Grand, avait débuté en 1889. Mettre en regard des déclarations d'époque, contestables sans doute elles aussi. Cf. ci-dessous pp. 105-106.

à l'époque où, selon le mot d'Édouard Herriot, il aura tout oublié. Certes, les exercices de l'école, qu'il s'agisse des analyses grammaticales ou des problèmes de robinets, ne constituent pas en eux-mêmes la culture visée : ils sont seulement un témoignage juvénile d'une accession à cette culture. On ne saurait faire aucun grief à l'école de ce que les adultes cultivés sont en général incapables de satisfaire aux épreuves scolaires de leur jeunesse : l'exercice est fait pour être oublié. Est-on sûr cependant qu'il a produit en temps voulu l'effet voulu ? On connaît suffisamment l'effet « chien savant » dû au dressage éphémère obtenu dans certains contextes pédagogiques et surtout docimologiques pour ne pas poser la question.

Or, les témoignages ne manquent pas pour mettre en contradiction les performances scolaires d'une génération avec la culture qui est ensuite la sienne à l'âge adulte. L'Université de la Restauration et de la Monarchie de Juillet forme incontestablement une élite de jeunes gens à une « culture » latine et grecque. Devenus adultes, les mêmes n'auront plus dans leur bibliothèque que des traductions (1). « Quant au latin, écrit un membre de l'Institut (2), s'il y a deux cents personnes à Paris et cinq cents dans la France qui en lisent pour leur plaisir, c'est beaucoup dire. » Ce qui ne signifie pas, bien sûr, que cet enseignement ait échoué, mais du moins qu'on ne saurait conclure d'une instruction reçue aux formes précises de la culture définitivement acquise. Les taux d'analphabétisme observés à l'arrivée au service militaire dans la seconde moitié du XIX^e siècle ne recouvrent pas, comme on pourrait le penser, les taux de non-fréquentation scolaire des mêmes jeunes gens huit ou dix ans plus tôt. De multiples témoignages attestent que le « savoir écrire », ou le « savoir lire » s'est fréquemment perdu entre dix et vingt ans parce qu'on a quitté l'école trop tôt et qu'on a totalement cessé de pratiquer. C'est donc seulement à une certaine distance que peuvent être réellement et définitivement appréciés la nature et le degré exacts d'acculturation réalisés par l'école.

À ne pas négliger, enfin, au chapitre des séquelles diverses des processus d'acculturation, certains effets pervers, qui sont sans

(1) Cf. Adeline Daumard : *La Bourgeoisie parisienne de 1815 à 1848*. Paris, SEVPEN, 1963, p. 353.

(2) Charles Lenormant : *Essais sur l'instruction publique, réunis et publiés par son fils*. Paris, 1873, p. 50. Le texte a été écrit entre 1845 et 1852. Cf. aussi de Cormenin : « Au bout de dix ans d'études dans le meilleur collège de France, un écolier ordinaire est complètement hors d'état de lire Horace et Tite-Live à livre ouvert ». (*L'Éducation et l'enseignement en matière d'instruction secondaire*, par Timon, Paris, 1847, p. 80).

doute observables dans les exemples précédents. De nombreux enseignants ont noté, au XIX^e siècle et même plus tôt, que le travail scolaire sur la grammaire, l'orthographe ou les textes classiques engendrait chez les élèves un dégoût profond et définitif pour ces matières. La haine de la littérature antique en serait parfois venue au point qu'« ils regarderaient comme un supplice de revenir sur les auteurs grecs et latins » une fois sortis du collège (1). L'effet est si connu, et si ancien, que certains n'hésitent pas à attribuer à cette préoccupation des décisions officielles énergiques prises au début du siècle : on aurait délibérément écarté les auteurs français du programme des classes, par crainte « de voir les chefs-d'œuvre de notre littérature enveloppés dans une proscription générale » (2).

L'étude historique de la culture scolaire reçue par les élèves constitue, dans l'histoire des disciplines scolaires, le troisième volet du triptyque. C'est alors seulement qu'on peut apporter une réponse à l'interrogation du départ : l'enseignement a-t-il « fonctionné » ? Les finalités ont-elles été remplies ? Les pratiques pédagogiques se sont-elles montrées efficaces ? Rares sont les historiens de l'enseignement qui ont soulevé le problème (3). Et pourtant, que de constructions ont été échafaudées sur la culture que l'école est censée avoir créée chez les élèves ou, à l'inverse, qu'elle n'aurait pas été capable de susciter ! Il n'est pas une seule guerre, une seule révolution, politique ou littéraire, une seule « crise », intellectuelle ou culturelle, dont la responsabilité n'ait été, à un moment ou à un autre, imputée à l'école. Non sans raison, sans doute, dans bien des cas. C'est à l'histoire des disciplines scolaires qu'il revient d'arbitrer a posteriori ce genre de débats, dans la limite de ses moyens, c'est-à-dire de sa documentation.

VIII. Disciplines scolaires et éducation : problèmes de répartition

Toute société disposant d'un appareil scolaire détermine avec une grande netteté la portion d'éducation qu'elle lui confie. L'instruction religieuse est une matière scolaire depuis les origines de l'enseignement primaire jusqu'en 1882. À cette date, l'assortiment

(1) Abbé J. Verniolles, *op. cit.*, pp. 156-157.

(2) F.G. Pottier, *op. cit.*, p. 32.

(3) C'est le cas de Jacqueline Freyssinet-Dominjon (*Les Manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1969, p. 23), qui signale les conclusions des analystes de la Société des Nations tendant à souligner l'importance décisive des manuels et, en particulier, des manuels d'histoire dans la formation de l'enfant.

des disciplines enseignées va opposer nettement une école « catholique » qui continue la tradition ancienne, et les écoles « publiques » qui étaient presque toutes catholiques jusque-là, mais s'abstiennent désormais de proposer cet enseignement aux parents. C'est aux ministres du culte qu'incombe alors la tâche qui revenait précédemment aux maîtres d'école. Cette « déscolarisation » de la société, au sens qu'Illich (1) a donné à ce terme, a été ressentie comme une transformation culturelle capitale.

Le processus inverse de « rescolarisation » de la société n'est pas rare, lui non plus. Les collèges du XVI^e et du XVII^e siècle ne recevaient en principe que des élèves ayant une instruction élémentaire comprenant le « rudiment », c'est-à-dire les principes de la grammaire latine. On assiste peu à peu à la création des sixièmes et des septièmes, qui déchargent les familles de ces premiers enseignements. Mais malgré leur origine ancienne, il faudra attendre 1814 pour voir la classe de sixième reconnue définitivement comme une classe à part entière dans le cursus secondaire. C'est assez dire à quel point les bornes éducatives traditionnellement fixées au système scolaire sont profondément inscrites dans les mentalités et constituent dans la culture nationale un point de repère souvent jugé immuable.

La liste des disciplines susceptibles d'être enseignées par l'école est, elle aussi, d'une grande stabilité. De ce point de vue, la centralisation et la standardisation universitaires auxquelles le Premier Empire a donné une impulsion décisive masquent un peu aujourd'hui le foisonnement de modèles scolaires qui vivaient ou vivaient sous l'Ancien Régime. Cette diversité considérable explique l'obligation où se trouvaient les principaux de collèges, les directeurs d'école et même les maîtres de village, d'annoncer au public la liste exacte des matières qu'ils proposaient à leur clientèle. Mais toutes ces matières étaient elles-mêmes homologuées comme matières d'enseignement scolaire, et disposaient d'une pédagogie adaptée.

Reste que la distinction entre les matières de l'enseignement n'a cessé de se marquer en traits de plus en plus nets à l'intérieur du système scolaire, et particulièrement dans le niveau secondaire. Les frontières entre français, latin, histoire et philosophie, par exemple, sont aujourd'hui tracées non seulement par les programmes et les horaires, mais aussi par les didactiques, les catégories d'enseignants et la grande spécialisation qu'ils ont reçue dans l'université.

(1) Ivan Illich : *Deschooling society*. New York, Harper and Row, 1971, trad. fr. *Une société sans école*. Paris, Le Seuil, 1971.

C'est là une situation récente. Jusqu'en 1880, la même licence ès lettres permettait d'enseigner toutes ces disciplines et même la religion. La différenciation des carrières d'enseignants, engagée avec la création de l'agrégation en 1766, ne sera pas acquise avant le début de notre siècle.

Il en allait de même des programmes. On faisait de l'histoire dans Tite-Live et dans le *Discours sur l'Histoire universelle*, de la philosophie dans Cicéron et dans Fénelon, du latin dans les *Maximes tirées de l'Écriture sainte* et du grec dans les *Actes des apôtres*. Quant à l'organisation même de ces enseignements, ils ne se présentaient pas dans la juxtaposition strictement égalitaire que suggèrent aujourd'hui les tableaux d'emploi du temps. La discipline fondamentale, ou plutôt unique, c'étaient les humanités classiques. Autour des grands auteurs latins, pivot de cet enseignement, étaient disposées la grammaire, indispensable propédeutique qui durait au moins trois ans, l'histoire, appuyée elle-même sur la chronologie et sur la géographie, la prosodie, la versification, la rhétorique, sciences du vers et de la prose, ainsi que les exercices afférents. Venaient ensuite la grammaire et les auteurs grecs (au XIX^e siècle, du moins) et les auteurs français, imitateurs des anciens, dont la lecture était censée relever encore la gloire de leurs prédécesseurs.

On avait certes bien conscience de l'existence de « matières » différentes. Mais leur spécialisation devait être un processus à long terme. Les rapports entre l'enseignement de l'histoire et celui du latin, par exemple, n'ont aujourd'hui plus grand-chose à voir avec ce qu'ils étaient au XVIII^e et encore au XIX^e siècle, quand les deux matières étaient étroitement imbriquées et quand le même professeur se chargeait de cette double tâche, même après la création de l'agrégation d'histoire en 1830. L'enseignement des matières simultanément enseignées dans le même établissement constitue à chaque époque un réseau disciplinaire qui ne laisse pas d'exercer une influence plus ou moins forte sur chacun de ses constituants. L'histoire d'une discipline scolaire ne peut donc faire abstraction de la nature des relations qu'elle entretient avec les disciplines voisines.

Les différentes matières qui sont aujourd'hui en vigueur dans l'enseignement secondaire sont, on l'a vu, couramment désignées comme des « disciplines » depuis la Première Guerre mondiale à peu près. Elles correspondent à peu près à ce qui a été appelé dans ce texte « disciplines scolaires ». Elles ne les recouvrent cependant pas totalement. Les grandes finalités éducatives, qui sont les initiatrices des disciplines, ne sont pas, dans leur principe, imposées individuellement à chaque maître, à chacun selon sa spécialité. C'est à l'institution scolaire qu'elles sont assignées, à charge à celle-ci de les répartir comme elle l'entend sur son personnel enseignant. Or, si la

polyvalence ancienne des professeurs du secondaire s'est considérablement restreinte depuis deux siècles, il en reste, ou il en est resté longtemps, des vestiges, caractéristiques d'une tradition nationale. Tous les pays qui enseignent le latin et le grec n'associent pas forcément ces langues anciennes avec l'enseignement de la langue nationale. L'histoire, débarrassée de la « chronologie », n'est pas partout liée à la géographie dans les carrières des professeurs.

L'important n'est pas là. Si l'on met systématiquement en regard le premier et le troisième volet de l'analyse disciplinaire, le plan des finalités, et le plan de l'acculturation, on est fondé à se demander si ce processus fondamental dont l'école est la cheville ouvrière trouve toujours son accomplissement à travers les contenus d'enseignement nommément désignés et explicitement assignés à ces différentes tâches. Plus que d'autres, sans doute, l'enseignement du français relève de ce type de considérations. Prenons un exemple précis : apprendre à rédiger, à composer, à « écrire », au sens large. C'est là incontestablement une tâche que la société a imposée, à certaines époques à l'école, ou à certaines écoles ; et, au sortir du cycle scolaire, quelle qu'en soit la durée, les élèves ont acquis en la matière une compétence, que d'aucuns peuvent trouver insuffisante, mais c'est là une autre question. Cette compétence a été, pour l'essentiel, acquise dans le cadre scolaire. Et de fait, s'il est vrai qu'il s'est développé dans le corps social pour cet apprentissage d'autres instances d'acquisition, d'autres modalités de mise en œuvre, cela concerne essentiellement les adultes qui, sur le lieu de travail, dans les stages, dans des formations spécifiques, dans les réseaux associatifs, syndicaux ou politiques, dans des cours de rédaction de thèses de certaines universités scientifiques, peuvent effectivement s'initier à une pratique qu'ils n'ont pas suffisamment développée à l'âge scolaire.

Pour ce qui est de l'apprentissage scolaire, on estime généralement que c'est la classe de français et, dans le secondaire, le professeur de français, qui sont responsables de cette acculturation. C'est faire bon marché du rôle que peuvent jouer, en la matière, tous les autres enseignements dispensés. Car tous, plus ou moins, contribuent à leur manière à fixer dans l'esprit des élèves les éléments constitutifs de cette compétence. Et, pour certains d'entre eux, ils ont toutes chances d'y réussir mieux que l'enseignement du français proprement dit. Le goût pour l'exactitude et la précision du vocabulaire, c'est souvent dans les disciplines scientifiques qu'il se contracte. Les habitudes de netteté et la chasse aux ambiguïtés dans la formulation des énoncés incombent plutôt au professeur de mathématiques. Qu'on pense aussi au rôle qu'a pu jouer, aux XVIII^e et XIX^e siècles, la version latine comme principal exercice

écrit de français : c'est aujourd'hui la version de langue vivante qui la remplace. Ajoutons tous les exercices écrits d'élocution et d'exposition dans les autres disciplines, de l'exposé à l'interrogation écrite ou au devoir de mathématiques (1). L'apprentissage de l'écriture est très largement réparti sur l'ensemble des enseignements qui œuvrent, discrètement, certes, mais avec une efficacité probablement considérable, à la formation « rhétorique » de l'élève.

Autour d'une même finalité collaborent ici les différents enseignements. La même « discipline », au sens fort du terme, se répartit sur la quasi-totalité des « matières », ou de ce que l'on est convenu d'appeler aujourd'hui les « disciplines », au sens faible. Celles-ci entretiennent donc entre elles une « solidarité didactique » dont l'importance doit d'autant moins être négligée que ces phénomènes risquent de passer inaperçus. Certes, le français jouit en l'occurrence d'une position particulière, et les mêmes conclusions seraient plus délicates à établir pour des disciplines plus spécialisées. Mais outre que l'histoire, la géographie, la philosophie (par anticipation), les langues anciennes et les langues vivantes peuvent se prêter un mutuel appui, les processus interdisciplinaires ont été trop peu éclaircis pour qu'on ne réserve pas à cette rubrique « transversale » une place dans l'histoire des disciplines. La notion de solidarité didactique est, en effet, seule en mesure de rendre compte du phénomène, majeur dans l'ancienne culture, de générations entières d'élèves formés uniquement au latin et d'où sont sortis nos grands écrivains classiques.

Le corollaire de la solidarité didactique, c'est l'ambiguïté de certaines rubriques, dont on peut se demander si, derrière une dénomination unique, elles ne cachent pas deux ou trois disciplines distinctes. Sur ce point, l'évolution de la terminologie est parfois éclairante. Dans les programmes officiels de l'instruction primaire du XIX^e siècle, les « éléments de la langue française », qui datent de 1833, c'est-à-dire l'orthographe et la grammaire, cèdent la place en 1882 à la « langue française », dont la définition ajoute à la précédente lecture et explication des textes, récitation, rédaction. Très significativement, dans les dix ou quinze ans qui précèdent cette date, chaque fois qu'un inspecteur a voulu prendre une initiative officielle, mais locale, pour promouvoir dans sa circonscription

(1) C'est le rôle que jouait, au XIX^e siècle, la « rédaction d'histoire », faite après le cours d'histoire par l'élève. Elle est alors unanimement considérée comme la préparation à l'« élocution » écrite : « C'est après s'être exercé plusieurs années à la rédaction que l'on aborde la composition proprement dite, c'est-à-dire le discours et la dissertation », écrit Petit de Julleville (*Le Discours français et la dissertation française*, Paris, 1868, pp. 27-28).

l'enseignement de la rédaction, il a dû l'inscrire dans la rubrique « grammaire », pour ne pas se mettre en contradiction avec la réglementation officielle (1). En se détachant, en 1882, de la tutelle « grammaticale », la rédaction, et toute la nébuleuse pédagogique qui l'entoure, semble indiquer nettement qu'elle constitue désormais une discipline à part entière, répondant à une finalité totalement nouvelle.

Replaçons à présent l'école dans la société, et les apprentissages scolaires dans l'ensemble des apprentissages de l'enfant ou de l'adolescent. L'historien est alors confronté à un phénomène capital : l'annexion au patrimoine scolaire de nouvelles disciplines au cours de l'histoire moderne et contemporaine. Et il ne peut éluder un problème théorique : l'école peut-elle tout enseigner ? La nature « scolaire », ou « disciplinaire », du traitement qu'elle fait subir aux apprentissages lui interdit-elle par principe de jamais prétendre à annexer certains domaines ? Tous les apprentissages sont-ils, ou non, « disciplinarisables » ?

