

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

janvier

1990

n° 45



SE

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

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

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

Laboratoire associé au C.N.R.S.
U.R.A. 1397

Secrétaire de la rédaction : **Pierre Caspard**

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

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

La revue paraît en janvier, mai
et septembre (numéro double)

*Service d'histoire de l'éducation
Institut national de recherche pédagogique
29, rue d'Ulm
75230 PARIS CEDEX 05*

SOMMAIRE

N° 45 — janvier 1990

- Dominique JULIA : Enfance et citoyenneté. Bilan historiographique et perspectives de recherches sur l'éducation et l'enseignement pendant la période révolutionnaire 3
- Pierre ALBERTINI : Le *Cursus studiorum* des professeurs de lettres au XIX^e siècle 43

Actualité scientifique

- Histoire sociale des universités, histoire sociale des disciplines (C. Charle). Informations 71

Notes critiques

La production du livre universitaire au Moyen Âge. (N. Bériou); B. ANDENMATTEN et alii : *Écoles et vie intellectuelle à Lausanne au Moyen Âge* (H. de Ridder-Symoens); G.P. BRIZZI, A.I. PINI (Dir.): *Studenti e*

università degli studenti dal XII al XIX secolo (J. Verger); T. BENDER (Dir.): *The University and the City* (C. Charle); P. LUNDGREEN, M. KRAUL, K. DITT: *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts* (E. François); S. SOLDANI (Dir.): *L'Educazione delle donne* (M. Colin); J. GATEAUX-MÉNNECIER: *Bourneville et l'enfance aliénée* (M. Crubellier); *Problèmes d'histoire de l'éducation* (M. Crubellier); *Le Patronage, ghetto ou vivier?* (M. Crubellier); J. HOUSSAYE: *Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants* (G. Cholvy); *Éducation populaire. Objectif d'hier et d'aujourd'hui; Les chemins de l'animation, 1972-1987* (M. Crubellier); A. CAROFF: *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolution des origines à nos jours* (G. Caplat); B.E. Mc CLELLAN, W.J. REESE: *The Social History of American Education* (W. Frijhoff)

81

Comptes rendus

SAINT-AUGUSTIN: *De Magistro « Le Maître »* (P. Riché); A. SAUVY: *Quatre siècles d'images savantes et populaires* (S. Chassagne); D. BLANC, M. ALBERT-LLORCA: *L'Imagerie catalane. Lectures et rituels* (S. Chassagne); I. HAVELANGE, S. LE MEN: *Le Magasin des enfants*; L. ANDRIES: *Colporter la Révolution* (S. Chassagne); L. JYL: *Madame d'Aulnoy ou la fée des contes* (I. Havelange); *Sport, histoire, n° 1* (A. Rauch); P. PIERRARD: *Enfants et jeunes ouvriers en France, XIX^e-XX^e siècles* (P. Caspard); G. HELIER: *L'enfant à l'école primaire au 19^e siècle. L'exemple vaudois* (P. Caspard); *Femmes, libertés, laïcité* (M. Crubellier); *L'école commerciale de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris: 125 ans d'enseignement commercial* (G. Bodé); M. GENTZBITTEL: *Madame le proviseur* (F. Mayeur)

123

Illustration de la couverture: *Condorcet*

Photo: Musée national de l'éducation

Directeur de la publication: F. Dugast

ENFANCE ET CITOYENNETÉ
*Bilan historiographique et perspectives de recherches
sur l'éducation et l'enseignement
pendant la période révolutionnaire*

par Dominique JULIA

Rendre compte des publications récentes qui ont trait à l'éducation pendant la Révolution française est prématuré puisque nombre des publications apportées par le flot du bicentenaire sont encore sous presse (1). Autant dire que le bilan proposé est partiel, d'autant plus partiel que nous sommes loin d'avoir pu avoir entre les mains l'ensemble des publications étrangères consacrées au sujet que nous nous proposons de traiter. Fallait-il pour autant abandonner toute esquisse, fût-elle provisoire ? En fait, la rubrique des comptes rendus de cette revue viendra ultérieurement combler les lacunes manifestes de cet article. Chaque fois que les secteurs étudiés l'exigeaient, nous sommes remontés à une dizaine d'années en arrière, voire plus, pour mesurer les évolutions de l'historiographie.

Un premier constat doit être fait : si la thématique de l'éducation pendant la période révolutionnaire a fait l'objet de nombreuses recherches au cours des dernières années, nous ne disposons pas en langue française de bonne synthèse récente. En revanche, les Anglo-saxons disposent d'une excellente introduction avec l'ouvrage de Robert R. Palmer, *The Improvement of Humanity*, paru à Princeton en 1985 (2). Bien informé, cet ouvrage d'un grand historien améri-

(1) Les actes du colloque qui s'est tenu à la Sorbonne les 30, 31 janvier et 1^{er} février 1989 sont parus trop tard pour que nous puissions en rendre compte ici (*L'Enfant, la Famille et la Révolution française*, sous la direction de Marie-Françoise Lévy, Paris, Éditions Olivier Orban, 1990, 492 p.). Ceux du colloque *Jean-Jacques Rousseau, « Émile » et la Révolution*, qui s'est tenu du 27 septembre au 4 octobre 1989 à Montmorency, ne sont pas encore parus.

(2) R.R. Palmer : *The Improvement of Humanity, Education and the French Revolution*. Princeton, Princeton University Press, 1985.

cain de la Révolution française a l'avantage de présenter de manière claire et sous une forme ramassée (moins de 350 pages) l'ensemble des plans et des réalisations scolaires de la Révolution française. Surtout, il sait mettre en perspective l'œuvre éducative de la Révolution, en traçant initialement un tableau des réalités scolaires de l'Ancien Régime comme des débats sur l'éducation nationale depuis 1760, et en prolongeant son étude jusqu'à la remise en ordre napoléonienne. Les plans d'éducation sont replacés dans l'ensemble de leur contexte qui dépasse les seules assemblées parlementaires pour aller jusqu'aux sections sans-culottes (pp. 155-160). Robert R. Palmer rétablit de manière neuve leur complexe genèse (ainsi, pour l'important plan présenté par les délégués du département de Paris à la Convention le 15 septembre 1793, pp. 160-170), et ne néglige pas la période du Directoire, analysant aussi bien les débats parlementaires que les écoles centrales et le rôle du Conseil d'instruction publique mis en place par François de Neufchâteau. Pour qui veut prendre une vue d'ensemble des problèmes éducatifs sous la Révolution française, ce livre, bien informé de la bibliographie anglo-saxonne et française, est un guide sûr. On en est que plus étonné de voir le récent *Dictionnaire critique de la Révolution française* publié sous la direction de F. Furet et M. Ozouf, qui a par ailleurs beaucoup de qualités, n'avoir aucune entrée ni à « Instruction publique », ni à « Éducation nationale » et n'aborder les thèmes qui s'y réfèrent que par la rubrique « Régénération » (1).