C'est Le Play qui a posé le problème dans les termes les plus clairs (2). En observateur perspicace des équilibres qui assurent la stabilité du corps social et des mécanismes qui régissent l'action de ses diverses composantes, il s'interroge sur la fonction respective de la famille, de la société et de l'école dans l'éducation, et il s'attache à mettre en évidence les limites intrinsèques de tout enseignement scolaire. Certes, son œuvre est marquée au sceau d'un conservatisme caractérisé, il estime que l'école doit avant tout exercer la mémoire, qu'elle a peu de prises sur l'intelligence, qu'elle ne peut agir sur les sentiments, et il conclut par la nécessité de restituer l'enseignement au clergé, et par la critique de l'obligation scolaire et de la gratuité. Mais sa définition de l'enseignement scolaire n'est pas, malgré les apparences une lapalissade : « Le domaine de l'enseignement est déterminé chez tous les peuples par les mêmes conditions : il comprend les connaissances qui peuvent être inculquées par les leçons du maître plus efficacement que par la vie » (3). Aussi est-il convaincu que « la nature des hommes et des choses s'opposera toujours à ce que la jeunesse acquière dans les écoles la vraie science de la vie ». Et, face à tous ceux qui souhaitent étendre

(1) On étudie, par exemple, dans les conférences pédagogiques, « le rôle de la rédaction dans l'étude de la grammaire » (cf. Cuissart et Berthon [Ville de Lyon] *Conférences pédagogiques des instituteurs et des institutrices laïques*. Lyon, 1879, p. 254).

(2) Frédéric Le Play : *La Réforme sociale en France déduite de l'observation comparée des peuples européens*. Paris, 1866, 2^e éd., t. II, pp. 73-121.

(3) *Ibid.*, pp. 75-77.

le domaine d'intervention de l'école, il conclut qu'« il n'y aurait guère utilité, alors que cette entreprise serait praticable, à étendre brusquement le domaine de l'enseignement beaucoup au-delà des limites indiquées par la tradition générale ». C'est le sort de ces pensées non conformistes de sombrer dans l'oubli pour peu que la suite immédiate de l'histoire fasse apparaître leurs lacunes ou leurs vices : et c'est bien ce qui s'est passé pour Le Play, victime, si l'on peut dire, du triomphe de la rénovation pédagogique de 1880. On aurait tort cependant de ne pas retenir la part de vérité qu'elle propose, et de ne pas voir le nombre de confirmations qu'elle a pu recevoir dans l'histoire de notre enseignement.

L'acuité du problème posé par les nouvelles disciplines s'est considérablement accrue dans la seconde moitié du XX^e siècle. Pour ne retenir que les faits qui ont défrayé la chronique au cours des quinze dernières années, est-on sûr qu'on puisse enseigner à l'école et au collège la lecture des journaux (1), la linguistique structurale, les mathématiques modernes, l'histoire des *Annales* ou l'informatique ? Beaucoup plus grave encore, et incontestablement plus ancien, le problème : l'école peut-elle enseigner la langue nationale dans les régions où l'on parle les patois et les langues régionales ? L'école pourrait-elle enseigner le français si les élèves ne le savaient déjà ? Question paradoxale, et pourtant cruciale, à laquelle ni les didacticiens, jusqu'à ces derniers temps, ni les historiens de la langue ne se sont jamais beaucoup intéressés.

On estime généralement, soit pour l'en féliciter, soit pour le lui reprocher, que l'école primaire a été l'agent essentiel de diffusion de la langue nationale à l'intérieur de l'hexagone. Mais les témoignages abondent sur l'échec de l'enseignement du français en Bretagne, en Flandre, en Alsace ou au pays basque, tout au long du XIX^e siècle. « On demandait à l'enseignement quelque chose qu'il ne pouvait et ne peut jamais fournir ; on ne change pas la langue d'une population par l'école, comme le croyaient sérieusement les meneurs d'alors », commente Paul Lévy (2). Incapable de briser la résistance des prêtres qui exigeaient l'enseignement du catéchisme en langue locale, l'inspecteur d'académie Anthoine écrivait, le 17 janvier 1874, au préfet du Nord : « pour arriver à triompher du flamand, je compte par-dessus tout sur le service militaire universalisé : on reviendra du régiment sachant un peu de français, et

(1) Comme le réclamait déjà en 1903 Georges Fonsegrive (*Comment lire les journaux*). Cf., plus récemment, Daniel Morgaine : *Le Journal dès l'école*, Paris, Alain Moreau, 1977.

(2) *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*. T. II : *De la Révolution française à 1918*. Paris, 1929, p. 48.

comprenant qu'il est bon de le savoir » (1). C'est à l'intention des élèves de ces provinces que l'inspecteur Irénée Carré mettra au point, quelques années plus tard, la « méthode maternelle ».

Le même problème se pose d'ailleurs pour certaines « disciplines » apparemment confirmées et homologuées. C'est le cas de l'histoire, qui n'a pas su trouver au cours de l'évolution pédagogique un statut disciplinaire solide, ou plutôt qui en a trouvé plusieurs, ce qui revient au même. Après Cournot (2), Langlois et Seignobos dénonçaient, à la fin du XIX^e siècle, l'absence de tradition pédagogique dans cet enseignement (3). La « crise » (4) actuelle de l'enseignement de l'histoire, succédant à d'autres crises, semble confirmer ces analyses anciennes : le déséquilibre interne de la discipline, favorisant telle composante aux dépens de telle autre, ne lui permet de produire les effets recherchés que si elle bénéficie, du côté des élèves, d'une motivation suffisante, soit du fait des circonstances historiques, soit du fait des « qualités pédagogiques » du maître.

On multiplierait aisément les exemples d'enseignements qui ont été des tentatives avortées, des échecs, qui n'ont pas « pris », alors que d'autres, malgré le caractère un peu volontariste de la décision initiale, on su trouver, à côté des disciplines chevronnées, leur place

(1) Archives nationales, F¹⁷ 9270 A. L'enseignement de la langue nationale dans le cadre de l'armée nous éloigne des disciplines proprement « scolaires ». Mais l'histoire de l'enseignement du français ne pourra éviter ce détour, s'il est prouvé que les modalités d'acquisition de la langue y ont revêtu la forme d'un enseignement. Une chose est sûre : l'enseignement du français aux troupes coloniales dans la première moitié du XX^e siècle semble avoir été, dans ses principes du moins, d'une remarquable qualité pédagogique, et avoir mis en œuvre les méthodes les plus modernes. Cf. le *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (Paris, 1932, 168 p.), publié par le ministère de la Guerre. Le problème de l'enseignement de la langue nationale, et en particulier de son enseignement aux hommes appelés sous les drapeaux, est l'un de ceux où l'éducation comparée peut apporter une contribution ou une aide importante à l'histoire des disciplines. Cf. Joshua Fishman : « Aménagement et norme linguistique » in : *La Norme linguistique*, Éd. Bédard et J. Maurais éd., Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1983, pp. 383-394 ; et la revue *Mother tongue education Bulletin ; Pédagogie de la langue maternelle*, p.p. Association internationale de linguistique appliquée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada.

(2) Cf. ci-dessus, p. 92.

(3) Ch.-V. Langlois, Ch. Seignobos : *Introduction aux études historiques*. Paris, 1898, pp. 282-283. Même son de cloche dans les instructions officielles de 1890 : « Le péril, dans l'enseignement de l'histoire, c'est l'inertie des élèves ».

(4) Cf. Michelle Perrot : « Les finalités de l'enseignement de l'histoire » in : *Colloque sur l'histoire...*, op. cit., p. 40. Cf. aussi René Girault : *L'Histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris, ministère de l'Éducation nationale, service d'information, 1983, 201 p.

dans le système d'enseignement. Des études précises sur les unes et sur les autres devraient permettre d'évaluer les conditions exactes de possibilité d'intervention de l'école dans un champ pédagogique ou didactique nouveau. Voici l'enseignement du système légal des poids et mesures, mis au programme en 1833. Appuyé sur une loi qui impose ce système à la société française à partir de 1840, sur les écoles normales, qui commencent à se répandre, sur les conférences pédagogiques, qui initient les maîtres à cette nouvelle science, il s'installe fermement dans les exercices de calcul, et n'en sortira plus : c'est un succès. Voici au contraire l'enseignement de l'« anti-alcoolisme », lancé tout aussi délibérément par le ministère dans les dernières années du siècle pour tenter d'endiguer les ravages de l'alcool où les statistiques placent la France au premier rang. La détermination du ministre ne fait aucun doute : « L'enseignement antialcoolique ne doit pas être considéré comme un accessoire. Je désire qu'il prenne dans nos programmes une place officielle au même titre que la grammaire ou que l'arithmétique. Mon intention est de placer la sanction de cet enseignement dans les examens qui terminent nos différents cours d'études primaires et secondaires » (1). Les programmes de plusieurs disciplines sont modifiés pour intégrer ce nouveau contenu. Mais les lobbys de l'alcool seront les plus forts : c'est, rapidement, un échec.

Reste un dernier phénomène qui affecte profondément le développement, le cours, et même l'existence des disciplines scolaires, et qui n'a pas été suffisamment souligné jusqu'ici. Quand une discipline qui n'était pas dispensée jusque-là s'installe solidement dans l'institution scolaire, quand elle a produit ses effets sur une génération entière d'élèves, soit pendant vingt ans ou trente au moins, elle est forcément remise en question par son propre succès. La reconduction n'est pas automatique, comme on serait tenté de le croire. Car au terme de cette période probatoire elle s'adresse désormais à des enfants ou à des adolescents dont les parents et le milieu familial ont reçu une acculturation qui faisait totalement défaut aux familles des élèves trente ans plus tôt. Une partie, au moins, de la discipline, s'est, entre temps, intégrée aux apprentissages familiaux et sociaux. Les élèves bénéficient donc eux-mêmes d'une « préacculturation », ou d'une « périacculturation », qui enrichit un peu plus le bagage qu'ils apportent avec eux à l'école. L'enseignement en est, pour le moins, facilité ; les étapes sont franchies avec plus de vivacité ; les blocages d'antan disparaissent. Et la discipline doit chan-

(1) Circulaire relative à l'enseignement antialcoolique, 12 novembre 1900 (*Bulletin administratif*, 1900, t. LXVIII, p. 913; signée : Georges Leygues).

ger ses méthodes. Parfois même, elle disparaît des programmes, et cède la place à d'autres urgences, n'ayant eu besoin que d'un tour de piste pour modifier la culture de la société globale.

C'est le cas de l'enseignement des poids et mesures. Il est stipulé dans la loi Guizot de 1833, dans le statut des écoles de 1834 ; il est, en 1850, au nombre des cinq disciplines fondamentales de l'enseignement primaire de la loi Falloux. Il disparaît, avec Jules Ferry, des grandes lignes du programme, qui ne le mentionne plus qu'à l'intérieur de chaque cours, à la rubrique « calcul arithmétique ». C'est que, à cette date, la métrologie révolutionnaire a gagné la partie, et qu'elle ne relève plus des plans d'études qu'au titre d'application.

Les effets de la pénétration des disciplines scolaires à l'intérieur du corps social ne sont pas toujours aussi voyants. L'école a continué à enseigner la lecture même quand tous les parents ont su lire. Mais il n'y a plus grand chose de commun entre l'alphabétisation d'un enfant issu d'un milieu et d'une société analphabètes et l'apprentissage de la lecture dans nos sociétés modernes (1). La culture de la société pèse de tout son poids sur les disciplines enseignées, à partir des premiers apprentissages. Et, toutes choses égales d'ailleurs, toute discipline doit, si l'on peut dire, revoir sa copie au bout de trente ou de cinquante ans d'exercice. La didactique nouvelle, qui prend alors la relève, cesse d'être confrontée aux rudesses de l'engagement pionnier des débuts.

Il n'est pas rare que cette mutation disciplinaire soit alors imputée à l'influence, à la pensée et à l'action de tel grand nom de la science, de la psychologie ou de la pédagogie. L'étude précise des phénomènes inhérents au système éducatif, et la chronologie exacte de la discipline mettent au contraire souvent en évidence le rôle joué par le strict mécanisme de la culture scolaire et de la culture de la société. Reste à établir les responsabilités exactes des uns et des autres, sans majorer excessivement, comme l'habitude en a été prise de longue date, le rôle des idées pédagogiques.

Conclusion

L'histoire des disciplines scolaires, en plaçant les contenus de l'enseignement au centre de ses préoccupations, renouvelle les problématiques traditionnelles. S'il est vrai que la société impose à l'école ses finalités, à charge à celle-ci d'y prendre appui pour créer

(1) Cf. Jean Hébrard : « Les nouveaux lecteurs » in : Roger Chartier, Henri-Jean Martin : *Histoire de l'édition française*. Paris, Promodis, 1985, t. III, pp. 471-509.

ses propres disciplines, il y a tout lieu de penser que c'est autour de ces finalités que s'élaborent les politiques éducatives, les programmes et les plans d'études, et que se réalisent la construction et la transformation historiques de l'école.

Même certains grands phénomènes d'ordre socio-culturel, comme la fréquentation saisonnière de l'école au cours du XIX^e siècle peuvent être expliqués par l'évolution des disciplines scolaires. Et pourtant, quoi de plus solide, apparemment, que l'explication traditionnelle fondée sur le caractère cyclique des travaux des champs, de l'élevage des bêtes, sur l'accroissement du besoin de main-d'œuvre à la fin de l'hiver, et sur l'aide que les parents trouvent alors dans leurs garçons et leurs filles d'âge scolaire ? C'est, estime-t-on, Jules Ferry qui aurait mis fin à ces habitudes invétérées, en décrétant autoritairement l'obligation scolaire.

Une autre interprétation est possible, qui a l'avantage de ne pas reposer exclusivement sur la peur du gendarme. Elle est suggérée, dès le Second Empire, par toute l'aile marchante de l'instruction primaire qui cherche à lutter contre la baisse saisonnière de la fréquentation, et à remplir les écoles été comme hiver. Si les enfants quittent l'école dès l'arrivée des beaux jours, c'est qu'ils n'y apprennent rien, qu'ils y perdent leur temps. Les parents ne les envoient pendant les mois creux ramasser quelques bribes d'instruction que parce qu'ils n'ont rien de mieux à faire à ce moment-là. Les bons instituteurs savent garder les enfants jusqu'à l'été, car les parents sont alors convaincus de l'utilité de ce petit sacrifice (1).

Deux explications s'opposent donc. L'une fondée sur l'état des campagnes et de la société rurale. L'autre sur les contenus de l'instruction et le développement des disciplines scolaires. Il y a de bonnes raisons de penser que les bouleversements pédagogiques liés au développement de l'école républicaine jouent dans cette partie délicate un rôle déterminant. Et le véritable mérite de Jules Ferry est sans doute d'avoir compris que la transformation des disciplines scolaires était une condition indispensable de l'application de la loi sur l'obligation.

L'historiographie de l'enseignement a accredité l'idée que la discipline est assimilable à ce message qu'un adulte délivre à des enfants au terme d'un long processus qui a fini par mettre ceux-ci en présence de celui-là. L'histoire des disciplines scolaires ne la confirme pas. Elle montre, par exemple, que la discipline est, par

(1) Cf., par exemple, le *Plan d'études pour les écoles primaires*. Paris, 1868, pp. 17-18, rédigé par l'inspecteur général J.J. Rapet. Le règlement modèle des écoles primaires du 17 août 1851 stipulait déjà : « Il sera tenu compte à l'instituteur de ses efforts pour conserver les enfants à l'école pendant la saison d'été » (art. 42).

son évolution, l'un des éléments moteurs de la scolarisation, et que l'on retrouve sa marque à tous les niveaux et dans toutes les rubriques de l'histoire traditionnelle de l'enseignement, depuis l'histoire des constructions scolaires jusqu'à celle des politiques éducatives ou des personnels enseignants.

Les disciplines scolaires interviennent également dans l'histoire culturelle de la société. Leur aspect fonctionnel, c'est de préparer l'acculturation des élèves conformément à certaines finalités : c'est celui qui rend compte de leur genèse, et constitue leur raison sociale. Mais si on les considère en elles-mêmes, elles deviennent des entités culturelles comme les autres, qui franchissent les murs de l'école, pénètrent dans la société, et s'inscrivent alors dans des dynamiques d'une autre nature. C'est à présent ce second aspect qu'il faut prendre en considération.

Quelle image, par exemple, les collèges d'Ancien Régime ont-ils donnée à leurs élèves de la culture et de la littérature latines ? On sait que, dans ce domaine, la religion, les bonnes mœurs, les bienséances et les exigences de la rhétorique ont combiné leurs effets pour sélectionner des auteurs ou des textes au-dessus de tout soupçon. L'œuvre maîtresse qui illustre parfaitement cette politique éducative, c'est le jadis fameux *Selectae* d'Heuzet (1), qui dut à sa perfection d'être utilisé pendant deux siècles dans l'enseignement secondaire. La culture latine de ces collèges, c'est la Rome païenne annonçant le christianisme, et, à défaut d'anticiper sur la sainte Trinité, pratiquant déjà les grandes vertus prônées par le Christ.

Cette théorie, probablement jamais enseignée explicitement, mais présente à tous les instants de la vie scolaire, et entre toutes les lignes des textes étudiés, se donne évidemment pour la vérité sur la Rome antique, et devient partie intégrante de la culture classique. Voilà une construction purement scolaire, totalement artificielle, et savamment agencée au service de la religion et de la morale, qui finit par s'imposer à l'ensemble des personnes cultivées. C'est contre cet artefact que quelques grands penseurs ou historiens bâtissent leur œuvre. On ne peut comprendre le sens profond et l'importance historique des *Considérations* de Montesquieu (2) ou, au siècle suivant, de la *Cité antique* de Fustel de Coulanges, si on ne les replace dans l'ambiance culturelle où elles sont apparues.

(1) *Selectae e profanis scriptoribus historiae*. Paris, Estienne, 1727. Dernière édition, 1927. La première phrase, empruntée à Cicéron, met ingénument une majuscule au mot *deus*, transformant ainsi le grand orateur en théoricien du monothéisme.

(2) Peut-être en va-t-il de même de l'*Histoire du déclin et de la chute de l'Empire romain* de Gibbon. Le problème est renvoyé aux historiens des disciplines scolaires anglaises.

On citerait de nombreux autres exemples de la pression que la discipline exerce sur la culture de son temps. Ils vont du simple concept créé pour les besoins d'une cause pédagogique peu avouable, jusqu'à la « doctrine » globale qui tire sa force de sa situation de monopole. La grammaire latine d'Ancien Régime a eu besoin pendant deux siècles de la notion de *particule* : elle réussit même à la placer dans les ouvrages les plus respectables, jusqu'à ce qu'une analyse plus rigoureuse fasse justice de cette mystification. La grammaire scolaire des fonctions, apparue dans la seconde moitié du XIX^e siècle, s'est longtemps imposée, entre la grammaire générale tombée en déshérence, et les premiers structuralistes, comme la seule théorie grammaticale existante. La philosophie cousinienne, bricolée à l'usage des collèges, a largement réussi à stériliser la réflexion philosophique en France, à retarder la pénétration du kantisme, et à faire passer pour une conception unitaire du monde et des valeurs une « doctrine » qui se baptisait « éclectique ».

Les exercices traditionnels de l'enseignement scolaire, s'ils ne se prêtent pas à des observations strictement identiques, ne laissent pas d'influer considérablement sur certaines pratiques culturelles. Il serait tentant de retrouver dans certains divertissements fort goûtés sur les mots et les lettres des séquelles d'exercices scolaires chers à l'enseignement français : mais on ne saurait se prononcer en l'absence de solides études comparatives. Il est probable que les habitudes rhétoriques de la dissertation en trois parties ont durablement marqué la prose française. Il est à peu près sûr que l'apprentissage universitaire ou scolaire de la langue écrite, depuis les manuels de version du Premier Empire jusqu'aux pratiques de la rédaction et de la dissertation littéraire apparues sous la Troisième République, ont laissé sur l'usage écrit du français et sur la langue elle-même une marque durable, peut-être même indélébile. Quand on retrouve dans les lettres de soldats de la Première Guerre mondiale les poncifs que la rédaction d'école primaire a mis en place et enseignés comme des élégances de style (1), on prend la mesure de l'influence que les sous-produits de l'école exercent sur les pratiques sociales, et sur la langue elle-même.

Reste un dernier point, dont l'importance n'a, sauf quelques exceptions (2), jamais arrêté les historiens de la littérature : l'interpénétration entre la culture scolaire et l'activité littéraire. Est-ce parce qu'elles sont de Racine, ou parce qu'elles ont été destinées à

(1) Cf. Gérard Baconnier, André Minet, Louis Soler : *La Plume au fusil. Les poilus du Midi à travers leur correspondance*. Toulouse, Privat, 1985, p. 71.

(2) Cf. ci-dessus, pp. 68-69.

une exploitation scolaire, qu'*Esther* et *Athalie* sont les seules œuvres dramatiques qui soient restées constamment au programme des classes pendant tout le XIX^e siècle ? Est-ce un hasard si la première grande épopée française, *la Henriade*, composée par un ancien élève des Jésuites pour rivaliser avec Virgile, entra dès le XVIII^e siècle dans les programmes scolaires (1), et fit, dans les collèges, l'essentiel de sa carrière littéraire, jusqu'en 1835 ? Cette œuvre ne relève-t-elle pas plutôt de l'histoire de l'enseignement que de l'histoire de la littérature ? (2).

C'est aux circonstances de leur genèse et à leur organisation interne que les disciplines scolaires doivent le rôle, sous-estimé, mais considérable, qu'elles jouent dans l'histoire de l'enseignement et dans l'histoire de la culture. Fruit d'un dialogue séculaire entre les maîtres et les élèves, elles constituent en quelque sorte le code que deux générations ont lentement, minutieusement élaboré de concert pour permettre à l'une de transmettre à l'autre une culture déterminée. L'importance de cette création culturelle est à la mesure de l'enjeu : il ne s'agit de rien moins que de la pérennisation de la société. Les disciplines sont le prix que la société doit payer à sa culture pour pouvoir la transmettre dans le cadre de l'école ou du collège.

André CHERVEL
Service d'histoire de l'éducation

(1) Cf. Augustin Sicard (*Les Études classiques avant la Révolution*, 1887, Reprint Slatkine, 1970, p. 154), qui souligne l'unanimité qui se fait dans les collèges du XVIII^e siècle sur ce titre.

(2) S'interrogeant sur les raisons du succès de Voltaire au XIX^e siècle, Theodor Zeklin s'étonne que son œuvre la plus souvent éditée alors ait été *L'Histoire de Charles XII (Histoire des passions françaises, 1848-1945. T. 4 : Colère et politique. Paris, Le Seuil, 1979, p. 164)*, et renonce à interpréter. Une seule explication : *Charles XII* est resté, au cours du XIX^e siècle, presque constamment au programme de l'enseignement secondaire, en 4^e, en 3^e ou en seconde, et son succès éditorial est tout simplement scolaire.

ANNALES D'HISTOIRE DES ENSEIGNEMENTS AGRICOLES

Publié par l'INRAP

Institut National de Recherches
et d'Applications Pédagogiques DIJON

Sommaire du dernier numéro

N° 2 - Décembre 1987

- Les modèles d'instruments et de machines agricoles au Musée national d'histoire naturelle: C. GAZIELLO et P. MILLOT.
- L'institut de Roville: Y. MAURIN.
- La première école d'agriculture italienne — L'institut agricole de Meleto et la diffusion de nouvelles techniques agricoles en Toscane: R. PAZZAGLI.
- Lettre sur une école d'agriculture en Toscane — 1834 (document).
- Les colonies agricoles: une forme d'enseignement?: M. BOULET.
- L'enseignement agricole à Compiègne, échec ou malentendu?: C. DEMEULENAERE-DOUYÈRE.
- Les Maisons familiales rurales: origine, caractéristiques et importance: D. CHARTIER.
- Les instituteurs de la Somme et l'exode rural — 1920-1940: C. LELIÈVRE.
- Enseignement agricole — S.T.O. et Chantiers de jeunesse: A. LELORRAIN-STEYAERT.
- Les sources de l'histoire de l'enseignement agricole: T. CHARMASSON.
- Notes et informations diverses.

Vente au numéro: 75 F

Institut National de Recherches
et d'Applications Pédagogiques
2, rue des Champs-Prévois - 21000 DIJON

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

L'HISTOIRE DES ENSEIGNEMENTS SCIENTIFIQUES EN FRANCE Bilan d'une enquête

Le Service d'histoire de l'éducation a effectué, en juin 1987, une enquête auprès des chercheurs concernés, d'une manière ou d'une autre, par le thème de l'histoire des enseignements scientifiques. Un questionnaire, accompagné d'une lettre introductive et d'une présentation du SHE, a été adressé à 216 chercheurs en France et à l'étranger, historiens des sciences, historiens de l'éducation, historiens des techniques, didacticiens, sociologues, philosophes, etc., et à 72 institutions, centres de recherche historique, comme le Centre Koyré ou l'IHMC, laboratoires de didactique, comme le LIRESO ou le LIRDIC, instituts para-universitaires, comme les IREM, etc. (1). Nous avons obtenu 72 réponses, soit un taux de 25 %. Le nombre de réponses est d'autant plus honorable que l'envoi du questionnaire aux organismes institutionnels est resté malheureusement sans écho. Si l'on rapporte ce nombre aux seuls chercheurs individuels, on obtient alors un taux de réponses d'un peu plus de 35 %, qu'il faut apprécier en tenant compte des conditions dans lesquelles nous avons réalisé notre enquête. Faute d'une connais-

(1) Nous avons utilisé, entre autres, le *Guide de l'histoire des sciences et des techniques en France* préparé par Christine Blondel et Valérie Gourlet, n° 19 des *Cahiers d'histoire et de philosophie des sciences*, 1987. Ce guide est en fait un annuaire des chercheurs et des organismes de recherche. 479 chercheurs en histoire des sciences et des techniques et 154 organismes y sont répertoriés. Pour chaque chercheur, sont mentionnés, entre autres, leur adresse, leur organisme de rattachement, leur carrière, leurs domaines de recherche. Nous avons envoyé un questionnaire à tous ceux qui déclaraient s'intéresser à des sujets en rapport avec les problèmes d'enseignement.

sance suffisante de ce champ de recherche, situé à la frontière de plusieurs disciplines entre lesquelles l'information circule rarement, nous n'avons pu, en effet, cibler de manière précise notre courrier, si bien qu'en réalité, un nombre important de destinataires n'étaient pas directement concernés par notre questionnaire. Sur les 72 réponses, nous avons d'ailleurs dû en écarter 11, qui, de toute évidence, ne rentraient pas dans le cadre fixé par notre enquête.

En fin de compte, nous avons pu étudier 61 réponses pertinentes. S'il ne fait aucun doute qu'un certain nombre de chercheurs ont échappé aux mailles de notre filet, qu'ils aient été oubliés au moment de l'envoi de notre courrier ou qu'ils n'aient pas répondu, il n'en reste pas moins que l'examen de notre échantillon permet de cerner assez exactement la population des chercheurs concernés par l'histoire des enseignements scientifiques, de préciser ses caractères, ses préoccupations et ses problèmes et, de manière générale, d'évaluer l'état présent de ce champ de recherches, avec ses forces et ses faiblesses.

Près des deux-tiers des chercheurs concernés (64 %) sont des scientifiques de formation, et près de 30 % des mathématiciens (voir tableau 1). Le reste appartient au secteur des sciences humaines. Parmi ces derniers, les plus nombreux sont les historiens qui constituent un cinquième environ de la population. Il s'agit là de l'origine disciplinaire principale. Une minorité de chercheurs (16 sur 61) déclare posséder une double, voire une triple formation, généralement mi-littéraire mi-scientifique. Près du tiers sont employés dans des organismes de recherche, comme le CNRS, l'INRP ou l'IRHST de la Cité des sciences et de l'industrie ; presque tous les autres sont des enseignants (voir tableau 2). On notera en particulier le nombre important de professeurs de l'enseignement secondaire (y compris des professeurs d'écoles normales ou de classes préparatoires et un I.P.R.). La plupart de ces enseignants sont rattachés pour leur recherche à des institutions, dont les principales sont le Centre Koyré (8 chercheurs) et l'INRP (4 chercheurs) auxquels on peut adjoindre les IREM qui accueillent cinq de nos chercheurs.

Plus du tiers de la population travaille sur l'enseignement des mathématiques. Cette prépondérance s'explique à la fois par l'importance de cette discipline dans l'enseignement scientifique français et par la forte tradition d'histoire disciplinaire chez les mathématiciens. Les rapports entre enseignement scientifique et enseignement technique sont un autre centre d'intérêt important (18 %). En revanche, l'enseignement des sciences physiques et biologiques suscite relativement peu d'intérêt. Enfin, une minorité de chercheurs, appartenant tous au secteur des sciences humaines, travaille sur l'enseignement scientifique pris globalement (tableau 3). De

manière générale, on constate une différence de point de vue entre les chercheurs de formation scientifique et ceux de formation littéraire. Les premiers, dans une perspective disciplinaire, privilégient une analyse interne des contenus d'enseignement tandis que les autres, dans une perspective plus socio-culturelle, adoptent un point de vue externe et relationnel.

Tableau 1 : Origine disciplinaire principale

Mathématiques	Physique/ chimie	Biologie/ médecine	Sciences de l'ingénieur	Histoire	Sociologie	Philosophie
18	11	4	6	12	2	8

N = 61

Tableau 2 : Activités professionnelles

Enseignement secondaire	Enseignement supérieur	Organismes de recherche	Autres
12	25	21	3

N = 61

Tableau 3 : Disciplines étudiées

Mathématiques	Physique/ chimie	Biologie/ médecine	Sciences de l'ingénieur	Toutes disciplines
21	10	9	11	10

N = 61

Les niveaux et types d'enseignement, enseignement primaire, secondaire, technique et supérieur sont très inégalement étudiés (voir tableau 4). C'est l'enseignement supérieur, cité 23 fois, et l'enseignement technique, cité 13 fois (il s'agit presque exclusivement de l'enseignement donné dans les écoles d'ingénieurs) qui prédominent. Quant à l'enseignement primaire, il n'est cité que 8 fois. Une majorité de chercheurs, préoccupés en fait d'histoire des sciences et d'histoire des techniques, portent leur attention prioritairement et souvent, même, exclusivement, sur l'enseignement supérieur (c'est le cas pour 23 réponses et même pour 32 réponses, si l'on inclut les écoles d'ingénieurs).

**Tableau 4 : Niveaux d'enseignement cités
(plusieurs réponses possibles)**

Supérieur	Secondaire	Primaire	Technique	Autres
48 (78,7 %)	23 (37,7 %)	8 (13,1 %)	13 (21,3 %)	3 (4,9 %)

Toutes les périodes sont étudiées mais ce sont surtout les XIX^e et XX^e siècles qui font l'objet des recherches les plus nombreuses (voir le tableau 5). Le XIX^e siècle est plébiscité, puisqu'il est cité six fois sur sept. Beaucoup de chercheurs, en particulier parmi ceux qui sont de formation scientifique, s'intéressent à la longue durée. Travaillant sur des thèmes didactiques ou scientifiques, ils étudient leur évolution sur des périodes de plusieurs siècles.

Tableau 5 : Périodes citées (plusieurs réponses possibles)

Moyen Âge	Période moderne	XIX ^e siècle	XX ^e siècle
7 (11,5 %)	26 (42,6 %)	53 (86,9 %)	32 (52,4 %)

Nous avons demandé, dans notre questionnaire, quelles étaient les difficultés rencontrées au cours de la recherche, spécialement en matières de sources et de documentation. Un peu moins de la moitié (27) ont répondu. Certains se plaignent de la dégradation des bibliothèques et des services d'archives, ce qui n'est pas spécifique à l'histoire de l'éducation. Beaucoup de chercheurs de province ont de grandes difficultés pour accéder aux sources documentaires, y compris aux sources imprimées. De manière générale, on regrette l'absence d'instruments de travail. Quelques-uns mettent l'accent sur la difficulté pour dominer des sujets qui nécessitent la mobilisation de compétences très diverses, scientifiques, historiques, didactiques. D'autres, enfin, souffrent d'un certain isolement. Il est vrai que les chercheurs, venus d'horizons très variés, se connaissent mal et qu'il existe une certaine opacité du milieu.

Notre enquête a donc montré qu'il existait un nombre relativement important de chercheurs travaillant actuellement sur des sujets en rapport de manière plus ou moins directe avec l'histoire des enseignements scientifiques. Mais elle a révélé aussi des déséquilibres et des lacunes. Alors que l'enseignement supérieur est relativement bien étudié, l'enseignement secondaire et, surtout, l'enseignement primaire restent trop négligés. D'autre part, certaines disciplines scientifiques sont sous-représentées, en particulier, les sciences de la nature (biologie surtout). Enfin, on constate un

certain éclatement des recherches et un certain isolement des chercheurs. Dans les années à venir, ce devrait être une des missions du Service d'histoire de l'éducation que, de favoriser la circulation de l'information à l'intérieur de cette communauté aujourd'hui dispersée et d'aider à la promotion de certaines orientations de recherche aujourd'hui délaissées.