I. LES PLANS D'ÉDUCATION

Le fait n'étonnera pas. Ce sont les plans d'éducation de la Révolution qui continuent à susciter la plus abondante littérature. À cette focalisation de la recherche, on peut voir un double motif : d'une part, les projets, par leur aspect systématique, sont au cœur d'une thématique centrale de la Révolution française : la formation de l'homme *nouveau* (2) ; d'autre part — la raison est tout aussi

(1) F. Furet, M. Ozouf : *Dictionnaire critique de la Révolution française*. Paris, Flammarion, 1988, article « Régénération » rédigé par Mona Ozouf.

Je m'abstiens naturellement de commenter ici les articles relatifs à ces mêmes thèmes que j'ai rédigés pour *l'État de la France pendant la Révolution, 1789-1799*, sous la direction de M. Vovelle, Paris, Éditions La Découverte, 1988 et pour le *Dictionnaire historique de la Révolution française*, sous la direction de A. Soboul et J. R. Suratteau, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.

(2) Au moment où nous corrigeons les épreuves de cet article, paraît le livre très suggestif de M. Ozouf : *L'Homme régénéré. Essais sur la Révolution française*, Paris,

prégnante mais sans doute moins glorieuse — ils sont certainement plus faciles d'accès que les archives, surtout depuis les publications érudites faites à la fin du siècle dernier, dans la vague du premier centenaire, par James Guillaume. Pour mettre en perspective l'originalité des propositions révolutionnaires, on doit désormais se reporter au livre d'H. Chisick qui a analysé l'ensemble des textes relatifs à l'éducation des classes inférieures des années 1740 à 1789. L'auteur qui a établi une conjoncture de la production éditoriale sur ce thème, souligne à juste titre les limites dans lesquelles s'inscrit la pensée des Lumières concernant une éducation populaire : une instruction de base est nécessaire mais le peuple n'est pas fait pour accéder au collège et s'appliquer au latin (1). Le succès du thème de l'éducation chez les auteurs s'explique par le fait que celle-ci est pensée comme l'agent d'un changement graduel et pacifique qui ne bouleverse pourtant pas les structures politiques et sociales de l'Ancien Régime. Dans ce contexte, la réflexion des physiocrates sur l'instruction publique n'en apparaît que plus originale et plus avancée (2). Liée à leurs théories économiques et à leur conception politique qui entend substituer l'objectivité de la loi à la souveraineté du monarque absolu, l'instruction publique apparaît à la fois comme le corollaire de la liberté personnelle reconnue à chaque individu à qui doit être donné le moyen de développer ses capacités, et comme l'instrument privilégié de formation d'une opinion publique responsable, capable de résister à l'arbitraire du pouvoir politique. S'appuyant sur des textes précis, Manuela Albertone reconstitue pour chaque membre du groupe physiocratique, de Mirabeau et Quesnay à Le Mercier de la Rivière et Le Trosne, une sorte de biographie intellectuelle qui retrace l'évolution de sa pensée vis-à-vis de l'éducation. Le chapitre consacré à Dupont de Nemours montre que les physiocrates n'ont pas seulement été des théoriciens

Gallimard, 1989. Sans jamais aborder directement les *contenus* pédagogiques proposés par les réformateurs de l'instruction publique pendant la période révolutionnaire, l'auteur met au cœur de sa réflexion le projet central de la Révolution qui vise à produire et à maîtriser de bout en bout le social par la création de l'*homme nouveau*. Le chapitre « La Révolution française et l'homme nouveau » (pp. 116-145) montre les conceptions antinomiques de la régénération qui se font jour — l'une quasi-miraculeuse née de la commotion même, l'autre plus laborieuse, qui fait de celle-ci une œuvre méticuleuse et dirigiste — et éclaire la difficile articulation entre la liberté de l'individu et la docilité à la collectivité.

(1) H. Chisick : *The Limits of Reform in the Enlightenment. Attitudes toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth Century France*. Princeton, Princeton University Press, 1985.

(2) M. Albertone : *Fisiocrati, istruzione e cultura*. Turin, Fondazione Luigi Einaudi, 1979.

mais ont inspiré des réformes, comme le montre le rôle joué par cet auteur soit dans sa correspondance avec le margrave de Bade, soit en tant que secrétaire de la Commission nationale d'éducation polonaise (1).

Nous sommes désormais bien armés pour prendre connaissance des grands plans d'éducation de la Révolution française, et mesurer leur portée. En 1982, B. Baczko a mis à notre disposition les textes les plus importants présentés et débattus dans les différentes assemblées parlementaires, de la Constituante à la fin de la Convention, et les a fait précéder d'une introduction (2). Pour les débats pédagogiques de la période 1789-1791, on peut se reporter au livre de Carlo Pancera qui repose sur l'analyse d'une centaine de brochures ou de livres imprimés pendant ces trois années (3). L'auteur met bien en place les lignes de force qui se dégagent de l'ensemble de ces textes, depuis les réclamations inscrites dans les cahiers de doléances vis-à-vis d'une instruction publique, jusqu'au rapport de Talleyrand et à son rejet. Manuela Albertone s'est attachée à la période immédiatement postérieure : si, comme il est normal, l'auteur centre son propos autour du rapport de Condorcet, elle a le mérite de reprendre l'ensemble des discussions sur l'éducation jusqu'au 9 thermidor, en s'appuyant non seulement sur les débats parlementaires mais aussi sur les journaux, et en recherchant à travers les archives des sections parisiennes quelle pouvait être la demande populaire en matière d'instruction (4). Elle souligne, contrairement à Albert Soboul, le faible poids des problèmes relatifs à l'école dans la mentalité populaire, et montre combien les requêtes des sans-culottes sont éloignées des enjeux des débats à la Convention et de la pensée des Lumières. Les revendications des sections ont en effet deux objets : soit elles pensent l'école comme un instrument de

(1) *Ibid.* pp. 95-129 et 175-188. On pourra également se reporter à l'article de B. Grosperin : « Faut-il instruire le peuple ? La réponse des physiocrates », *Cahiers d'histoire*, t. 21, 1976, pp. 157-169.

(2) B. Baczko : *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris, Garnier, 1982. Nous-même avions, l'année précédente, présenté un choix plus large de textes de cette période, organisé de manière thématique : D. Julia : *Les Trois couleurs du tableau noir. La Révolution*. Paris, Belin, 1981. Dans le recueil de B. Baczko, les textes sont, pour la plupart, reproduits in extenso. On peut regretter que, du fait des exigences éditoriales, l'apparat critique ait été réduit au strict minimum.

(3) C. Pancera : *La Rivoluzione francese e l'istruzione per tutti. Dalla convocazione degli Stati Generali alle chiusure della Costituente*. Fasano di Puglia, Schena editore, 1984.