Bruno Belhoste

CATÉCHÈSE ET ÉDUCATION RELIGIEUSE

Les premiers catéchismes

Un colloque sur les premiers manuels de catéchisme s'est tenu à l'Institut catholique les 11 et 12 mars 1988 : « Aux origines du catéchisme paroissial et des premiers manuels de catéchisme en France (1500-1660) ». Plusieurs pistes de recherche se sont croisées autour de ces deux journées. Tout d'abord le *genre* catéchisme ne surgit pas sans une tradition qui l'a précédé : des exposés doctrinaux sont repérables à la fin du Moyen Âge et au XVI^e siècle dans les rituels (communication de Nicole Lemaître) et dans les statuts synodaux (communication de Marc Venard). En second lieu, l'histoire matérielle du livre a été abordée à travers une présentation des *Croix de par Dieu* du XVI^e siècle encore conservées dans les bibliothèques parisiennes — Pierre Gasnault, conservateur en chef de la Bibliothèque Mazarine, a retrouvé une dizaine de ces manuels de lecture — et une étude détaillée des éditions du *Catéchisme* de Pierre Canisius (*Catechismus minor*) publiées en France (communication de Guy Bedouelle, professeur à Fribourg) : la diffusion de celui-ci se calque, sans surprise, sur la carte des fondations des collèges jésuites. Le lien entre catéchisme et école a été analysé dans plusieurs communications : Jean-Claude Margolin a montré comment dans certains *Colloques scolaires* du XVI^e siècle, genre littéraire bien défini, apparaissent inopinément des leçons de catéchisme qui imprègnent les esprits juvéniles de la morale évangélique et de l'enseignement théologique de base. Omer Henrivaux a présenté l'institution originale des écoles dominicales de Mons et de Valenciennes et l'évolution des catéchismes qui y ont été enseignés entre 1573 et le début du XVII^e siècle. Dominique Julia, à partir de l'*Escole paroissiale* de Jacques de Batencour (1654), a développé les modalités de

fonctionnement du catéchisme dans les petites écoles dépendant du grand chantre de Notre-Dame à travers l'expérience de la paroisse pilote de Saint-Nicolas du Chardonnet. Les problèmes doctrinaux et la controverse entre confessions n'ont pas été oubliés : Adriano Prosperi a analysé les commentaires du *Pater* aux XV^e et XVI^e siècles ; Olivier Millet s'est interrogé sur les sources du *Catéchisme* de Calvin (1542) qui puisent davantage dans l'*Institution de la religion chrétienne* (1541) que dans le Catéchisme strasbourgeois de Bucer ; F. Higman a étudié la réfutation faite par un dominicain docteur de la Faculté de théologie de Paris, Pierre Doré, d'un catéchisme rédigé par un pasteur de Berne, Gaspard Megander en 1537. François Laplanche s'est efforcé justement de marquer précisément la place et le rôle du catéchisme au sein de la controverse entre confessions dans sa forme, son contenu et son évolution. Enfin, l'impact réel des catéchismes a été abordé par plusieurs intervenants : Robert Sauzet a montré combien les résistances à l'établissement du catéchisme (tant de la part du clergé paroissial que de la part des fidèles) avaient persisté tout au long du XVII^e siècle, notamment dans le diocèse de Chartres ; Elisabeth Germain a souligné que dans le diocèse de Paris le catéchisme continue, pendant la première moitié du XVII^e siècle, à s'inscrire à l'intérieur de la forme traditionnelle du prône dominical. Au reste, l'*Instruction du Chrétien* de Richelieu (1621) qui n'emprunte pas la forme des questions et réponses n'est-elle pas davantage un recueil de prênes qu'un catéchisme au sens proprement dit (Jean Joncheray) ? L'analyse de la *Relation de la Nouvelle France* du jésuite Pierre Biard a permis à nos collègues canadiens Nive Voisine et Raymond Brodeur (Université Laval, Québec) d'étudier la place qu'a tenue le catéchisme dans la stratégie de la conversion des Indiens et les difficultés rencontrées dans la production efficace d'un catéchisme adapté à la culture amérindienne.

S'inspirant des réflexions sémiotiques d'A.J. Greimas sur *savoir et croire*, Jacques Audinet a mis en valeur la distinction entre confession de foi et catéchisme ; le fonctionnement du catéchisme repose sur trois caractéristiques essentielles : l'idée d'une présentation de la *totalité* de la doctrine, le mode didactique par questions et réponses, et l'aspect obligatoire de la mémorisation du catéchisme par tous les fidèles. Dans quelle mesure ces trois caractéristiques n'ont-elles pas induit et formé un type d'homme particulier à l'époque moderne ? Le colloque a donc permis d'approfondir et de renouveler largement les questions posées, il y a vingt ans déjà, par

J.C. Dhotel, dans *Les Origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, Aubier, 1967. Les Actes du colloque devraient être publiés rapidement par les soins du Département de la recherche de l'Institut catholique.

Dominique Julia

La pédagogie de Don Bosco

Un colloque vient de se dérouler à Lyon, du 4 au 7 avril 1988, à l'occasion du centenaire de la mort de Jean Bosco (le 31 janvier 1888, à Turin). Placé sous le patronage conjoint de l'Université Lumière Lyon II, de l'Université pontificale salésienne de Rome et de l'Institut catholique de Lyon, il a été consacré à la fois aux théories et à la pratique pédagogiques de Jean Bosco (interventions de F. Desramaut, G. Avanzini, X. Thévenot, J. Schepens, S. Palumbieri), aux prolongements de cette pédagogie et à la pédagogie salésienne actuelle (interventions de G. Milanese, W. Wielemans, P. Meirieu, J. Gadille, A. de Peretti, J.-M. Petitclerc et X. Thévenot).

L'œuvre éducative de J. Bosco sera également au cœur du Premier congrès international d'études sur Saint-Jean-Bosco qui se tiendra à Rome du 16 au 20 janvier 1989. Organisé par l'Université pontificale salésienne, il s'adresse aux historiens, théologiens, pédagogues et spécialistes des diverses sciences humaines intéressés par la vie et l'œuvre de J. Bosco. Le programme prévisionnel du Congrès comprend un bilan des études sur J. Bosco, et des communications sur J. Bosco dans son temps, deux journées étant plus particulièrement consacrées au projet éducatif de J. Bosco (19 janvier) et à son œuvre dans le domaine de la culture populaire (20 janvier). Le programme définitif et les conditions d'inscription peuvent être demandés au Professeur Robert Giannatelli, Università Pontificia Salesiana, Piazza Ateneo Salesiano, 1, Tel. : 881-20-41, 00139 ROME.

P COMME PATRIE

La nouvelle exposition du Musée national de l'Éducation propose une rétrospective sur les voies et les moyens par lesquels, entre 1880 et 1950, l'idée de patrie a été inculquée à tous les petits

Français. Dans cette véritable acculturation, l'école républicaine, fondée autour de 1880, a naturellement joué un rôle de premier plan. Ne fallait-il pas, au lendemain de la cruelle défaite de 1870 et de la non moins dramatique guerre civile de 1871, affirmer à la fois une identité et une ambition nationales, qui transcendent les clivages idéologiques et sociaux ?

Qu'elle soit d'histoire, d'écriture, de géographie ou de morale, voire d'arithmétique, toute leçon du maître est dès lors prétexte à instillation — assurément plus ou moins habile — de l'amour de la patrie. Mais cette exposition montre aussi que l'école, matrice intellectuelle (et idéologique) des jeunes Français, n'est pas seule à prôner cet amour de la patrie. Fabricants de jeux et de jouets, imagiers de l'Est ou éditeurs parisiens contribuent à la diffusion des mêmes références « tricolores » : qu'ils jouent au loto ou à la poupée, qu'ils feuilletent des albums illustrés ou qu'ils construisent des découpages, garçons et filles de la fin du siècle dernier s'imprègnent toujours des mêmes valeurs.

Les lourdes pertes de la Grande Guerre, et aussi le succès de la révolution bolchévique, atténuent ensuite le contenu cocardier de l'idée de la patrie. Pour les enseignants et les auteurs de manuels, la France demeure plus la « mère des arts et des lois » que « des armes ». Mais toujours s'affirme la vocation tutélaire et universelle du pays des Droits de l'Homme, qui proclama le premier l'égalité civile entre ses citoyens et la liberté des peuples à disposer d'eux-mêmes, annonciatrices de toutes les émancipations coloniales à venir.

L'effondrement militaire de juin 1940 et l'occupation subséquente entraînent une rapide reviviscence sémantique de *patrie* et de *patriotes*, synonymes dorénavant d'hostiles à l'occupant. Après la guerre, la mise en place progressive des institutions communautaires, de la création de la C.E.C.A. en 1950 à l'acte unique européen en 1985, a rendu caduque, et donc inutile, toute position exclusivement « hexagonale ». Pourtant au-delà d'un chauvinisme aujourd'hui désuet, l'idée de patrie demeure vive, du moins tant que subsistent d'importantes différences culturelles, et notamment linguistiques, entre les peuples de la Communauté européenne. Au terme de quatre générations successives, se repose alors la question initiale des fondateurs de l'école républicaine : comment susciter une identité et une ambition collectives chez les jeunes, encore plus portés à l'individualisme par l'amélioration matérielle des conditions de vie ?

NOTES CRITIQUES

NOVOA (Antonio). — *Le Temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal, XVIII^e-XX^e siècles.* — Lisbonne: Instituto nacional de investigaçao cientifica, 1987. — XXV-939 p. en 2 vol.

Il n'est pas facile, en quelques pages, de rendre pleine justice à un ouvrage aussi neuf, aussi riche, aussi suggestif et stimulant. Je voudrais au moins indiquer ce que sa lecture peut apporter à ceux qui souhaitent dépasser leur connaissance de l'histoire française de l'éducation, l'éclairer par l'exemple de pays moins familiers, et l'approfondir grâce à une problématique renouvelée.

Antonio Novoa donne ici la version intégrale de la thèse qu'il a soutenue en mars 1986 à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, université où il avait été pendant plusieurs années l'assistant de Pierre Furter. C'est un travail énorme, admirablement documenté — j'en juge, bien sûr, de l'extérieur, d'après l'énumération des nombreuses archives consultées (pp. 801-816) et une bibliographie de 65 pages, où les titres français sont aussi nombreux que les titres portugais. Rédigée et soutenue en français, la thèse est publiée en français. Un public francophone ne peut que s'en réjouir ; est-ce que cela ne gênera pas un public portugais ?

À première vue, c'est toute l'histoire moderne et contemporaine de l'enseignement au Portugal que le livre embrasse. En fait, l'auteur a centré ses recherches et son exposé sur deux périodes qu'il considère comme des périodes-clés : 1759-1794, le temps des Lumières et des réformes du ministre Pombal ; 1901-1933, les trois premières décennies du XX^e siècle, « grandeur et décadence d'un projet scolaire conçu à l'époque pombaline ». Mais il fait une large part à la période intermédiaire, c'est-à-dire au XIX^e siècle, en particulier à la période dite de la Régénération (à partir de 1851), « incontestablement une période de grand développement éduca-

tionnel » (p. 335). Pour finir, l'éclipse de cinquante ans qui a suivi l'instauration de l'État nouveau (1926-1974) est plus brièvement évoquée.

Plus importante que l'organisation chronologique de la thèse me paraît être la structuration de la pensée et de la recherche qui en a conduit la réalisation. Une *histoire multidimensionnelle*, dit Novoa (p. 9), c'est-à-dire qui associe la série « éducation » à d'autres séries (politique, économique, etc.) par opposition à une histoire qui ne serait qu'*unidimensionnelle*. Le fil conducteur est fourni par le sous-titre : une analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal. À ce fil, qui est le sujet précis de la thèse, l'auteur reste attaché de bout en bout, comme ce doit être le cas pour toute bonne thèse. Mais ses regards ne cessent de se porter sur tous les aspects majeurs du paysage historique traversé, proches et lointains. Et c'est ce qui fait, à mes yeux, le prix immense de l'ouvrage, sa contribution à une histoire totale.

Naturellement, nous sommes d'abord invités à nous placer dans la perspective de l'histoire nationale, d'une histoire politique, économique et surtout socio-culturelle, qu'il s'agisse de l'époque pombaline ou qu'il s'agisse du premier tiers du XX^e siècle, quand alternent le régime monarchique (interrompu deux ans par une dictature militaire), la I^{re} République et l'État nouveau de Salazar. L'entreprise scolaire se conjugue avec les aspirations contradictoires des intérêts et des idées dans un pays lent à se moderniser et qui reste profondément rural.

L'évolution des institutions scolaires constitue la trame de l'histoire qu'A. Novoa a voulu écrire : celle de la profession d'*instituteurs* (les instituteurs sont appelés au Portugal « professeurs d'instruction primaire » ; *le temps des professeurs* du titre, c'est le temps des instituteurs (les professeurs des lycées ou des universités n'apparaissent que comme éléments comparatifs). Cette histoire ne se limite pas à la mise en place des institutions et aux résultats obtenus. Elle est attentive aux fins autant qu'aux moyens. Une citation d'Edgar Morin, au début de la première partie, amène l'auteur à marquer l'ampleur de son champ d'étude ; il donne sa définition ô combien ambitieuse, de l'éducation : « L'individu de l'espèce humaine ne devient homme que s'il est intégré dans un groupe qui lui apprend la culture et remplit la *brèche* entre le cerveau et l'environnement » (p. 57). Telle est pour lui l'éducation, et telle il s'applique à nous la faire entrevoir derrière les minutieuses précisions de son exposé, derrière les statistiques, les tableaux qui les résument, les graphiques et les cartes qui les traduisent aux yeux.

Le devenir du métier d'instituteur est bien central cependant. La *professionnalisation* (c'est le terme qui résume le sujet de Novoa) des

enseignants primaires est analysée à l'aide d'une sorte de grille qui combine quatre « critères » et deux « dimensions », énumérés à plusieurs reprises (notamment pp. 52-56). Pratique du métier à plein temps (et non plus besogne accessoire) — statut légal lié à une qualification reconnue et au déroulement d'une carrière — formation spécifique — constitution d'associations professionnelles : tels sont les *critères*. Quant aux *dimensions*, la définition en est plus subtile et l'auteur s'efforce de la perfectionner tout au long du livre : 1. possession d'un corps de savoirs et de savoir-faire, « susceptible d'un travail de production et de transmission à autrui » ; 2. un code déontologique, des normes « qui orientent la pratique professionnelle et les rapports aussi bien entre les praticiens eux-mêmes qu'entre ces derniers et les autres acteurs sociaux ». Je traduirais volontiers cela, au risque de trop simplifier et de trahir l'auteur : la culture à transmettre et les règles de sa transmission. Ni la première ni les secondes ne sont, certes, immuables ; elles changent comme la société toute entière et avec elle. Ces principes qui peuvent paraître très abstraits, ne cessent de se concrétiser ; et le livre est bien un livre d'histoire aussi lisible qu'on peut le souhaiter.

J'ajoute que l'historien portugais de l'enseignement et du métier d'instituteur dans son pays étend constamment son regard au-delà de ses frontières. Il a enseigné à Genève. Il est familier de la littérature historico-pédagogique anglo-saxonne aussi bien que française.

Le lecteur français qui connaît le cas de la France et de ses institutions enseignantes sera sans doute frappé comme moi par le caractère constamment *inachevé* de l'évolution portugaise. Il s'étonnera d'une succession d'échecs et de reprises, du décalage entre les aspirations des novateurs et les résultats enregistrés par eux ou par leurs successeurs. On serait tenté de diagnostiquer une espèce d'inefficacité congénitale — jusque 1974 du moins. On en peut juger d'abord et massivement par le taux de l'analphabétisme : encore la moitié de la population en 1940 ! Ce taux reflète le retard à la scolarisation, dans les campagnes surtout : 37,7 % seulement d'enfants d'âge scolaire inscrits dans les écoles primaires en 1930. Les affirmations grandiloquentes des républicains (« une patrie nouvelle rachetée par l'instruction », « une République éducative » ou « l'homme vaut surtout par l'éducation qu'il possède ») n'y ont pas pu grand chose. Le réseau d'écoles normales reste insuffisant en nombre et en qualité : « l'incapacité de réformer rapidement les écoles normales a été un des plus grands échecs de l'œuvre éducative républicaine » (p. 664). Des salaires misérables (« de survie », note quelque part A. Novoa) ne sont longtemps acceptés que par des instituteurs d'origine très modeste et qui les complètent par des

activités d'appoint. Sans doute faut-il voir là une des causes, la principale, de la féminisation du corps enseignant primaire, précoce et très forte (76 % en 1940). Même le mouvement associatif, quand il réussit à se constituer et à se maintenir quelque temps, est affaibli par sa division ; unanime dans ses revendications salariales et son opposition à l'enseignement religieux, il se partage entre deux tendances : un courant mutualiste conservateur et un courant anarcho-syndicaliste. Le mouvement d'« Éducation nouvelle » qui, à partir de la fin du XIX^e siècle, visait à « l'élaboration d'un corps de savoirs et d'un ensemble de normes propres à la fonction enseignante » (les deux « dimensions » mentionnées plus haut) est resté beaucoup plus théorique que pratique : une « vision idyllique de l'école » que ne favorisèrent ni la conjoncture ni l'état de la société. Finalement, « les enseignants qui avaient promis une société nouvelle grâce à l'instruction, se sont vus accusés de reproduire une situation sociale injuste et inégalitaire » (p. 792) comme en France mais à plus juste titre, semble-t-il.

Le plus grand mérite du présent ouvrage est, à mes yeux, d'être *actuel* (le préfacier, le professeur D. Hameline, de Genève, préfère dire « militant »), je veux dire qu'il s'enracine dans la situation actuelle, qu'il éclaire à la fois le présent par le passé et le passé par le présent. A. Novoa est parti de la crise *identitaire* des instituteurs portugais d'aujourd'hui pour concevoir et réaliser son étude de leur professionnalisation, inaugurée au XVIII^e siècle par les réformes de Pombal, continuée par les tentatives velléitaires du XIX^e, jusqu'à leur point d'aboutissement provisoire, un XX^e siècle passionnant autant que décevant.

Maurice CRUBELLIER



VINSON (Marie-Christine). — *L'Éducation des petites filles chez la comtesse de Ségur*. — Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1987. — 322 p. : ill.

KREYDER (Laura). — *L'Enfance des saints et des autres. Essai sur la comtesse de Ségur*. — Fasano : Schena-Nizet, 1987. — 257 p.

La comtesse de Ségur semble connaître un regain d'intérêt : après les biographies de Marie-Louise Audiberti et Luce Fillon, voici deux nouveaux essais consacrés à « l'idéale grand-mère ».

Dans le premier, Marie-Christine Vinson se propose d'étudier l'éducation des petites filles chez la célèbre romancière pour les

enfants. Tel est du moins le projet qui est annoncé aux lecteurs, mais l'on s'aperçoit vite que le titre est taillé large ; de fait, l'analyse se limite à l'étude de la trilogie qui réunit *Les Malheurs de Sophie*, *Les Petites filles modèles* et *Les Vacances*. Ce choix peut être justifié, puisque le « cycle Fleurville », composé entre 1858 et 1859, constitue un ensemble cohérent et homogène ; néanmoins, il paraît abusif de vouloir réduire à ces trois volumes l'œuvre de la comtesse si l'on veut étudier ses conceptions éducatives, surtout s'il s'agit d'y puiser uniquement ce qui sert à illustrer les thèses de M.-C. Vinson. Cette dernière adopte une double démarche : d'une part, la mise à jour des stratégies idéologiques, permettant d'explicitier les valeurs et les modèles de comportement ; de l'autre, la reconnaissance des stratégies discursives produisant les effets persuasifs de la narration. La première approche est de loin la préférée de l'auteur, puisqu'elle y consacre les trois quarts de son livre ; toutefois, quelle que soit la situation à partir de laquelle les petites protagonistes sont étudiées, M.-C. Vinson en arrive invariablement à la même conclusion : « parce que de sexe féminin, les petites séguriennes doivent être convaincues sur trois points : la soumission, la maternité, la chasteté » (p. 157). La dénonciation de l'éducation « sexiste » prônée par Mme de Ségur est le seul but qui tient réellement à cœur à l'auteur, tout occupée qu'elle est à traquer le « sexisme latent » renfermé par les livres qu'elle examine pour nous. Ainsi, son analyse des stratégies narratives débouche-t-elle sur des conclusions identiques : l'idéologie sexiste est à l'œuvre non seulement dans le texte, mais aussi dans la trame et les structures narratives.

Ce faisant, M.-C. Vinson croit fermement avoir démasqué l'idéologie invisible ou imperceptible de la trilogie, en portant un regard désenchanté sur le monde enchanté de la littérature enfantine. En réalité, elle s'applique à souligner des contenus et des valeurs qui sont désormais évidents pour tout le monde, après des décennies de féminisme militant ; de plus, elle prétend avoir découvert que des messages idéologiques peuvent se cacher dans les livres pour les enfants — de fait, les plus exposés à ce genre de dangers ! Enfin, elle accuse Mme de Ségur de tous les péchés, arrivant mal à faire la part entre cet auteur littéraire et le contexte historique, social et culturel du Second Empire auquel elle appartient : la conception de la femme de Sophie Rostopchine ne se conforme-t-elle pas à celle de son milieu et de son temps ? Son conservatisme n'est-il pas celui des femmes de l'aristocratie foncière ? Et que dire par ailleurs de l'éducation russe qu'elle avait reçue ? D'autre part, l'acharnement avec lequel M.-C. Vinson cherche à surprendre la comtesse en flagrant délit de sexisme la conduit souvent à donner une interprétation partielle des romans pédagogiques séguriens. Il n'est pas sûr, par

exemple, que les conceptions éducatives proposées par Mme de Ségur soient aussi différentes pour les enfants des deux sexes que le pense M.-C. Vinson. Il apparaît même à l'évidence qu'elles sont fort semblables : dans *Les Vacances*, nous apprenons que le petit Jacques de Traypi a été élevé tout comme Sophie ; n'a-t-il pas été modelé par une discipline morale identique, et n'a-t-il pas reçu les mêmes punitions pour ses colères, ses désobéissances et ses péchés de gourmandise ? De même, le goût pour l'enfermement et le bonheur au château ne sont pas l'apanage exclusif des femmes : M. de Rosbourg, une fois revenu de son naufrage en Amérique, ne décide-t-il pas d'abandonner tout service actif pour se consacrer à la vie paisible du châtelain normand ? Enfin, la primauté absolue qui, d'après M.-C. Vinson, serait attribuée à l'homme dans tous les domaines, ne se trouve-t-elle pas contredite par la singulière absence des maris et des pères dans la société sororale de la trilogie des Fleurville ?

Autant de questions auxquelles répond, en revanche, l'ouvrage de Laura Kreyder, qui ne se limite pas à l'analyse de l'« idéologie » ségurienne, mais choisit une approche beaucoup plus vaste de l'œuvre de la comtesse. Étudiant les grands cycles romanesques et les structures narratives (typologie des récits, figures fondamentales, rôles féminins et masculins), elle dégage la conception de l'enfance et les idéaux pédagogiques de l'auteur, tout en les insérant dans un contexte historique, social et culturel précis. Cela lui permet de prouver que le schéma éducatif ségurien (l'éducation de l'enfant imparfait, mais susceptible d'amélioration et même de conversion) correspond aux théories des éducateurs catholiques de l'époque tels que Mgr Dupanloup. En ce qui concerne l'étude des rôles féminins et masculins, les conclusions de L. Kreyder sont plus nuancées : Sophie Rostopchine ne se conforme pas totalement aux conceptions de l'Église, et fait preuve d'une originalité bien à elle. En effet, ce sont les femmes qui charpentent la société et les récits : d'une part, les structures sociales de base sont des groupes de femmes de même souche veillant à la perpétuation du nom et des valeurs ; de l'autre, les femmes sont les protagonistes des récits et les rouages de la narration. Les origines de cette originalité sont à rechercher dans la biographie de la comtesse, que L. Kreyder retrace avec compétence tout en analysant son œuvre littéraire : Sophie est brouillée avec les hommes, qu'elle a détestés tant à travers la figure de son père (le futur général Dourakine) qu'à travers celle de son mari, et avec lesquels elle ne se réconciliera que grâce à l'union mystique avec son fils Gaston, prélat ultramontain.

L'étude biographique de L. Kreyder parvient parfaitement à insérer la comtesse dans le contexte historique de son temps, en en faisant un témoin à la fois fidèle et paradoxal de la société du Second Empire : farouche adversaire de la modernité libérale, Sophie de Ségur réussit pourtant à composer un équilibre durable et profond entre les aspects antagonistes de son époque, tels que la spiritualité et la matérialité, le cléricisme et la laïcité, la sainteté et les valeurs petites bourgeoises, la féodalité et l'industrialisation. Tout cela contribua à assurer le succès durable de son œuvre, qui ne fut pas pour la comtesse un aimable passe-temps mais, bien au contraire, une activité professionnelle où elle s'engagea entièrement. L'un des plus grands mérites de l'essai de L. Kreyder est justement celui de mettre en pièces la légende de l'aimable grand-mère écrivant pour ses petits-enfants, pour nous restituer à la place l'image d'un écrivain professionnel exerçant son métier à plein temps, et n'ignorant aucun des impératifs transactionnels, techniques et promotionnels qui accompagnent la confection d'un livre. La documentation puisée directement aux sources d'archives et, en particulier, dans la correspondance entre Mme de Ségur et Émile Templier, permet à L. Kreyder de broser le portrait d'un auteur moderne traitant directement avec les éditeurs et affrontant les illustrateurs, les typographes et les correcteurs. Sophie Rostopchine veut certes enseigner en amusant, mais souhaite tout aussi fortement vendre le plus grand nombre possible d'exemplaires afin d'obtenir les meilleurs contrats. Le succès des livres de la comtesse se trouva lié à l'essor du marché industriel du livre et à celui du livre d'enfant en particulier ; le dernier facteur en jeu fut d'ailleurs le contrat d'exclusivité que Louis Hachette obtint de la Compagnie des chemins de fer de l'Est pour la vente de livres en gare, compagnie présidée par le comte de Ségur en personne ; les premiers livres qui bénéficièrent de ce lancement exceptionnel furent justement les deux premiers romans de la comtesse. Les suivants parurent dans la Bibliothèque rose Hachette, initiative éditoriale au succès durable que l'on sait, et dont Mme de Ségur devint rapidement l'auteur portant, en concevant et rédigeant ponctuellement deux ou trois romans par an.

Tout cela fait de l'ouvrage de L. Kreyder un livre stimulant, nourri d'une solide culture historique et d'une information abondante, complété par une bibliographie critique dont le caractère exhaustif et la clarté font un modèle du genre.

Mariella COLIN

Historicité de l'enfance et de la jeunesse. (Actes du colloque international organisé par l'Association des études néohelléniques, 1-5 octobre 1984). — Athènes : Secrétariat général à la jeunesse, 1986. — 708 p.

Du 1^{er} au 5 octobre 1984 s'est tenu à Athènes un colloque international sur le thème « Historicité de l'enfance et de la jeunesse ». Ce colloque a été organisé par l'association des études néo-helléniques et le secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports, qui lors de sa création en 1982, a mis en place un « Comité d'histoire de la jeunesse » chargé de définir et de promouvoir les études sur l'histoire de la jeunesse grecque aux XIX^e et XX^e siècles. Les actes du colloque ont été publiés en grec, et également en français : initiative qu'il faut particulièrement saluer au moment où l'étude du français vient loin derrière celle de l'anglais, dans un pays malgré tout très francophile comme la Grèce.

Ce colloque prouve que l'histoire des mentalités et, particulièrement, l'histoire de l'éducation, commencent à intéresser les historiens et les sociologues grecs. Leurs nombreuses contributions — 29 sur un total de 40 — permettent d'avoir une image globale des pistes de recherche actuelles dans ce pays, les autres contributions émanant d'historiens français, espagnols et italiens. L'espace et les périodes traités lors de ce colloque étant vastes (France (1), Espagne, Italie/Antiquité, Byzance, Moyen Âge occidental, etc.) on se contentera ici de rendre compte des articles concernant la Grèce, aux XIX^e et XX^e siècles essentiellement.

Deux contributions, celle de M. Tomara-Sideri et N. Sideris (« Constitution et succession des générations pendant la première moitié du XIX^e siècle : le destin démographique de la jeunesse ») et celle de Aristote Stavropoulos (« Données et problématique sur la situation nosologique de la jeunesse ») offrent comme préalables un exposé des problèmes démographiques de la Grèce et, en premier lieu, de sa jeunesse. La première contribution s'attache à suivre le destin démographique d'un échantillon de 620 individus représentatifs, nous dit-on, de la population grecque, nés en 1823 dans l'île

(1) Les contributions françaises étaient présentées par Gérard Mauger : « Éléments pour une réflexion critique sur la catégorie de "jeunesse" » ; Michel Dean : « La jeunesse dans les espaces de la ville industrielle et post-industrielle » ; Paulette Couturier : « L'enfant et le loup : de la réalité au mythe » ; Jacques Le Goff : « Le roi enfant dans l'idéologie monarchique de l'Occident médiéval » ; Marcel Couturier : « L'insertion des jeunes dans la vie active dans la France coutumière, 1368-1789 » ; introduction au colloque de José Gentil Da Silva, professeur à l'Université de Nice : « L'historicité de l'enfance et de la jeunesse dans la production historique récente ».

de Leucade. On ne sera pas étonné d'y trouver l'expression de l'ancien régime démographique, caractérisé par une grande fécondité, une forte mortalité infantile, une espérance de vie ne dépassant pas 50 ans à la naissance. La société grecque, au début du XIX^e siècle, est une société de jeunes, les moins de 15 ans représentant, en 1824, 40 % de la population. Une société de jeunes mais où la notion de jeunesse en tant que catégorie sociale et démographique n'est pas évidente : lors du recensement de 1824, sont distingués trois groupes d'âge : 1. 0-15 ans ; 2. 16-50 ans ; 3. plus de 50 ans. A. Stavropoulos étudie la nosologie de cette jeunesse grecque cinquante ans plus tard. Les choses ont apparemment considérablement changé. Sa recherche se fonde essentiellement sur les enquêtes (minutieuses) faites par deux médecins grecs à la fin du XIX^e siècle qui concluent à une mortalité infantile faible, de 114 ‰ pour les 0-5 ans, plaçant la Grèce à la meilleure place en Europe derrière la Norvège (104 ‰).

Cette jeunesse nombreuse, d'autres communications en brossent un portrait ethnologique. Constantina Bada (« Codes vestimentaires de la jeunesse et de l'enfance et leur équivalent socio-historique en Épire ») étudie spécialement cette région d'Épire qui, montagnaise et assez isolée, fut souvent un laboratoire ethnologique pour les historiens de la Grèce. Si la distinction du costume entre filles et garçons ne commence qu'à l'âge de 10 ans environ, c'est dès le berceau que les symboles de leur destinée future apparaissent (un rouleau à pâtisserie pour les filles, un pistolet pour les garçons). Le passage des garçons de l'enfance à l'adolescence se marque par le port du pantalon, pour les filles par une meilleure qualité du tissu et de l'ornementation extérieure. Le comportement de la jeunesse et ses mœurs sont l'objet du premier traité de savoir-vivre grec connu, rédigé vers 1720 par Antoine Byzantios, intitulé *Christoïthia* (Bienséance). Emi Vaïcoussi (« Traités de convenance et formation du comportement des jeunes dans la société grecque, XVIII^e et XIX^e siècles ») recense les nombreuses éditions des différents manuels de savoir-vivre parus dans le monde grec durant ces deux siècles et analyse ceux qui ont servi comme manuels scolaires ; ils sont empreints de morale chrétienne traditionnelle mais la conquête de la « Félicité » dans la vie terrestre apparaît aussi comme un nouvel objectif à atteindre. Pour aider plus précisément la jeune fille et la jeune femme dans cette vie terrestre, des manuels d'économie domestique viennent en renfort. Hélène Elegmitou et Alexandra Bacalaki (« Économie domestique : les devoirs féminins à travers les manuels ») analysent leur contenu depuis leur première apparition, en 1878, jusqu'à nos jours. Si ce contenu tend, bien sûr, à prendre en compte la simplification des tâches ménagères et

l'évolution des rôles au sein de la famille, la mission primordiale assignée à la femme reste avant tout celle d'une maîtresse de maison et d'une mère.

C'est aussi l'objectif assigné à l'enseignement dispensé aux jeunes filles. Sidiroula Ziogou-Karasterghiou (« "Demoiselles sages et mères parfaites" : les objectifs des écoles pour filles et la politique de l'enseignement au XIX^e siècle ») décrit les luttes, les reculs et les avancées de cet enseignement. Si, dès 1834, l'État instituait un enseignement primaire pour les filles, ses pourfendeurs le rejetaient au nom de la morale « par crainte de voir les filles, une fois instruites, s'en servir comme instrument d'une correspondance impropre » (c'est-à-dire en écrivant des lettres d'amour), parce qu'il était avéré que « les filles instruites deviennent de mauvaises mères de famille ».

Les préjugés sociaux et les difficultés financières des municipalités, qui n'avaient pas les moyens de créer des écoles pour filles, étaient un facteur d'analphabétisme féminin très important. L'enseignement secondaire pour les jeunes filles doit sa naissance à l'initiative privée et, principalement, à la Société des amis de l'éducation, fondée en 1830. Il se distingue de celui des garçons par ses objectifs (former des mères de famille), sa durée et ses contenus, et par sa dénomination : écoles pour filles (privées) d'un côté, écoles « grecques » (1^{er} cycle) et gymnases (2^e cycle), publics de l'autre. La seule possibilité d'ascension sociale pour les filles de milieu modeste est offerte par les études dans les écoles normales, elles aussi tenues par la Société des amis de l'éducation, et l'obtention du diplôme d'institutrice. L'ambiguïté de ces écoles réside néanmoins dans le fait qu'elles sont fréquentées non seulement par des futures institutrices mais aussi par les filles de famille qui désirent recevoir une instruction minimale. Cette hétérogénéité oriente à la baisse le niveau des études des institutrices, comme de nombreux rapports d'inspection en font écho. En 1892, on accorde d'ailleurs à toutes les écoles privées pour filles le droit de former des institutrices, ce qui entraîne un véritable « raz de marée d'institutrices ». Dès la fin du siècle, la nécessité d'un enseignement secondaire plus complet apparaît plus clairement. Ce sera chose faite en 1929, quand le programme d'études secondaires deviendra identique pour les deux sexes.