(4) M. Albertone : *Una scuola per le Rivoluzione. Condorcet e il dibattito sull'istruzione 1792/1794*. Naples, Guida Editori, 1979.

propagande politique qui doit consolider les acquis de la Révolution, soit elles la voient comme un lieu de formation professionnelle susceptible de procurer une amélioration directe du statut social de leurs membres (1). On pourra lire, en parallèle, le livre de Frauke Stübig centré sur le concept d'*éducation commune* et sur le plan de Le Peletier de Saint-Fargeau qui, à bien des égards, est apparu comme l'exacte antithèse de celui de Condorcet (2). L'auteur, en effet, ne s'est pas contenté d'analyser le texte de Le Peletier et les sources où il puise (Philipon de la Madelaine et Basile Fèvre) (3) mais examine quel écho cette utopie sociale a rencontré dans les sections (pp. 254-311) et s'intéresse de manière approfondie aux réalisations partielles qui s'en sont inspiré : l'école de Fleury Pawlet et l'Institution des jeunes Français de Léonard Bourdon (4). Manuela Albertone souligne par ailleurs combien le débat révolutionnaire autour de l'obligation scolaire est traversé de contradictions et combien le principe est lié au mythe de Sparte (5).

L'Antiquité est, on le sait, une des références constantes des hommes de la Révolution, particulièrement dans les plans d'éducation où se déploie leur laconomanie. Encore faut-il bien saisir les enjeux qui se cachent derrière ces références constantes. Et l'on ne comprend rien à leurs discours si on ne les replace pas à l'intérieur du débat historiographique et philosophique qui a traversé les Lumières autour des figures emblématiques de Sparte et d'Athènes. L'intérêt du livre de Luciano Guerri est de s'efforcer de comprendre ce que signifiait l'engouement pour les républiques grecques dans les discussions du dix-huitième siècle (et pas seulement dans les grands textes, ceux de Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau, ou Helvétius, mais chez des auteurs complètement oubliés aujourd'hui comme Antoine-Yves Goguet conseiller au Parlement de Paris,

(1) *Ibid.*, pp. 191-213. Un certain nombre de pétitions de sections sont publiées, pp. 219-239.

(2) F. Stübig : *Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der Education commune in der Französischen Revolution*. Ravensburg, Otto Maier Verlag, 1974.

(3) Pour une brève analyse de l'œuvre de Fèvre de Grandvaux, auteur de l'*Émile réalisé* publié en 1791, cf. H.C. Harten, « École et utopie socialiste : précurseurs du socialisme utopique dans la Révolution française » in : *Les Droits de l'homme et la conquête des libertés. Des Lumières aux révolutions de 1848*, Actes du colloque de Grenoble-Vizille 1986. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1988, pp. 385-390.

(4) F. Stübig, *op. cit.*, pp. 377-487. L'école de Léonard Bourdon est à nouveau analysée dans la contribution de Raymonde Monnier au livre *L'Enfant, la famille et la Révolution française*, *op. cit.*, pp. 193-207.

(5) M. Albertone : « Dans une République, nul n'est libre d'être ignorant » : Révolution française et obligation scolaire », *Canadian Journal of History / Annales Canadiennes d'Histoire*, t. XIX, avril 1984, pp. 17-38.

auteur d'un *De l'origine des lois, des arts et des sciences et de leurs progrès chez les anciens peuples*, paru en 1758) (1). Parler des républiques grecques, c'est traiter de mérite et non de privilèges, d'égalité et non de noblesse, de transparence des rapports humains et non d'antagonismes sociaux, du bonheur pour tous et non du luxe insolent d'une minorité : traiter de la cité antique c'est déjà tracer l'image incertaine de celle à venir. Il convient donc de ne pas surévaluer les références à l'Antiquité des hommes de la Révolution mais de saisir dans quelle configuration complexe elles s'insèrent. À cet égard, la thèse de Jacques Bouineau, qui s'est pourtant attaché à un précieux recensement des réminiscences antiques dans les discours prononcés par les députés à travers un dépouillement du *Moniteur* et des *Archives parlementaires* est extrêmement décevante (2). Si ses tableaux annexes (pp. 470-515) et ses notes (pp. 307-469) constitueront désormais une mine où il sera absolument nécessaire de puiser, le livre s'apparente cependant davantage à une mise bout à bout de fiches déversées tiroir après tiroir, qu'à une réelle perspective historique, et l'on n'est guère convaincu par la deuxième partie opposant un « logos » à partir duquel s'exprimerait le jeu de pouvoir à des « persona » individus-citoyens envisagés comme rouage d'un jeu de scène dont les moteurs se situent en dehors d'eux. L'ouvrage manque en réalité d'une connaissance suffisante de l'évolution de la pensée politique au cours du dix-huitième siècle. Quant aux pages consacrées à l'éducation (pp. 21-31 et 237-249), elles sont une compilation d'une bibliographie déjà ancienne dont il aurait été utile de réviser certaines des conclusions. Le petit livre sans prétentions de Claude Mossé sur *l'Antiquité dans la Révolution française* (3) peut, en revanche, servir de commode introduction. Écrit par une spécialiste d'histoire ancienne, il rappelle utilement ce que signifiaient les termes de liberté et égalité chez les Grecs (pp. 13-37), survole (un peu trop) rapidement le rapport de la pensée politique du XVIII^e siècle à l'Antiquité (pp. 39-61), avant d'examiner les références antiques dans les discours révolutionnaires jus-

(1) L. Guerci : *Libertà degli antichi e libertà dei moderni. Sparta, Atene e i « filosofi » nella Francia del '700*. Naples, Guida Editori, 1979. Voir aussi, du même auteur, *Condillac storico. Storia e politica nel « Cours d'Études pour l'instruction du prince de Parme »*. Milan-Naples, Riccardo Ricciardi, 1978, pp. 189-239.

(2) J. Bouineau : *Les Toges au pouvoir ou la Révolution du droit antique, 1789-1799*. Toulouse, Association des Publications de Toulouse-Le Mirail et Éditions Eché, 1986. Il convient de se reporter au livre fondateur de H. T. Parker : *The Cult of Antiquity and the French Revolutionaries*. Chicago, The University of Chicago Press, 1937.

(3) C. Mossé : *L'Antiquité dans la Révolution française*. Paris, Albin Michel, 1989.

qu'au 9 thermidor an II (pp. 67-131). La période « thermidorienne » et le Directoire sont, en revanche, largement mésestimés. Si l'auteur souligne bien que le recours à l'Antiquité vise davantage à proposer un modèle de comportements qu'une référence politique proprement dite, le livre ne dispense pas de revenir aux réflexions éclairantes de P. Vidal-Naquet (1) et L. Canfora (2). En fait, il conviendrait d'analyser plus attentivement comment l'Antiquité est instrumentalisée dans le discours révolutionnaire. Bronislaw Baczko vient d'en faire une éclatante démonstration à propos de la construction de l'image d'un Robespierre-tyran dans le discours thermidorien (3) — et comment, dès la période révolutionnaire, bien avant les réflexions de Benjamin Constant dans *De l'esprit de conquête et de l'usurpation dans leurs rapports avec la civilisation européenne* (1813), le mythe de l'Antiquité a éclaté (4). L'attitude de Volney dans ses *Leçons à l'École Normale de l'an III* est la plus connue, et a été récemment fort bien analysée (5). Ce refus des anciens est peut-être moins isolé qu'il ne semble : dès l'an II, l'helléniste Pierre-Charles Levesque qui relance la collection des moralistes anciens, publiée par Didot et interrompue depuis 1790, avec un volume des *Apophtegmes des Lacédémoniens* extraits de Plutarque se livre à une critique virulente de la constitution lacédémonienne : « Lycurgue trouva à Sparte l'aristocratie la plus oppressive et la laissa subsister » (6).

(1) P. Vidal-Naquet : « Tradition de la démocratie grecque ». Préface à M.I. Finley : *Démocratie antique et démocratie moderne*. Paris, Payot, 1976. Voir aussi N. Loraux et P. Vidal-Naquet : « La formation de l'Athènes bourgeoise. Essais d'historiographie », *Classical Influence on Western Thought*, ed. R.R. Bolgar, pp. 169-222.

(2) L. Canfora : « La repubbliche antiche viste dei Giacobini » *Index*, t. 8, 1978-1979, pp. 104-120.

(3) B. Baczko : *Comment sortir de la Terreur. Thermidor et la Révolution*. Paris, Gallimard, 1989, notamment pp. 255-304 à propos de l'identification Robespierre-Vandale.

(4) Sur Benjamin Constant, on pourra se reporter à la récente édition de ses textes procurée par M. Gauchet : B. Constant, *De la liberté chez les modernes. Écrits politiques*. Paris, 1980, Livre de Poche, coll. « Pluriel ».

(5) M. Raskolnikoff : « Volney et les Idéologues : le refus de Rome », *Revue historique*, 1982, pp. 357-373. Le texte des leçons de Volney a été récemment réédité : cf. Volney : *La loi naturelle. Leçons d'histoire*. Introduction, notes et variantes par J. Gaulmier. Paris, Garnier, 1980, pp. 83-164. Une nouvelle édition des leçons d'histoire sera procurée dans l'édition critique des cours de l'École normale, en préparation, dont il sera parlé ci-après.

(6) P. Ch. Levesque : *Apophtegmes des Lacédémoniens extraits de Plutarque suivis de pensées du même auteur sur la superstition*. Paris, Didot l'aîné, 1794 - an II de la République. Selon l'auteur de la préface, le petit recueil des apophtegmes respire en revanche « l'amour de la liberté joint au plus ardent courage ». Sur les publications ultérieures de P. Ch. Levesque, cf. N. Loraux et P. Vidal-Naquet : « La Formation de l'Athènes bourgeoise », *art. cit.*, pp. 201-209.

On ne prétend pas, avec ce bref panorama, avoir épuisé toute la bibliographie consacrée aux plans d'éducation. C'est délibérément que nous avons laissé de côté toute la production relative aux fêtes révolutionnaires, qui a été particulièrement intense en France à la fin des années 1970 : Mona Ozouf comme Michel Vovelle avaient alors insisté sur le rôle essentiel de la pédagogie dans la fête révolutionnaire (1). Le dossier a été récemment repris du côté italien par Carlo Pancera qui leur consacre un chapitre entier de son livre sur l'utopie pédagogique révolutionnaire : l'auteur souligne comment des contenus nouveaux ont pu se glisser dans des formes anciennes pour faire passer un message différent, mais s'interroge dans le même temps sur l'appropriation par les masses de ces modèles (2). H.C. et E. Harten ont choisi de mettre l'accent sur un aspect essentiel des utopies de la période révolutionnaire : l'exaltation de la nature ; l'individu, une fois les hiérarchies traditionnelles abolies, se trouve dans un rapport immédiat avec elle et l'harmonie sociale s'insère à l'intérieur de celle de l'univers, s'établit par une référence commune à une nature antécédente, en soi objectif à partir duquel les hommes peuvent lire les règles de leur comportement (3). L'unanimité célébrée dans les fêtes résulte moins d'un travail qui serait à accomplir au sein de l'histoire humaine que d'un respect devant l'ordre de la nature et la voix intime du cœur. D'où l'attention portée par les auteurs à tous les emblèmes naturels des fêtes révolutionnaires — jardins, arbres de la liberté, saintes montagnes — et au rôle assigné à la nature dans l'éducation sous l'influence notamment de Jean-Jacques Rousseau et de Bernardin de Saint-Pierre. Étudiant quelques utopies pédagogiques, ils analysent ainsi la fonction d'éducation physique et morale attribuée aux jardins destinés à l'enfance et à la jeunesse, mais aussi les projets d'enseignement de la nouvelle géographie politique à travers des jardins divisés en départements offrant chacun les productions spécifiques qui les caractérisent (4). En fait, c'est toute la symbolique de la nature comme

(1) M. Ozouf : *La fête révolutionnaire 1789-1799*. Paris, Gallimard, 1976. M. Vovelle : *Les Métamorphoses de la fête en Provence, 1750-1820*. Paris, Aubier-Flammarion, 1976. Cf. aussi *Les Fêtes de la Révolution. Colloque de Clermont-Ferrand (juin 1974)*. Actes recueillis et présentés par J. Ehrard et P. Viallaneix, Paris, Société des Études Robespieristes, 1977.

(2) C. Pancera : *L'Utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*. Préface de B. Baczo, Editrice Janua, 1985, pp. 31-85.

(3) H.C. et E. Harten : *Die Versöhnung mit der Natur. Gärten, Freiheitsbäume, republikanische Wälder, heilige Berge und Tugendparks in der französischen Revolution*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1989.

(4) *Ibid.*, pp. 77-96.

garante de l'universalité et de la durée du nouvel ordre social qui est ici décrite, sans négliger les ruptures et les contradictions qu'elle recèle, notamment l'accentuation, à partir du Directoire, du thème de la mort qui réintroduit l'histoire humaine et ses conflits.

II. RETOUR À CONDORCET

Parmi les auteurs de plans d'instruction, Condorcet, qui est sans doute le plus réticent à l'égard de « l'enthousiasme » des fêtes révolutionnaires, a depuis quelques années suscité un regain d'intérêt, non seulement historique ou philosophique, mais proprement politique puisque sa figure est apparue suffisamment emblématique et consensuelle pour entrer dans le Panthéon républicain au terme des festivités qui ont marqué le bicentenaire de la Révolution française. Si l'on peut toujours déplorer l'absence d'une édition critique des œuvres complètes de Condorcet — la dernière édition des œuvres qui est celle d'A. Condorcet-O'Connor et F. Arago date de 1847-1849 — nous disposons désormais de l'ensemble des textes de Condorcet sur l'instruction publique. Dès 1982, Bronislaw Baczko avait procuré, dans le recueil cité plus haut le texte *in extenso* du Rapport et projet de décret sur l'instruction publique présenté à l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792 : la juxtaposition des grands textes proposés aux débats des assemblées parlementaires permettait déjà de prendre la mesure de toute l'originalité de la pensée de Condorcet (1). Encore avions-nous l'habitude de considérer le *Rapport* comme un produit achevé, sans pouvoir mesurer le cheminement de la réflexion du secrétaire de l'Académie des Sciences dès avant la Révolution. Il est désormais possible de le faire grâce à l'excellente édition des manuscrits de Condorcet, conservés à la Bibliothèque de l'Institut procurée par Manuela Albertone et précédée d'une copieuse introduction qui restitue avec précision les luttes intellectuelles dans lesquelles s'insèrent ces fragments jusqu'alors inédits (2). C'est en fait dès les années 1770 que Condorcet réfléchit sur l'éducation, aussi bien dans le but d'élaborer un contre-modèle à la pédagogie des jésuites qui viennent d'être exclus du royaume, que pour réagir à l'*Émile* de Rousseau ou aux théories d'Helvétius et d'Holbach. Charles Coutel

(1) B. Baczko : *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris, Garnier, 1982.