Traitant de l'entrée dans le monde du travail masculin, trois contributions éclairent l'histoire de l'apprentissage. G. Papageorghiou (« L'apprentissage dans les corporations pendant la domination turque ») traite essentiellement des XVII^e et XVIII^e siècles, et décrit la difficile existence des petits apprentis soumis à l'arbitraire du maître et les obstacles pour accéder à la maîtrise. M. Riginos

(« Formes de travail enfantin dans l'industrie et l'artisanat en Grèce, 1909-1936 ») donne un aperçu quantitatif de la main-d'œuvre enfantine tandis que Victoria Nikita (« Apprentissage et autorité chez les chefs d'atelier de la Macédoine occidentale ») s'intéresse à la corporation des tailleurs de pierre et maîtres-maçons. Son enquête, essentiellement orale, est conduite auprès de vieux artisans nés au début du siècle et dont les souvenirs peuvent remonter jusqu'au temps de leurs grands-parents.

Un autre ensemble de contributions concerne les lectures destinées à la jeunesse. Viky Patsiou (« Le magazine *Formation des enfants*, 1879-1922 ») analyse cette revue dont l'aire de diffusion suit la diaspora grecque de la Turquie en Italie, en passant par l'Égypte et jusqu'aux États-Unis. Ses modèles sont souvent français, en particulier des traductions du *Magasin d'éducation et de récréation* de Hetzel. Ch. Cambouridis (« La Littérature parallèle pour enfants en Grèce, 1945-1967 ») étudie les revues d'aventures pour enfants. Celles-ci présentent un certain nombre de points communs : nombreuses pages de textes, illustration réduite en noir et blanc, prix de vente modique. Dans leurs récits à épisodes, les héros sont, soit puisés dans l'histoire grecque, surtout dans la lutte pour l'indépendance, soit empruntés à la littérature étrangère (Zorro, Tarzan, Fantômas, etc.) mais dotés de caractères grecs. Quand ceci n'est pas possible, on introduit des personnages grecs dans le récit, par exemple Superman opposé à Super-Grec. Le secrétariat à la Jeunesse a, par ailleurs, confié à six chercheurs le soin de dresser un inventaire des publications pour la jeunesse depuis la formation de l'État grec (« La Presse pour jeunes, 1830-1944 »). Les données de ce corpus ressemblent à bien des égards à ce que le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP a aussi entrepris, mais à une échelle plus vaste : à la description bibliographique s'ajoutent des extraits de l'objectif de la revue, une analyse de son contenu ainsi que sa localisation dans les différentes bibliothèques.

Dans un article très dense, A. Liakos (« L'apparition des organisations de jeunesse ») étudie tous les mouvements de jeunesse existant à Salonique, ville « multiconfessionnelle et plurinationale », seule ville où tous les mouvements et organisations de jeunesse se côtoient depuis le début du siècle, sous la domination turque jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

Enfin, les jeunes arrivent à l'Université. Pour faire des études supérieures pendant la domination turque, ils devaient s'expatrier. Une grande partie d'entre eux se dirigeait vers l'Italie, pays d'émigration pour les Grecs lettrés depuis la conquête ottomane. Vassiliki Bobou-Stamati (« Les Statuts inédits de l'association des étudiants grecs de l'Université de Padoue, XVII^e-XVIII^e siècles »)

montre l'importance acquise par la « Nation glorieuse d'outre-mer » (*Inclita Natio Ultramarina*). Leurs publications témoignent par ailleurs de leur très active participation aux manifestations culturelles de leur université. Une banque de données sur les étudiants de l'Université d'Athènes est en cours de constitution par Costas Lappas (« Les étudiants de l'Université d'Athènes pendant le XIX^e siècle »). Dans son article, il expose les principes méthodologiques de cette recherche. Son corpus contient 17 000 noms d'étudiants inscrits en I^{re} année et 7 500 diplômés, de 1837, date de la fondation de l'Université, à 1891. Conservés aux archives de l'Université d'Athènes, les registres d'inscription fournissent le nom et prénom du père, l'âge, l'origine géographique, l'avoir foncier de la famille, le lycée fréquenté, ses éventuels transferts d'une faculté à l'autre, le nom du tuteur éventuel et sa profession. Une recherche très prometteuse en perspective. Mentionnons brièvement les contributions de Rena Stavridi-Patrikiou (« La Compagnie étudiante, 1910 ») et de Georges Alexandratos (« Le "Groupe académique" de la faculté de philosophie de l'Université d'Athènes ») sur deux associations estudiantines avant la Seconde Guerre mondiale. Elles avaient pour but la défense de la langue « démotique » (langue du peuple) contre la « catharevoussa » (langue pure), qui était la langue officielle et, à l'exception de quelques écrivains, la langue de l'écrit. Schématiquement, on pourrait qualifier ce combat, qui a divisé longtemps la Grèce et qui a fini par la victoire de la langue démotique, comme celui des avant-gardistes contre les nationalistes.

D'autres contributions sont présentées dans ces actes, souvent très brièvement, les recherches étant encore à leur début. La place nous manque pour tout mentionner. Enfin, l'ouvrage se termine par une importante bibliographie internationale (1 147 références) établie par José Gentil da Silva où, curieusement, la Grèce est totalement absente (1) et par une présentation du « Comité des Archives historiques de la jeunesse grecque ». Ses responsables (2) exposent dans un article de dix pages les objectifs du comité qui sont, notamment, de « Constituer des ensembles d'informations, susciter des motivations historiographiques, et d'exercer une politique culturelle qui insère la perspective historique » ; sont également dressé le bilan et définies les perspectives des recherches entreprises sous son impulsion.

Pénélope CASPARD-KARYDIS

(1) Des références bibliographiques grecques sont données néanmoins par les intervenants.

(2) Il s'agit de Spyros Asdrachas, Philippe Illiou, Triantafillos Sclavenitis et Yannis Yannoulopoulos.

CHARLE (Christophe). — *Les Élités de la République, 1880-1900*. — Paris: Fayard, 1987. — 556 p. — (L'espace du politique).

Issu d'une thèse d'État soutenue en Sorbonne en janvier 1986, l'ouvrage que publie Christophe Charle se situe à la charnière de l'histoire et de la sociologie: il s'inscrit donc dans la lignée des travaux — de Jean Lhomme, Adeline Daumard, André-Jean Tudesq, Louis Girard et Antoine Prost — sur les notables au XIX^e siècle, tout en utilisant l'arsenal conceptuel des *Actes de la recherche en sciences sociales*: l'univers social est polarisé en un certain nombre de champs entre lesquels et à l'intérieur desquels s'exercent des concurrences, aboutissant à des modifications qui sont l'objet de l'histoire des groupes sociaux. On retrouve d'ailleurs dans la démonstration de C. Charle une des préoccupations constantes de Pierre Bourdieu: la dénonciation de la prétendue universalité méritocratique, masque posé sur l'effective reproduction. Notons toutefois d'entrée de jeu que, œuvre d'historien, le livre de C. Charle fait leur part à l'évolution chronologique et aux nuances sectorielles.

Pourquoi les « élites »? C'est que l'auteur a voulu objectiver la certitude intuitive que, même privées de leur monopole politique censitaire, les catégories supérieures de la société ont continué de tenir un rôle considérable dans la vie française, bien supérieur à leur importance numérique. L'échantillon étudié ici a été établi à partir d'annuaires, l'*Almanach national* de 1901 et l'*Annuaire Chaix* de 1901 croisé du *Qui êtes-vous* de 1908: au total 1093 personnes, appartenant aux trois champs des affaires, de la haute administration et de l'université, ont été retenues sur ce que l'auteur appelle les « listes de notabilité au temps du suffrage universel ». Ont été laissés de côté les hommes politiques, déjà étudiés par Jean Estèbe dans sa thèse sur les ministres de la III^e République, les artistes qui font l'objet des recherches de Mme Genet-Delacroix, et les membres des professions libérales — qui n'apparaissent que lorsqu'ils enseignent le droit ou la médecine. Assurément, l'on ne peut parler de tout: mais cette absence totale d'un quatrième champ (celui des grands praticiens et des grands avocats) laisse un regret au lecteur. Elle enlèverait même sa cohérence à la démonstration d'ensemble si C. Charle ne réintroduisait les professions libérales dans ses analyses de détail (à propos des trajectoires des hauts fonctionnaires ou du mode de vie des professeurs de médecine). Les listes de base établies, ce sont des centaines de cartons d'archives qui ont été systématiquement exploités: dossiers personnels des fonctionnaires, des magistrats, des généraux; dossiers de la Légion d'honneur; archives de l'État civil; contrats de mariage, déclarations de succession, calepins du cadastre. Les sources imprimées sont elles

aussi considérables : annuaires mondains et ministériels, nécrologies, série des faire-part de la Bibliothèque nationale. D'où une extrême précision dans la reconstitution des origines, des carrières, de la descendance, de la fortune et des revenus, des investissements et du mode de vie global. Et jointe à la rigueur de l'analyse statistique, la saveur de l'ethnologie, particulièrement sensible dans les paragraphes consacrés aux loisirs et aux résidences.

Dans une première partie, l'auteur évalue le poids de l'héritage (professionnel, géographique et financier) dans la constitution des élites économiques, administratives et universitaires et les mécanismes de sélection scolaire qui, sous couvert de méritocratie, guident leurs stratégies de reproduction ou de reconversion (1). Dans une deuxième partie, il examine ces stratégies elles-mêmes du double point de vue professionnel (passage entre les champs et carrière dans un champ particulier) et social (au sens large, c'est-à-dire matrimonial, lignager, financier, symbolique et politique).

C'est donc peu dire qu'il nous offre ici une histoire des ambitions et des rivalités bourgeoises : jamais exposé historique ne fut aussi précis sur le rapport numérique des postulants et des postes, c'est-à-dire sur la relation du patrimoine des différents sous-groupes (décrit en termes de capital économique, social et culturel) et des instruments de reproduction qui sont à leur portée (liés aux dimensions de leur fortune et de leur famille, au marché des grades universitaires et des diplômes des grandes écoles (2), à l'éventuelle connaissance de secteurs à recrutement ouvert et progression sûre permettant d'éviter ceux où la concurrence s'accroît dangereusement et les carrières ralentissent).

L'auteur rappelle que si la période 1880-1900 n'a pas connu de bouleversement social effectif, *a fortiori* au sommet, elle a amorcé — surtout dans les discours — un passage de l'élitisme notabiliaire d'ancien style (valorisant le capital social et économique) à l'éli-

(1) Rappelons que ce vocabulaire, emprunté à Pierre Bourdieu, est à entendre ici en son sens le plus strict. Les stratégies de reproduction sont « l'ensemble de pratiques phénoménalement très différentes par lesquelles les individus et les familles tendent, inconsciemment et consciemment, à conserver ou à augmenter leur patrimoine et, corrélativement, à maintenir ou améliorer leur position dans la structure des rapports de classe » (P. Bourdieu, *La Distinction*, Paris, 1979, p. 145). « Les stratégies de reconversion ne sont pas autre chose qu'un aspect des actions et réactions permanentes par lesquelles chaque groupe s'efforce de maintenir ou de changer sa position dans la structure sociale ou plus exactement, à un stade de l'évolution des sociétés divisées en classes où l'on ne peut conserver qu'en changeant, de *changer pour conserver* » (P. Bourdieu, *ibid.*, p. 176).

(2) On trouvera p. 43 une bonne étude arithmétique des débouchés du baccalauréat et de la licence en droit.

tisme méritocratique (inauguré dans l'université et valorisant le capital culturel certifié par les succès scolaires). Par ailleurs, l'arrivée des républicains au pouvoir et, avec elle, l'épuration des grands corps de 1880 et les recrutements politiques subséquents, l'apparition des concours là où ils n'existaient pas encore — par exemple, le quai d'Orsay —, la pratique du tour extérieur, la création de chaires et de fonctions de pouvoir dans les facultés rénovées, ont créé de nouveaux plans de carrière et de nouvelles règles d'avancement.

L'étude des trajectoires sociales est minutieuse et nuancée : elle fait bien apparaître, entre un secteur économique très ouvert (le pantouflage est très répandu, lié à la crise des grands corps, aux opinions politiques des élites traditionnelles, aux nouveaux besoins en compétences techniques ou administratives du secteur industriel) et une université de plus en plus fermée sur elle-même, le caractère intermédiaire de la haute administration « gare de triage entre les professions libérales et les affaires ». Dans la course aux places de l'ère républicaine, trois facteurs se révèlent payants : la conviction de longue date, la chance générationnelle (de se trouver jeune, diplômé et ambitieux vers 1875), enfin l'appartenance à ce que Péguy appelait « la noblesse républicaine ». En effet, dans cette circulation des hommes, la famille joue encore un grand rôle et, partant, les stratégies matrimoniales d'intégration brillamment illustrées par quelques arbres généalogiques.

À l'intérieur de chacun des trois champs, l'auteur étudie les modèles de carrières possibles en fonction des propriétés sociales et scolaires, mettant bien en lumière les secteurs où, en dépit de la conversion générale au diplôme (1), les études ne font pas tout : presque tout le champ des affaires ; dans la haute fonction publique, la diplomatie, l'armée — le classement de Saint-Cyr ou de l'X fut de faible incidence sur la carrière des généraux — ou la préfectorale ; et même, dans l'université, les chaires les plus traditionnelles de médecine souvent léguées par un patron à un protégé. C'est que le système de la protection est encore efficace vers 1900, avec ses canaux propres : pour les militaires, les fonctions d'aide de camp, de chef de cabinet, de membre de la maison militaire du Président de la

(1) Alors que 84,7 % des régents de la Banque de France de la période 1852-1870 n'avaient pas fait d'études supérieures, ils ne sont plus que 27,7 % en 1901 — à égalité avec le groupe des polytechniciens et des centraliens. Par ailleurs, C. Charle souligne bien le rôle de l'École libre des sciences politiques comme « lieu de légitimation des fractions traditionnelles » alliant « l'élitisme du petit nombre, générateur d'une forme nouvelle de capital social, et le maintien de la tradition de culture libérale, délivrée de la tyrannie des mathématiques et du thème latin chers aux écoles d'État et arrangée au goût du jour » (p. 53).

République ; pour les ingénieurs des Ponts et Chaussées, les magistrats de la Cour de Cassation, les préfets, les conseillers d'État et quelques universitaires, les positions dites « d'état-major » auprès d'un ministre ; pour les débutants — et les juristes — le rôle de secrétaire d'un ténor républicain. Le patronage politique a ses effets bénéfiques lorsqu'il s'agit d'imposer au quai d'Orsay quelques roturiers républicains, à la Faculté de médecine des disciplines nouvelles, telles l'obstétrique et la vénéréologie, ou à la Faculté des lettres les sciences de l'éducation et l'histoire de la Révolution française.

Il est difficile de rendre compte de la richesse de tout l'ouvrage. On peut s'y essayer à travers l'exemple, particulièrement utile aux historiens de l'éducation, des professeurs de faculté. On découvre en effet, au fil des chapitres, un remarquable portrait de la bourgeoisie universitaire : sa situation par rapport aux autres élites, les stratégies différentielles de ses membres, leur mode de vie n'avaient jamais été aussi précisément dépeints.

L'université est, des trois champs étudiés, le plus précocément et le plus nettement autonome : à la différence des hommes d'affaires qui, dans leur majorité, sont passés par d'autres secteurs, 69,8 % des universitaires ont accompli toute leur carrière dans l'enseignement. Même la politique fait moins de place à ces déracinés : l'idéal d'un professeur en Sorbonne, ce n'est plus en 1900 d'être sénateur mais d'être doyen de sa faculté ou directeur de l'École normale supérieure. De plus en plus souvent, l'universitaire borne son ambition à l'université.

D'une façon générale, l'âge moyen d'accès aux chaires s'élève, sauf dans les domaines où les compétences sont plus rares : les sciences, les langues orientales, les disciplines d'érudition. En lettres, les thèses se sont alourdies, les situations d'attente (maîtrise de conférence en province, lycée de Paris, maîtrise de conférence à l'École normale) se prolongent. Les stratégies se diversifient selon les disciplines : stratégies classiques des professeurs de droit premiers d'agrégation, des professeurs de médecine, des professeurs du Collège de France ou des prélanoniens de la Sorbonne tenant à leur réputation mondaine ; stratégies spécialisées des professeurs des facultés des sciences et de pharmacie ou de l'École des Chartes ; stratégies innovatrices de quelques chercheurs en médecine, en sociologie, en histoire, finalement soutenus par les autorités politiques.

Socialement, les universitaires sont en situation d'infériorité par rapport aux hauts fonctionnaires et aux hommes d'affaires : leurs origines sont beaucoup plus souvent dans la petite et dans la moyenne bourgeoisie et l'on trouve une forte surreprésentation,

parmi eux, des fils de professeurs et d'hommes de loi. On ne doit donc pas s'étonner qu'ils donnent une assez forte proportion de célibataires — le célibat étant parfois le prix à payer pour une ascension sociale — et de mariés sur le tard — une thèse et quelques échelons gravis pouvant inspirer plus de confiance à Monsieur Prudhomme. Les professeurs de médecine et du Collège de France se marient dans des strates variées de la bourgeoisie (1); mais le reste de notre élite universitaire, moins mondain, doit consentir à une endogamie accrue. Les dots, sans être énormes, sont confortables et permettent d'accroître de 2 000 à 3 000 F leur traitement annuel de 5 000 F.

Dans ce milieu voué au livre et à l'étude, le caractère de reproduction intellectuelle est très marqué : les fils — et les gendres — de professeurs de sciences sont à leur tour professeurs de sciences. On note quelques dynasties normaliennes (p. 297) à la Sorbonne et au Collège de France. Il en va de même en droit, les enfants embrassant très souvent la carrière juridique des pères qui offre, il est vrai, un éventail de professions beaucoup plus riche. En lettres, la variété est plus grande et l'orientation vers l'administration plus marquée — elle-même due à « la coïncidence politique entre les professeurs [de lettres] et la majorité de l'époque » (p. 340). La médecine est le contre-exemple : « les fils ou les gendres abandonnent presque tous l'Université et préfèrent les carrières libérales et artistiques » : on voit que « le petit Proust » eut aussi un destin social.

Les investissements financiers sont prudents, essentiellement en placements garantis par l'État et en obligations — à la différence de ceux des hauts fonctionnaires et, surtout, des gens d'affaires. Très souvent situé dans les V^e et VI^e arrondissements — trait distinctif marqué par rapport aux autres élites installées plus à l'ouest ou rive droite — le domicile des universitaires est de dimension moyenne et son loyer inférieur à 4 000 F (sauf exception, essentiellement chez les professeurs de médecine et du Collège de France) : on vit dans cinq pièces au pays latin. Les vacances se passent en famille ou avec des amis : les universitaires lancent à la fois le modèle de plaisance

(1) Mais le mariage d'Adrien Proust et de Jeanne Weil ne peut servir à illustrer la supériorité de la position de l'époux sur ses origines dans l'économie matrimoniale : car dans l'imaginaire social de cette époque là, la grosse dot de Mademoiselle Weil est aussi le prix qu'il lui faut payer pour épouser un catholique. Catholique, elle aurait sans doute pu avec la même dot épouser un médecin mieux né, voire un homme du monde. Les équations matrimoniales ne sont pas à une mais à plusieurs inconnues : roture, noblesse, puissance familiale, réussite personnelle, grosse dot, absence de dot, baptême, judaïsme, beauté, laideur — ces éléments entrent tous en jeu avec des coefficients variables et chacun ne s'apprécie que par rapport à tous les autres, dans un contexte historique donné.

intellectuelle, dans des stations calmes, souvent bretonnes : Paramé, La Baule, Saint-Cast, Arcouest — où l'on est « entre soi » — et le modèle d'enracinement (le héros revenu dans la maison de ses ancêtres mesure le chemin parcouru).

Leur sociabilité est restreinte : pas de club (sauf, une fois de plus, du côté des médecins), quelques salons intellectuels, des associations de spécialistes, l'Institut. Leurs loisirs sont beaucoup moins de collectionneurs que d'amateurs éclairés, sortant peu mais fournissant plus de musiciens que les hauts fonctionnaires et les hommes d'affaires pourtant abonnés à l'Opéra. Le repli sur le privé est sans doute leur caractéristique essentielle, avec une certaine forme d'ascèse qui explique également, chez certains d'entre eux, le goût pour la marche, le cyclisme et l'alpinisme.

Quelques exceptions mises à part, l'élite universitaire ne participe donc pas, dans ses stratégies de carrière, de reproduction, de loisirs, à la circulation générale entre les élites constatée dans les autres champs : au contraire, ses valeurs s'autonomisent en ces années d'apparition des intellectuels. La partie de la thèse de C. Charle consacrée à ce phénomène donnera lieu à publication séparée (1). Souhaitons qu'elle nous instruisse autant que les *Élites de la République* (2).

Pierre ALBERTINI



(1) Aux Éditions de Minuit, sous le titre : *Naissance des intellectuels*.

(2) Les éditions Fayard ont malheureusement laissé passer un certain nombre de coquilles, dont deux sur la même ligne de la quatrième de couverture : « 1800 » pour « 1880 » et un subjonctif pour un indicatif. Page 108, ligne 27, 100 % pour 0 %. Par ailleurs, alors que l'ouvrage compte 85 tableaux, on peut déplorer qu'il ne contienne pas une carte des domiciles, faisant apparaître les quartiers de concentration des trois élites.

Pour le fond, trois remarques :

1. la confection du corpus par le moyen des annuaires doit entraîner une surreprésentation des Parisiens, surtout parmi les hommes d'affaires pour lesquels, d'ailleurs, les seuils d'entrée dans la notoriété ne sont sans doute pas tout à fait incontestables ;
2. les sources utilisées ne permettent pas toujours d'atteindre à la précision nécessaire : l'appartenance confessionnelle n'apparaît que rarement, alors qu'on sent bien (et C. Charle le signale à propos des « mariages d'échange ») qu'elle a une grande importance ;
3. la subdivision des champs en groupes et sous-groupes nous fait parfois passer au-dessous des limites de fiabilité statistique : peut-on en toute rigueur interpréter le célibat de trois ingénieurs des ponts et chaussées (p. 193) ? Et les fils des normaliens-hommes d'affaires sont-ils plus de trois (p. 348) ?

BOUTHAU (Jean-Claude). — *En cravate et blouse grise. Mémoires d'un normalien*. — Saint-Brieuc : chez l'auteur (diffusion Ouest-France), 1986. — 166 p. : ill.

RICHIDE (Jean-Pierre). — *Vous avez dit « normale » ?*. — Paris : La Pensée universelle, 1987. — 157 p.

Les mémoires d'instituteurs sont une des entrées décisives pour connaître et saisir l'effet des processus de formation. Certes, les souvenirs transmis longtemps après, qu'ils fassent ou non la matière d'un livre, ont été triés par le temps ; ils sont donc lacunaires, subjectifs, marqués à tout jamais de rancœurs ou d'enthousiasmes adolescents, et ne cessent de mêler l'histoire singulière à l'ordinaire de l'institution, de conjuguer la vie personnelle au destin d'une génération ou d'un groupe social. C'est bien cette subjectivité déclarée qui en fait le prix.

Deux livres récemment parus permettent de saisir l'école normale d'hier à travers ce qui en a constitué pour leurs auteurs le « mémorable » : non pas le plan d'études, ni les essais pédagogiques, mais le bizuthage, l'internat, les bals et les amours. Jean-Claude Bouthau a vécu à l'école normale de Saint-Brieuc de 1956 à 1960, Jean-Pierre Richide à celle de Versailles de 1966 à 1970. On pourrait opposer leurs deux livres point par point : l'un aime l'école normale, l'autre pas ; l'un est resté dans le sérail (mais en devenant professeur d'école normale !), l'autre s'est empressé de fuir l'Éducation nationale ; l'un est un rural entrant dans une « petite » école où toute la promotion tient en une seule classe, l'autre vient de Paris et entre dans une gigantesque « caserne ». Ici, on se souvient de la chaleur des amitiés, des discussions interminables à travers lesquelles on commentait les journaux et l'actualité politique (en pleine guerre d'Algérie), les agissements des autorités et les manies des profs, les canulars des copains et leurs amours. Là, on vomit la bêtise du système, la dureté aveugle de l'administration, la méchanceté et la violence du bizuthage, la sinistrose des lieux et des personnes... Bref, alors que l'évocation bretonne naît dans la convivialité continuée de l'enseignement et s'écrit comme une reconnaissance de dette collective (« car l'école normale, nous l'aimions, mais un jour sur deux »), le second grince comme un règlement de comptes longtemps différé mais sur lequel les années n'ont pas passé l'éponge.

Pourtant, au-delà de ces différences patentes de contexte, d'expérience et de sensibilité, il y a des parentés indéniables entre ces deux témoignages. Ils s'ouvrent l'un et l'autre sur le même cérémonial : la proclamation des résultats du concours. Nos deux lauréats, mal classés mais élus, se trouvent brutalement projetés « de l'autre côté », affublés d'un numéro de classement ineffaçable. C'est autour

de ce numéro que tout un rituel d'école s'organise : il lie chaque bizuth, pour le meilleur et le pire, aux camarades des promotions précédentes reçus au même rang (leurs « père » et « grand-père » pédagogiques) et donne à chacun une place définitive dans la hiérarchie des corvées qui rythment quotidiennement la vie de l'internat. Il faudrait suivre par le détail comment, pour des élèves souvent collés le dimanche pour mauvais résultats en math ou pour « indiscipline », l'école normale devient bientôt une « seconde maison » plus familière encore que la première ; comment cette rupture d'avec le milieu d'origine fait qu'on reporte sur la micro-société où l'on vit les attachements, les affections, les haines ou les rancœurs généralement réservées aux parents proches.

Que l'on s'oppose de toutes ses forces aux violences qu'engendrent les multiples cérémonies de cette première année d'internat obligatoire pour tous ou que l'on y construise les solidarités proches (la promotion) et bientôt plus lointaines (l'école toute entière) qui assurent, à terme, une identité professionnelle forte, c'est dans la complexité de cette vie, mi-cachée mi-dévoilée à une administration plus ou moins complice, que « se fait l'instituteur » sinon « l'homme ». « On ne peut comprendre le pouvoir d'intégration de l'école et l'appropriation des valeurs de la vie scolaire dans la société française contemporaine sans comprendre la capacité fondamentale de l'école à devenir et à rester une institution à la fois captatrice et productrice de rituels » écrit Dominique Blanc dans l'un des articles (1) qu'il a récemment consacrés à l'ethnologie des écoles normales d'instituteurs des années 1950. En effet, les études historiques, qu'elles analysent la genèse de l'institution ou l'origine sociale de ses élèves, ne peuvent rendre compte de la façon dont l'école se constitue comme référence et valeur pour des adolescents généralement issus des milieux populaires. Être reconnu bon élève, fût-ce en une exceptionnelle occasion, découvrir comme une terre inconnue une culture livresque, musicale ou cinématographique, même fugitivement, est nécessaire ; s'imprégner des valeurs « primaires » que distillent encore certains directeurs d'école normale dans leurs cours de morale professionnelle et dans leurs homélies matinales est aussi nécessaire mais pas encore suffisant. Il faut en outre que le groupe des pairs puisse s'emparer, dans les rites de passage adolescents, des marques de la culture scolaire et du statut professionnel : parodies d'examens, simulacres d'exercices (problèmes et rédaction !), dérisions de classements, faux conseils de

(1) Blanc (Dominique) : « L'École, les rituels et la lettre », *Ethnologie française*, XVI-4, 1986, pp. 407-412 et « Numéros d'hommes - Rituels d'entrée à l'école normale d'instituteurs », *Terrain*, 8, avril 1987, pp. 52-62.

discipline, etc. Le parcours des épreuves est semé d'embûches cruelles dont les bizuths devenus anciens transmettront la tradition intuitive avec la bienveillance tacite de l'administration. Dominique Blanc, ethnologue averti, montre pourtant que loin d'avoir produit des rituels autonomes, le folklore des écoles normales ne cesse d'emprunter et de réinterpréter à son usage les cultures d'origine (sociales, locales et sexuées) des élèves. Ses enquêtes en pays de langue d'Oc révèlent en effet que la construction par l'école normale d'une identité « normalienne » — virile, anticléricale, rouge et populaire — passe souvent par les rituels propres au rugby dont Daniel Fabre a montré à maintes reprises comment ils « travaillent » eux-mêmes les renversements carnavalesques (l'homme enceint par exemple) traditionnels de la France du Sud-Ouest.

À Versailles ou à Saint-Brieuc, la singularité du témoignage ne révèle pas clairement les emprunts. Pourtant, l'émotion à peine contenue qui sourd à l'évocation des bizuthages laisse deviner que s'exprimaient là plus que des traditions archaïques et dont le sens avait cessé d'affleurer aux consciences. Certes, dans les années de l'après-guerre, les écoles normales d'instituteurs n'étaient plus de grands séminaires laïques, ne formaient plus de hussards noirs, mais elles étaient devenues — plus ou moins qu'avant guerre ? — des lieux où se jouaient une formation identitaire accompagnée de mutations culturelles violentes. Candidat au baccalauréat sans avoir emprunté la voie alors obligée des études secondaires, le normalien primaire, souvent issu des cours complémentaires, se sentait à la fois promis aux savoirs en droit illimités de ses lointains congénères des lycées mais, en même temps, irrémédiablement voué à un retour à ses origines (bonheur/horreur des premiers postes dans les classes à tous les cours des villages reculés, dans les quartiers populeux des villes). Est-ce cette contradiction, aujourd'hui en grande partie effacée, qui fait la permanence de ces rituels jusqu'à la fin des années soixante ? Mais pourquoi, alors, plus chez les garçons que chez les filles ? Quoiqu'il en soit, le prix à payer n'est pas rien. N'est-il pas remarquable que, vingt ans après, deux transfuges comme Jean-Claude Bouthau et Jean-Pierre Richide aient besoin d'éditer à compte d'auteur le récit de ces années de formation ?

Anne-Marie CHARTIER

LE MOUVEMENT SOCIAL

Revue trimestrielle d'histoire sociale

N° 143

Avril-juin 1988

Numéro spécial : Mémoires et histoires de 1968
Sous la direction de Luisa Passerini

Luisa PASSERINI : Peut-on donner de 1968 une histoire à la première personne ?

Annemarie TRÖGER : Les enfants du tertiaire : le mouvement étudiant en R.F.A. de 1961 à 1969.

Daniel BERTAUX, Danièle LINHART, Beatrix LE WITA :
Mai 68 et la formation de générations politiques en France.

Antoine PROST : Quoi de neuf sur mai 1968 en France ?

Michelle PERROT : Jean Maitron en 1968.

Notes de lecture : Histoire de l'éducation et des intellectuels
(par Jean Hébrard, Christophe Prochasson, Madeleine Rebérioux).

Madeleine REBÉRIOUX : Le cinquantenaire du Front populaire [bulletin historique].

Résumés en français et en anglais.

Ce numéro : 59 F (France et C.E.E.) ;
69 F (autre pays étrangers).

L'abonnement d'un an au *Mouvement Social* : 160 F
(France et C.E.E.) ;
230 F (autres pays étrangers).

Versements à l'ordre d'OUVRIDIS
à adresser en francs français à :
Administration du Mouvement Social, Éditions ouvrières,
12 avenue Sœur-Rosalie - 75621 Paris Cedex 13.

COMPTES RENDUS

GARUTI (Giovanni). — *Latina de pueris instituendis testimonia usque ad Caesaris aetatem*. — L'Aquila-Roma : Japadre, 1984. — 158 p. (Collana di Filologia classica, 3).

Voici un petit livre de textes qui remplit un vide dans les publications consacrées à l'histoire de l'éducation chez les Romains et, plus spécialement, pour la période républicaine jusqu'à l'époque de César.

L'ouvrage se présente comme un recueil de citations concernant l'enfant et l'éducation, puisées dans la littérature latine du III^e au I^{er} siècles avant J.-C. Une préface en latin (pp. 7-9) explique les motivations de l'auteur et son principe de classement des textes. Une table donne ensuite (pp. 11-16) les sigles des manuscrits utilisés pour chaque auteur, et dont les variantes constitueront l'apparat critique. La liste des six sections servant à classer les textes est redonnée p. 17 (elle figurait déjà dans la préface) et, de la p. 18 à la p. 156 se trouvent les passages retenus par Garuti, dans un ordre approximativement chronologique des auteurs, et, pour chaque auteur, rangés sous les lettres des six parties (de A à F).

Nous avons compté ces fragments, dont la dimension varie entre un seul mot et plus de trois pages, parce qu'il nous a semblé intéressant de voir comment ces textes se répartissaient selon les auteurs, les périodes et les six catégories retenues. Au total, 540 passages, dont la moitié de Cicéron (270 : 50 %) et, loin derrière, Varron (81 : 15 %), Plaute (70 : 13 %), Térence (29 : 5,3 %), Lucrèce (16 : 3 %), César (8), Salluste (8), Cornelius Nepos (8) et une poussière d'auteurs ayant de un à quatre fragments. Sur le plan chronologique, il n'étonnera personne de constater la prééminence éclatante du I^{er} siècle sur les deux précédents, mais il faut se garder de croire qu'il ne s'agit là que d'un strict reflet de la proportion plus grande de textes conservés pour cette époque. En effet, le quantitatif rejoint le qualitatif, et les textes du I^{er} siècle sont aussi plus longs

et plus riches que ceux des III^e-II^e siècles : nous avons montré ailleurs qu'on pouvait déceler dans la littérature latine plusieurs phases, croissantes, du sentiment de l'enfance qu'avaient les Romains.

L'auteur, pour classer les fragments, a créé des catégories qui forment une typologie empirique et non une codification rigoureuse des thèmes concernant l'enfant et l'éducation dans la littérature latine. Ces catégories ont donc tendance à se recouper plus ou moins, et de nombreux textes apparaissent dans deux catégories, avec un système de renvois. Six textes sur dix, et souvent les plus longs, se retrouvent dans les deux premières catégories, la nature des enfants (A) et l'éducation en général (B). Des thèmes importants sont difficiles à classer à l'intérieur de ce découpage. Ainsi, le jeu de l'enfant n'est pas véritablement pris en compte. À cet égard, le corpus n'est pas aussi complet que le prétend l'auteur (p. 7) et des passages de Plaute ou de Catulle évoquant le jeu auraient bien leur place dans l'éducation familiale (catégorie C).