(2) M.-J.-A.-N. Caritat de Condorcet : *Réflexions et notes sur l'éducation*. A cura di M. Albertone, Naples, 1983.

et Catherine Kintzler viennent de procurer une édition tout à fait précieuse des *Cinq Mémoires sur l'Instruction publique* parus en 1791 dans la *Bibliothèque de l'Homme public*. Précédée de deux introductions, accompagnée de notes infrapaginales et de notes thématiques en fin de volume qui éclairent des points nodaux de la théorie de Condorcet, cette édition permet de prendre contact avec l'un des textes absolument essentiels de cette période (1). Étant donné le manque d'enthousiasme des éditeurs français pour une édition critique des œuvres complètes de Condorcet, elle est vraisemblablement appelée à servir de référence pour de longues années. L'historien peut cependant exprimer quelques réserves à l'égard de l'introduction de Ch. Coutel qui, analysant l'hostilité de Condorcet envers la spartophilie de ses collègues, débouche directement sur une critique de « l'attitude pédagogue » contemporaine. N'est-ce pas utiliser Condorcet comme arme dans une bataille contemporaine où il n'a rien à faire (2)? C'est à tout le moins établir des connexions rapides, en recourant à une « structure permanente de la pensée paresseuse » bien hypothétique, et surtout méconnaître l'ampleur et la complexité du débat philosophique autour des mythes historico-politiques de Sparte et d'Athènes dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, bien analysés par Luciano Guerci. À ces éditions, il faut ajouter la publication du *Premier Mémoire sur l'Instruction publique* procurée par B. Jolibert qui présente dans son introduction une analyse de la théorie de Condorcet (3).

La meilleure introduction à cette théorie reste pourtant l'analyse philosophique proposée par Catherine Kintzler qui démontre avec précision son articulation logique et ses implications (4). Même si certains rapprochements contemporains n'emportent pas l'adhésion — le lien entre les plans de Bouquier ou de Le Peletier et les communautés éducatives ou les équipes pédagogiques d'aujourd'hui ne paraît pas absolument évident (5), nous disposons là d'une approche systématique à la mesure de l'objet qu'elle s'est donné. On

(1) Condorcet: *Écrits sur l'Instruction publique*, volume premier, *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*. Texte présenté, annoté et commenté par Ch. Coutel et C. Kintzler. Paris, Édilig, 1989. Nous n'avons pu prendre connaissance, avant la rédaction de cet article, du deuxième volume consacré à la réédition du *Rapport à l'Assemblée législative* chez le même éditeur.

(2) *Ibid.*, pp. 21-31, et la note thématique « Didactique et Pédagogie », pp. 245-248.

(3) Condorcet: *Premier mémoire sur l'Instruction publique*. « Nature et objet de l'Instruction publique ». Introduction et notes par B. Jolibert, Paris, Éditions Klincksieck, 1989.

(4) C. Kintzler: *Condorcet. L'Instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris, Le Sycomore, 1984; 2^e édition, Folio-Essais, Gallimard, 1987.

(5) *Ibid.*, pp. 235-236, pp. 248-252.

ne trouvera pas en revanche dans la biographie de Élisabeth et Robert Badinter d'éléments nouveaux sur ce point précis : elle ne consacre que six pages (soit moins du centième de l'ouvrage) au *Rapport sur l'instruction publique* (1). Tel n'était pas non plus son but qui vise plutôt à restituer, pour un vaste public, la trajectoire d'un intellectuel dont l'exemplarité peut encore valoir pour le temps présent, *historia magistra vitae*. De ce point de vue, elle a parfaitement rempli son rôle puisqu'elle est généralement bien informée (2) et qu'au demeurant il n'existait pas de bonne biographie de Condorcet disponible. On regrette toutefois que, pris de sympathie pour leur héros, les auteurs aient suivi avec tant de fidélité le fil chronologique de sa vie, situé ses relations sur le plan des amitiés personnelles ou des salons plutôt que restitué les enjeux des batailles intellectuelles qui se livrent au sein des champs scientifique, littéraire et philosophique avant la Révolution (3). De la même façon, le choix de la biographie qui force à suivre le processus révolutionnaire au jour le jour et les interventions successives de Condorcet fait progressivement perdre de vue la question essentielle : pourquoi cet intellectuel s'est-il trouvé si souvent, et si rapidement, en porte à faux avec les événements ? Il est clair que, pour Condorcet, la Révolution ouvre l'espoir d'un recommencement et la possibilité de réaliser le rêve de reconstruire scientifiquement la société. La fondation de la *Société de 1789* qui a pour but « d'approfondir, de développer, de répandre les principes d'une Constitution libre et plus généralement de chercher les moyens de perfectionner l'art social » (pp. 286-287) est bien caractéristique du mode d'intervention qui a les préférences du philosophe : le modèle académique plutôt que la société populaire. Il est symbolique que des deux textes les plus ardemment travaillés par Condorcet, l'un, le *Rapport sur l'instruction publique* n'ait pas même été discuté par l'Assemblée législative, l'autre le *Plan de Constitution* présenté le 15 février 1793

(1) É et R. Badinter : *Condorcet. Un intellectuel en politique*. Paris, Fayard, 1988.

(2) Pourquoi cependant se livrer à une hypothèse parfaitement gratuite à propos de l'éducation du jeune Condorcet au pensionnat jésuite de Reims ? Utilisant des fragments conservés à la Bibliothèque de l'Institut (et publiés dès 1983 par M. Albertone) qui traitent de l'homosexualité, les auteurs en concluent hardiment que la puberté « pour Condorcet comme pour tant d'autres adolescents a été particulièrement troublée par des désirs interdits, mais aussi par l'incitation de certains prêtres et la répression hypocrite de quelques autres » (p. 19). Or le passage cité, sur le point précis des vices de « l'éducation sacerdotale » ne fait que s'inspirer très directement de l'article « Amour socratique » du *Dictionnaire philosophique* de Voltaire...

(3) Sur ce point, les remarques de E. Brian : « La foi du géomètre, métier et vocation de savant vers 1770 », *Revue de synthèse*, t. 109, 1988, pp. 39-64, offrent une précieuse mise en perspective.

ait été immédiatement abandonné au profit d'une constitution bâclée par Héroult de Séchelles et destinée à ne jamais être appliquée. Il ne suffit pas d'invoquer les « passions » déchaînées et l'exacerbation du conflit entre Girondins et Montagnards — qui ont certes leur place dans ce rejet — et de magnifier la solitude du grand penseur dans la tourmente. Au-delà d'une théorie paresseuse des circonstances, il est clair que la figure du citoyen et le modèle juridique de souveraineté populaire auquel se réfère Condorcet (1) — qui visent à rendre compatible l'organisation d'un gouvernement représentatif avec l'exercice rationnel de cette souveraineté en fixant précisément le mode des délibérations des assemblées primaires de telle sorte que celles-ci composées de citoyens paisibles et respectables ne puissent prendre que des décisions rationnelles — n'ont que peu de rapports avec la réalité sociale et politique du pays et, tout particulièrement, de la capitale. Le citoyen *pensé* n'est pas le citoyen *réel*, et lorsqu'il défend une dernière fois son projet de constitution « rédigé par des hommes connus, en Europe, pour leurs talents et leurs ouvrages, chers à la France pour des services rendus à la liberté » contre la nouvelle constitution votée le 24 juin 1793, Condorcet dénonce ses adversaires qui osent qualifier du terme de « peuple », « les hommes corrompus ou égarés qu'ils rassemblent en groupes, qu'ils entassent dans les tribunes ; mais le peuple souverain, dans ses assemblées primaires, est pour eux un juge terrible qu'ils haïssent parce qu'ils le craignent » (2). Rien ne marque mieux l'irréalisme politique de Condorcet que cette « adresse au peuple français » sur l'exercice du droit de souveraineté, rédigée le 9 août 1792, et destinée à lui démontrer la nécessité de respecter les lois tant que la volonté générale au sein d'une assemblée représentative ne les a pas formellement abrogées.

C'est tout le mérite du livre de K.M. Baker, *Condorcet. Raison et politique*, enfin traduit, que de permettre de prendre la mesure de l'ensemble de l'effort de Condorcet pour définir le concept de *science sociale*, à la fois en tant que *modèle scientifique* destiné à appliquer les méthodes mises en œuvre dans les sciences exactes à l'analyse des problèmes de société, et en tant que définition du *champ social*, c'est-à-dire conception spécifique de la société et de la nature des processus sociaux (3). L'intérêt est ici de replacer la

(1) On pourra ici se référer à l'analyse suggestive de C. Kintzler : « Législation, philosophie, littéralité : une réflexion juridique de Condorcet », *Cahiers philosophiques*, n° 38, mars 1989, pp. 29-51.

(2) Texte cité par É. et R. Badinter, *op. cit.*, p. 575.

(3) K.M. Baker : *Condorcet. Raison et politique*. Présentation de F. Furet, Paris, Hermann, 1988.

pensée de Condorcet sur l'éducation, définie dans les *Mémoires sur l'instruction publique* et le *Rapport* à l'Assemblée législative, à l'intérieur de sa conception du champ social et du modèle de la décision collective qu'il tente d'élaborer en conciliant élitisme scientifique et libéralisme démocratique. Du même coup, on comprend mieux l'hostilité aux humanités classiques et l'accent mis sur un programme scolaire axé à la fois sur les sciences physiques et sur les sciences morales et politiques. On saisit mieux aussi comment les projets éducatifs sont la traduction fidèle de l'idéal que Condorcet se fait de la société : « Si le seul souverain des peuples libres » est la vérité « dont les hommes de génie sont les ministres » (1), une société composée d'individus jouissant librement et également de leurs droits d'hommes, et se distinguant politiquement par une répartition rationnelle et l'exercice des responsabilités politiques, ne pourra naître que de l'institution d'un système d'instruction *hiérarchisé*, dirigé et contrôlé en toute indépendance par des hommes de savoir. Une élite éclairée — celle-là même qui dans le *Rapport* à l'Assemblée législative doit constituer la Société nationale des Sciences et des Arts — est la gardienne des lumières et de la liberté de tous (2).

III. ALPHABÉTISATION ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

S'il s'agit maintenant d'entrer dans l'œuvre scolaire de la Révolution, la recension s'avère plus complexe, étant donné la dispersion des intérêts des auteurs. On a donc choisi de centrer ce bilan sur quelques grands thèmes et d'indiquer les pistes de recherche qui pourraient être suivies. Pour des raisons évidentes de place, on se limitera à évoquer la période proprement révolutionnaire et l'on ne reviendra qu'exceptionnellement sur les nombreux travaux concernant l'éducation à la fin de l'Ancien Régime. Dans un livre collectif qui est un modèle d'histoire comparée, Étienne François reprend le dossier de l'alphabétisation en France et en Allemagne à la fin du XVIII^e siècle (3). S'appuyant sur les travaux de François Furet et

(1) Condorcet: *Cinquième mémoire*. Éd. C. Coutel et C. Kintzler, *op. cit.*, p. 239.

(2) K.M. Baker, *op. cit.*, pp. 372-395. Pour une analyse de l'épistémologie de Condorcet, on se reportera au numéro spécial de la *Revue de synthèse*, année 1988, n° 1 et à *Condorcet mathématicien, économiste, philosophe, homme politique*, colloque international sous la direction de P. Crépel et C. Gilain, Paris, Minerve, 1989.

(3) E. François : « Lire et écrire en France et en Allemagne au temps de la Révolution », in : *La Révolution, la France et l'Allemagne. Deux modèles opposés de*

Jacques Ozouf du côté français, sur les recherches allemandes récentes d'autre part, l'auteur souligne que d'identiques contrastes sont à l'œuvre en France et en territoire germanique : contraste entre l'alphabétisation des hommes et celle des femmes ; contrastes socio-économiques qui opposent villes et campagnes, superposent la hiérarchie de l'aptitude à signer sur la hiérarchie sociale, développent dans les villes une alphabétisation avancée de tous les hommes travaillant pour un marché (artisans, boutiquiers) et ce indépendamment de leur niveau de fortune, cependant que celle des femmes est très directement articulée sur ce dernier ; contrastes géographiques, enfin, qui manifestent une hétérogénéité structurale entre une France du Nord et une France du Midi suivant la ligne Saint-Malo - Genève, tandis qu'une ligne Stralsund - Dresde fait ressortir une opposition structurale entre les provinces centrales et occidentales de la Prusse, largement en avance sur le plan de la densité scolaire et de l'alphabétisation, et les provinces orientales très retardataires. L'analyse culturelle fait ici ressortir la facticité des frontières politiques pour montrer que la France du Nord-Est et l'Allemagne occidentale et centrale sont finalement beaucoup plus proches l'une de l'autre que de la partie orientale de l'Allemagne ou du Sud de la France. Cette distorsion explique pourquoi les politiques éducatives de l'*Aufklärung* allemande qui ont multiplié les réformes en faveur de l'éducation élémentaire n'ont eu de réel impact que dans les territoires où existait déjà un réseau ancien et ramifié (1). Mais la parenté, et l'appartenance à un même Nord-Ouest européen culturellement avancé qui comprendrait la France du Nord-Est, l'Allemagne occidentale et centrale, les Pays Bas Autrichiens, les Provinces-Unies, l'Angleterre et l'Écosse (2) n'exclut pas des différences, et tout d'abord dès la fin du XVIII^e siècle, une meilleure maîtrise de la lecture et de l'écriture, une plus grande familiarité avec l'écrit imprimé en Allemagne, comme le montrent et les taux d'alphabétisation et les inventaires après décès. La

changement social? Études rassemblées et publiées sous la direction de H. Berding, E. François et H. P. Ullmann. Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1989, pp. 367-384.