Il en est de même pour d'autres sujets, et de nombreux passages manquent, qui nous éclaireraient sur la nature de l'enfant (Lucrece, I, 939-940 ; II, 575-580 ; III, 344-347 ; IV, 1209-1232). Pourquoi l'auteur a-t-il parfois retenu la simple mention d'un seul mot comme fragment, alors que de très nombreux textes parlant du *puer*, de l'*alumnus*, de l'*infans*, etc. n'ont pas été choisis ? L'auteur a voulu faire œuvre de philologue, sans être lui-même un spécialiste d'histoire de l'enfant et d'histoire de l'éducation. Mais son but aurait été atteint, si son corpus avait été exhaustif, épargnant ainsi de longues recherches aux spécialistes de l'histoire de l'éducation.

On pourra, en outre, regretter que l'absence de traduction limite l'audience de ce petit livre aux seuls spécialistes, alors qu'un tel recueil, avec traduction et commentaires, fait cruellement défaut dans la bibliothèque des historiens de l'éducation et des éducateurs eux-mêmes.

Michel Manson

GABRIEL (Astrik L.). — *The University of Paris and its hungarian students and masters during the Reign of Louis XII and François I^{er}*. — Notre-Dame : University of Notre-Dame, Indiana, 1985. — 238 p. — (Texts and Studies in the History of Mediaeval Education, n^o 17).

L'érudit chanoine et professeur émérite de l'université Notre-Dame, dont les travaux sur l'histoire des universités européennes au

Moyen Âge et à l'époque moderne sont mondialement connus (une bibliographie rétrospective des œuvres de l'auteur, présentée en fin de l'ouvrage, énumère 150 titres) revient avec ce livre, comme il le dit lui-même dans sa préface en recourant au vieux proverbe français « à ses premières amours », l'histoire des relations intellectuelles franco-hongroises, plus spécialement l'histoire des maîtres et des étudiants hongrois à l'université de Paris, dont il avait inauguré l'étude à la veille de la Deuxième Guerre mondiale.

À partir des minutes, encore inédites pour la période, du *Liber receptorum* (1494-1530) et du *Liber procuratorum* (1521-1552) de la nation anglo-germanique de l'université de Paris, l'auteur se propose d'étudier dans cet ouvrage la carrière universitaire des sujets (maîtres et élèves) hongrois de cette dernière pendant la période qui va de 1495 à 1525, c'est-à-dire *grosso modo* sous le règne de Louis XII et les dix premières années de celui de François I^{er}, avant que l'invasion turque et la défaite de Mohacs (29 août 1526) ne viennent compromettre une présence hongroise particulièrement soutenue auprès de l'université parisienne et stopper un courant de relations intellectuelles plus que séculaire.

La démarche est, à la base, largement prosopographique (des « fiches » sont consacrées aux *scolares* les plus notables, tels un Blasius de Varda, receveur de la nation du 20 septembre 1521 au 12 août 1522, dont l'auteur édite le registre des comptes (pp. 77-91) ou un Marcus Mark de Kemes, qui en fut un peu plus tard procureur) mais dépasse aussi largement ce cadre, développant au travers d'une approche chronologique de la période concernée les arrières-plans financiers, humains et intellectuels de la présence hongroise à l'université. Une petite étude est consacrée aussi aux saints hongrois dans le calendrier universitaire de la nation anglo-germanique. Les deux derniers chapitres de l'ouvrage, de caractère plus synthétique, s'efforcent de « re-situer » la place des Hongrois dans la communauté scolaire et culturelle de l'université de Paris et décrivent l'organisation institutionnelle en même temps que les structures géographiques et sociales du groupe. Deux appendices, la liste des 37 receveurs de la nation anglo-germanique de l'université de Paris du 20 septembre 1494 au 20 septembre 1526 et le nombre des sujets hongrois appartenant à ladite nation pendant la période considérée (répartis par année et par grade) ainsi qu'une riche bibliographie complètent cet ouvrage savant qui, à l'instar des autres publications d'Astrik L. Gabriel fournira aux spécialistes mais aussi à un plus large public à la fois une monographie exemplaire et un outil de travail qu'un copieux index permet d'utiliser avec le maximum d'efficacité. Ajoutons que 16 planches, dont une hors-texte, agrémentent l'ouvrage qui bénéficie par ailleurs d'une présentation soignée et d'une typographie impeccable.

History of Universities (Oxford University Press). — Vol. VI, 1986 (Paru en 1987). — XV-166 p.

History of Universities a vu le jour en 1981 et *Histoire de l'éducation* (1) a signalé, en son temps, l'apparition de cette nouvelle publication. Depuis, *History of Universities* (éditée et diffusée, depuis 1984, par Oxford University Press) a continué à paraître au rythme régulier d'un volume annuel. Au fondateur et premier directeur, Charles B. Schmitt, prématurément disparu, vient de succéder Laurence Brockliss, de Magdalen College, Oxford, dont on connaît les travaux sur les universités françaises à l'époque moderne. Dans l'éditorial qui ouvre ce volume 6/7, le nouveau directeur annonce son intention, tout en restant fidèle aux orientations générales fixées depuis l'origine, d'augmenter la taille de chaque livraison annuelle et d'ouvrir largement la revue aux XIX^e et XX^e siècles (*History of Universities* a pris comme terme la date de 1945 mais a jusqu'à présent, en pratique, couvert surtout le Moyen Âge et l'époque moderne). Il entend par ailleurs renforcer son rôle d'instrument de référence et de lieu de rencontre en publiant des actes de colloques, en accueillant des collaborateurs de toutes origines (jusqu'à ce jour, les auteurs ont été en grande majorité anglo-saxons) et en développant les recensions et informations bibliographiques.

On ne peut qu'approuver ces projets, qui dénotent une conscience tout à fait lucide des forces et des faiblesses actuelles d'*History of Universities*, et espérer qu'ils se traduiront rapidement dans les faits.

Le volume 6/7, quant à lui, reste en effet tout à fait dans la ligne des précédents. Le Moyen Âge s'y taille la part du lion. On trouve d'abord un article solide, sinon très neuf, de K.S.B. Keats-Rohan (« John of Salisbury and Education in Twelfth Century Paris from the Accounts of his *Metalogicon* », pp. 1-45) où à la suite de R.W. Southern et parallèlement à S.C. Ferruolo (non cité dans l'article), l'auteur commente les passages du *Metalogicon* où Jean de Salisbury a parlé de ses propres études et, plus largement, des problèmes de l'éducation. Son point de vue apparaît tout à fait représentatif de l'humanisme de la première moitié du XII^e siècle. Jean s'y montre à la fois très attaché à l'unité des arts libéraux, au service des belles lettres, et réticent devant les innovations de ses contemporains partisans du primat de la dialectique ou adeptes des « sciences lucratives » (droit, médecine). L'article de Reuven Avi-Yonah est plus rapide (« Career Trends of Parisian Masters of Theology,

(1) *Histoire de l'éducation*, décembre 1982, pp. 81-84.

1200-1320 », pp. 47-64). Se fondant sur le répertoire, pourtant imparfait, de P. Glorieux, R. Avi-Yonah a essayé d'étudier statistiquement la carrière ultérieure des 286 maîtres en théologie parisiens repérés avant 1320, tant séculiers que réguliers. Une forte minorité, qui va croissant au cours du siècle, restait toute sa vie à l'université ; les autres, pour la plupart, réalisaient de belles carrières ecclésiastiques (évêques, cardinaux, provinciaux et généraux d'ordres). Dans le détail cependant, les hypothèses de l'auteur, étayées sur des chiffres nécessairement faibles, paraissent parfois un peu arbitraires. Il me semble, de plus, commettre l'erreur de croire qu'au XIII^e siècle, tous les évêques étaient nommés par le pape. Ne traitant que des théologiens, il néglige la montée probable des docteurs en droit canon, facteur qui aurait pu compléter certaines de ses interprétations.

L'article de Phyllis B. Roberts (« University Masters and Thomas Becket : Sermons Preached on St Thomas of Canterbury at Paris and Oxford in the Thirteenth and Fourteenth Centuries », pp. 65-79) consiste en fait en l'analyse de deux sermons, l'un prêché à Paris en 1230 par Jean de St Giles, l'autre à Oxford en 1315 par Henry Harkeley, et me semble de portée limitée. Nettement plus suggestive, la contribution de R.N. Swanson est d'ordre méthodologique (« Learning and Livings : University Study and Clerical Careers in Later Medieval England », pp. 81-103). Revenant sur ses propres travaux antérieurs ainsi que ceux de G.F. Lytle, dont on connaît la thèse classique sur « la rarefaction des patronages ecclésiastiques » accessibles aux étudiants anglais à partir du milieu du XIV^e siècle, R.N. Swanson insiste sur les difficultés qu'il y a, même pour un pays à la documentation relativement abondante, à établir et surtout à interpréter correctement les données sur les carrières ecclésiastiques et bénéficiales des gradués. On s'expose à de graves (mais difficilement évitables) erreurs de perspective si on étudie ces carrières pour elles-mêmes sans les replacer par rapport à celles qui s'offraient à la même époque à l'ensemble des clercs. Manière, évidemment, de rappeler que l'histoire des universitaires ne saurait être isolée de celle de la société englobante.

Le volume se termine par deux articles consacrés à l'époque moderne. Celui de N. Hammerstein (« The University of Heidelberg in the Early Modern Period : Aspects of its History as a Contribution to its Sexcentenary », pp. 105-133) est une classique mais solide histoire de l'université de Heidelberg du XVI^e au XVIII^e siècle, mise en perspective dans l'histoire politique d'ensemble du Palatinat ; on y voit successivement l'ascension de la principale université calviniste allemande puis son effondrement au XVIII^e siècle lorsque la tutelle d'une dynastie devenue catholique lui fait

perdre le contact avec les courants culturels dominants de l'Allemagne protestante des Lumières. Enfin, la brève note d'O. et M. Gingerich (« Matriculation Ages in Sixteenth-Century Wittenberg », pp. 135-141) présente un amusant document : la liste des horoscopes de 29 étudiants de Wittenberg, qui permet de calculer très exactement leur âge d'immatriculation, lequel se situait de manière assez homogène autour de dix-sept ans.

Au total donc, on le voit, un volume solide et d'excellente qualité mais dont les limites mêmes justifient tout à fait l'élargissement annoncée par L. Brockliss et le comité de rédaction international qui l'entoure désormais.

Jacques Verger

COLLETTI (Vittorio). — *L'Éloquence de la chaire. Victoires et défaites du latin entre Moyen Âge et Renaissance*. — (Traduit de l'italien par Silvano Serventi). — Paris, Cerf, 1987. — 244 p.

Qu'on ne cherche pas dans cet ouvrage, paru en 1983 et récemment traduit de l'italien, une étude sur l'éloquence religieuse : il s'agit ici non pas de rhétorique, mais de la langue de l'Église (le titre originel était plus net : *Parole dal pulpito*), entre le XII^e et le XVI^e siècle. L'histoire de la langue (ou, plus exactement, ce qu'on appelle volontiers en Italie la « question de la langue ») y côtoie l'histoire de l'Église, et dans ces quatre siècles rapidement brossés, on retrouve quelques antagonismes bien connus. Favorables à l'utilisation de la langue populaire : les hérétiques, bien sûr, les réformés plus tard, mais aussi les ordres mendiants. En face, l'Église traditionnelle, qui s'accroche désespérément au latin, non sans faire, au fil des siècles, des concessions croissantes. Opposition, également, entre liturgie et prédication : la première, répétitive d'une parole sacrée (p. 19), la seconde plus volontiers vouée à la « communication », à l'« instruction ». Et l'étude des recueils de sermons en piémontais datant de la fin du XII^e siècle constitue sans doute le passage le plus intéressant de l'ouvrage (pp. 58-73). La volonté de constituer, en langue vulgaire, un vocabulaire religieux à l'image du latin se manifeste en particulier par des pratiques de définitions quasiment lexicographiques usuelles dans les sermons et dans les livres de dévotion (pp. 87-93). Conflit, enfin, entre le latin médiéval de l'Église, et le latin cicéronien des humanistes, dès le XIV^e siècle. Rien de bien nouveau dans ces différents thèmes, à une exception près, peut-être.

L'ouvrage se recommande-t-il au moins pour une érudition clairement exposée, et par l'exploitation de sources inédites ? C'est ce

qu'on ne saurait affirmer. On entre, certes, dans toutes les nuances de la pensée de Gelli (pp. 156-169), ou de Brucioli (pp. 178-185) ; on bénéficie d'un exposé détaillé de la stylistique de Dominici (pp. 103-108). Mais ni ces développements, originaux sans doute, ni les généralités rappelées ci-dessus ne rendaient indispensables cette traduction pour un public français (pour lequel n'a, par exemple, pas encore été traduite l'excellente petite *Storia linguistica dell'Italia unita* de Tullio de Mauro, signalée dans l'introduction). L'ensemble est diffus, parfois jargonnant (par exemple : « En général, dans un cadre éducatif si diffusé et autorisé, la sensibilité linguistique s'affine en tant qu'attention à la pluralité et à la particularité des expressions linguistiques », p. 91 ; cf. aussi pp. 19, 48, 128, ou la page 4 de couverture qui nous annonce « l'entrelacement tendu et charmeur de la religion et de la langue »...), et ne recule pas devant des contradictions formelles (à propos de la langue de la liturgie, pp. 18 et 21 ; à propos des préoccupations de l'Église, p. 227) ou des naïvetés (comme cette recommandation faite, p. 44, aux historiens de la langue de ne pas « négliger la part des traductions de la Bible, dans l'émancipation et la reconnaissance des langues locales » !). L'auteur a certes posé un problème important ; mais il ne s'est pas donné les moyens de le traiter correctement.

André Chervel

DAUMAS (Maurice). — *L'Affaire d'Esclans : les conflits familiaux au XVIII^e siècle*. — Paris : Le Seuil, 1988. — 343 p.

Maurice Daumas fait ses choux gras d'un riche fonds de factums relatifs à d'épineuses querelles familiales d'Ancien Régime, conservé aux Archives départementales du Doubs. Loin de concerner la seule affaire d'Esclans, son ouvrage propose une pertinente et savante analyse des antagonismes, empruntant ses concepts et ses grilles de lecture autant aux anthropologues, sociologues, sémiologues et psychanalistes qu'aux historiens. Le tout relevé de nombreuses citations de ces factums racontant le plus souvent des successions mal digérées (comme pour le jeune Rodrigue d'Esclans), des enlèvements suivis de mariages clandestins, des promesses conjugales non tenues ou des biens dilapidés.

Finement décryptés par l'auteur, ces scénarios, disparates en apparence, se réduisent en fait presque toujours à un problème d'« autochtonie » dont l'acquisition puis la conservation tourmente l'individu appelé à passer d'un groupe dans un autre, au fil du cursus de la vie. La répartition des conflits familiaux en deux

grandes classes, ceux de l'alliance et ceux de l'axe, confirme cette lecture. Les conflits de l'alliance naissent autour de l'autochtonie féminine et de ses trois pôles : maison paternelle, maison maritale, couvent. Les conflits de l'axe voient s'affronter pères, fils et oncles autour de la socialisation du jeune mâle ; ils ont plus d'envergure, dans le temps et dans la société, que les premiers. Les chapitres qui leur sont consacrés — « les conflits de l'adolescence » et « le moratoire de jeunesse », pp. 235-299 — apportent de l'eau au moulin de l'histoire de l'éducation.

Si l'enfance brille par son absence dans les factums, l'adolescence, en revanche, ne manque pas de s'y manifester. Par des coups de tête, fugues ou enrôlements, le jeune garçon tente de riposter à des pressions paternelles visant à lui faire embrasser un état, civil ou religieux, contre son gré. C'est entre 13 et 16 ans que ces éclats se produisent, quand les fils semblent encore assez malléables pour inciter à forcer des vocations ; après, il sera trop tard. Les années suivantes, de 17 à 30 ans environ, sont celles du moratoire de jeunesse par lequel la société tente de gérer au mieux les inévitables débordements inhérents à des établissements tardifs. Elle se dote même d'institutions pour cela, comme les bacheleries canalisant des conduites réprimées dans un autre contexte. Obligés d'attendre une bonne dizaine d'années les trois sanctions de leur parfaite socialisation — mariage, état, succession paternelle —, les fils de famille donnent dans le libertinage et dans l'oisiveté. Tolérées comme un mal nécessaire, ces déviances ne donnent matière à conflits et procès que lorsqu'il se produit des dérapages dans le dérangement licite. Le comportement des pères face à leurs fils est alors largement influencé par les éventuelles frustrations mal liquidées de leur propre établissement. La transmission des biens et des rôles de père en fils engendre ainsi des conflits qui se reproduisent de génération en génération, les fils devenant pères à leur tour...

Martine Sonnet

TARIFS **(au 1^{er} 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^{me} ou M^{lle}

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^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

**Prrière 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 : 4850
Dépôt légal : août 1988
Imprimé en France



service d'histoire de l'éducation