(1) Cf. sur ce point W. Neugebauer : *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*. Préface d'Otto Büsch. Berlin-New York, de Gruyter, 1985, et la recension faite par Jean-Luc Le Cam dans *Histoire de l'Éducation*, n° 42, mai 1989, pp. 183-188.

(2) Sur ce point, on pourra se reporter au bilan commode dressé par R. Chartier : « Les pratiques de l'écrit », in *Histoire de la vie privée* sous la direction de P. Ariès et G. Duby, t. III, *De la Renaissance aux Lumières*. Paris, Éditions du Seuil, 1986, pp. 113-161 ; cf. aussi R.A. Houston : *Literacy in Early Modern Europe Culture and Education 1500-1800*. Londres et New York, Longman, 1988, pp. 116-154.

mesure de cette avance culturelle fait mieux comprendre et la fascination exercée par l'Allemagne sur nombre d'intellectuels français au début du XIX^e siècle (ainsi Madame de Staël), et l'ambivalence de l'attitude de l'intelligentsia allemande vis-à-vis de la Révolution examinée avec sympathie, voire avec enthousiasme dans ses débuts — il n'est que de songer aux lettres écrites de Paris par Johann Heinrich Campe, pendant l'été 1789 publiées dans le *Journal de Brunswick* qui viennent d'être traduites (1) — mais en même temps considérée comme marque d'un anarchisme de la société française et récusée comme modèle. Elle permet aussi de saisir pourquoi l'Allemagne, occupée par les troupes françaises, puis politiquement bouleversée par l'expérience révolutionnaire et impériale cherche une revanche dans la glorification de la supériorité culturelle allemande par l'exaltation de la *Bildung* et l'affirmation de la *Kulturation*. Tout l'intérêt de cette étude est de faire voir comment l'événement inscrit sa marque à l'intérieur de traits de longue durée qu'il remodèle mais qui à son tour pèsent sur lui.

Cette remarque vaut tout aussi bien à propos du succès ou de l'échec de l'école primaire républicaine sous la Révolution. On rappellera ici l'article de J. Vassort consacré à l'enseignement primaire dans le Vendômois pendant cette période parce qu'il constitue, sur une région limitée il est vrai, une étude tout à fait exemplaire, qu'il faudrait pouvoir généraliser. Faisant un bilan de l'alphabétisation prérévolutionnaire, globalement faible, l'auteur souligne les différenciations qui s'établissent entre régions naturelles, villes et campagnes, et selon le type de profession exercée (2). Mettant en valeur la faiblesse des moyens fournis à l'école républicaine (manque de locaux, insuffisance des rétributions scolaires qui entraîne souvent l'exercice d'un métier secondaire par le maître),

(1) *Été 1789. Lettres d'un Allemand à Paris. Texte de Joachim Heinrich Campe.* Traduit par J. Ruffet. Paris, Éditions du May, 1989. Campe est venu à Paris avec deux de ses élèves dont l'un n'est autre que Guillaume de Humboldt. Si l'on ne peut que se réjouir de cette traduction, on regrettera qu'il ne s'agisse pas d'une édition critique, et la préface reste tout à fait insuffisante. On pourra se reporter à L. Kientz : *J.H. Campe et la Révolution française avec des lettres et des documents inédits.* Paris, Librairie Henri Didier, 1939. Cf. aussi H. Schmitt : « Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland », in U. Herrmann et J. Oelkers (éd.), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft.* Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft n° 24, Weinheim et Bâle, Beltz Verlag, 1989, pp. 163-184.

(2) J. Vassort : « L'Enseignement primaire en Vendômois à l'époque révolutionnaire », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XXV, 1978, pp. 625-655.

l'incompétence des maîtres (les autorités semblent être plus sourcilieuses sur son idéologie ou sur ses mœurs privées), la variabilité des rythmes scolaires (liée aux variations du rythme de la vie rurale spécifiques à chaque microrégion), l'auteur souligne la médiocrité de la fréquentation scolaire (un quart des enfants scolarisés) et repère une saisissante analogie entre les cartes de densité d'écoles sous la Révolution et celles de l'alphabétisation pré-révolutionnaire. Si l'échec de l'école tient pour une part à des raisons *politiques* (le problème des manuels — sur lequel nous reviendrons à la fin de cet article — est aigu et lorsqu'un instituteur, comme à Souday, entend substituer des livres républicains à des livres religieux, les parents lui répondent « puisque cela est ainsi, nous trouvons nos enfants assez savants, nous vous les retirons sur le champ »), il ne faut pas exagérer l'influence des facteurs politiques sur les caractères de la scolarisation républicaine. Les clivages repérés renvoient surtout à une inégale réceptivité des milieux géographiques et sociaux à l'école. Qu'elle soit soumise à l'Église comme sous l'Ancien Régime, ou républicaine, l'école reste dans ces régions une institution qui, en véhiculant la culture de l'écrit, apparaît comme étrangère aux populations rurales : c'est à l'intérieur d'une histoire de longue durée que s'inscrit l'échec de l'école républicaine. E. Kennedy et M.-L. Netter arrivent à des conclusions voisines en partant des enquêtes du Directoire (1). Ils soulignent, en outre, la très grande difficulté qu'il y a à séparer écoles primaires (publiques) et écoles particulières (privées) : au-delà de l'imprécision des distinctions employées par les agents municipaux, la frontière entre les deux types d'institution est beaucoup plus floue que ne le laisserait croire le stéréotype classique qui voudrait opposer des instituteurs « républicains » à d'autres empreints des principes de « fanatisme ». Près de 45 % des écoles particulières recensées dans leur échantillon ont un instituteur aux principes républicains, cependant qu'un tiers des écoles primaires publiques sont pourvues d'un enseignant « fanatique ». En fait, ce qui semble bien dominer, c'est une situation de compromis où l'instituteur doit composer continuellement avec les exigences des parents qui réclament une instruction essentiellement catholique (d'où la revendication d'un maintien des anciens livres) et celles de l'administration républicaine (qui

(1) E. Kennedy et M.-L. Netter : « Les Écoles primaires sous le Directoire », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, 1981, pp. 3-38. On trouvera également des éléments sur l'école primaire de la Révolution dans *Atlas de la Révolution française*, fascicule 2, *L'Enseignement 1760-1815*, sous la direction de D. Julia, pp. 10-27.

réclame l'introduction des nouveaux livres élémentaires produits). Au total, s'il y a sans doute eu baisse de la scolarité, la répartition entre régions fortes et régions faibles s'est maintenue et la Révolution n'a certes pas été la catastrophe que certains auteurs ont absolument voulu y voir.

On ne prétend pas faire ici un recensement complet de toutes les études locales qui ont pu être récemment consacrées à l'enseignement élémentaire (d'autant moins que, souvent publiées par des éditeurs locaux, elles ne parviennent que tardivement à notre connaissance) : dans son étude sur Toulouse, Olivier Devaux restitue l'évolution de celui-ci dans la capitale languedocienne de la fin de l'Ancien Régime au Consulat, et souligne l'essor de l'école privée sous le Directoire : à l'automne 1797, il y a 81 écoles privées contre 12 classes publiques de garçons et 12 classes publiques de filles (1)... À partir de l'enquête de 1801, Philippe Marchand a pu faire une analyse de la scolarisation dans l'arrondissement de Lille à deux dates, 1789 et 1801, en établissant des taux de scolarisation par rapport à la population totale et par rapport à la population effectivement scolarisée : il montre ainsi comment le Nord-Est, faiblement scolarisé, s'oppose au reste de l'arrondissement, ce qui correspond à un processus d'industrialisation textile et d'urbanisation qui entraîne un recul de la scolarisation (2). Ces résultats ont été confirmés dans un mémoire de maîtrise de Gisèle de Lylle qui a étudié l'évolution de l'alphabétisation à Tourcoing de 1779 à 1802 (3) : l'auteur montre comment la modification de la composition socio-professionnelle de la ville dans le sens d'une prolétarianisation — la proportion des artisans du textile parmi les époux passe de 40,8 à 68,1 % entre 1779-1784 et 1797-1802 —, commencée dès avant la Révolution entraîne une baisse de l'alphabétisation. René Grevet, de son côté, à partir de deux enquêtes départementales de l'an X et de l'an XII qui demandaient aux préfets d'indiquer le nombre des hommes sachant lire et écrire dans leur commune en

(1) O. Devaux : *La Pique et la plume. L'enseignement à Toulouse pendant la Révolution*. Toulouse, Éché - Éditions Universitaires du Sud, pp. 32-35, 39-45, 63-88. Le livre n'est qu'une partie de la thèse non publiée de l'auteur qui poursuit l'analyse jusqu'à 1830.

(2) Ph. Marchand : « L'Enseignement primaire dans l'arrondissement de Lille en 1789 et en 1801 », *Revue du Nord*, t. 66, 1984, pp. 863-880.

(3) G. de Lylle : *Écoles et scolarisation à Tourcoing de 1779 à 1802. Les effets de la crise révolutionnaire*. Université de Lille-III, 1978, exemplaires dactylographiés. Les résultats de cette recherche ont été présentés par L. Trenard : « Alphabétisation et scolarisation dans la région lilloise. Les effets de la crise révolutionnaire, 1780-1802 », *Revue du Nord*, t. 67, 1985, pp. 633-648.

1789 et en l'an IX souligne que les résultats obtenus — de 34 à 40 % d'hommes sachant lire et écrire selon les arrondissements du Pas-de-Calais — se trouvent très en deçà des taux d'alphabétisation masculine tels qu'ils sont établis à partir des simples signatures (20 à 25 points d'écart) (1). Ces derniers seraient donc très supérieurs aux lecteurs potentiels, et cet écart souligne le retard des campagnards vis-à-vis de toute culture écrite : les ruraux écrivent peu et lisent rarement, et l'école reste une institution largement étrangère. Les réponses à l'enquête de Grégoire sur les patois, même si elles reflètent la représentation que se font de petits notables locaux des dispositions culturelles et des propriétés psychologiques des paysans — et comme telles, doivent donc être traitées avec prudence — soulignent la large prédominance du livre dévotieux dans les bibliothèques rurales et Roger Chartier, qui les analyse, peut mettre en doute le rôle souvent attribué à la veillée paysanne comme lieu privilégié de la lecture à haute voix qui manifesterait une révérence à l'égard de l'écrit (2).

L'histoire de l'école primaire sous la Révolution vient en fait d'être en grande partie renouvelée par les travaux d'un chercheur allemand, Hans Christian Harten, qui a effectué des recherches dans une quinzaine de départements (3). L'auteur ne s'est pas en effet contenté de rappeler les lignes de force majeures qui traversent les différentes conceptions de l'éducation au temps de la Révolution, mais a très largement utilisé les sources locales pour mesurer les rythmes scolaires, l'évolution de la fréquentation scolaire de l'an II au Directoire, l'âge des élèves et (exceptionnellement) l'origine sociale de ceux-ci. Il ne se limite pas à évoquer les problèmes de

(1) R. Grevet : « L'Instruction des ruraux dans le Pas-de-Calais au début de la Révolution française », *Revue du Nord*, t. 69, 1987, pp. 309-322. Du même auteur, on pourra lire « L'alphabétisation urbaine sous l'Ancien Régime : l'exemple de Saint-Omer (fin XVII^e - début XIX^e siècle) », *Revue du Nord*, t. 67, 1985, pp. 609-632 où sont mises en valeur les hiérarchies culturelles qui segmentent la ville, la différence de qualité des signatures masculines et des signatures féminines, le rôle d'une immigration à haut niveau d'alphabétisation. Nous n'avons pu prendre connaissance de la thèse de R. Grevet, soutenue à Lille-III en 1988, *De l'École d'Ancien Régime aux débuts de l'École contemporaine. La genèse d'un double enjeu (Artois et Boulonnais, fin XVII^e - 1815)*, qui comporte toute une partie consacrée à l'enseignement élémentaire dans le Pas-de-Calais sous la Révolution.

(2) R. Chartier : « Lectures paysannes. La bibliothèque de l'enquête Grégoire », *Dix-Huitième Siècle*, n° 18, *Littératures populaires*, 1986, pp. 45-64.

(3) Nous remercions Hans Christian Harten de nous avoir permis de consulter son manuscrit, *Pädagogik und Schule in der französischen Revolution*, qui à notre connaissance n'est pas encore publié. L'auteur a consulté les archives suivantes : Bouches-du-Rhône, Côte-d'Or, Haute-Garonne, Gers, Gironde, Ille-et-Vilaine, Indre, Maine-et-Loire, Marne, Nord, Puy-de-Dôme, Haute-Saône, Seine-Inférieure, Seine-et-Oise, Yonne.

locaux (et les conflits qui interviennent autour de l'usage du presbytère), mais s'intéresse aux décors « révolutionnaires » des classes. À travers une analyse des règlements locaux se lit la manière dont ont pu pénétrer les courants pédagogiques du siècle : du système des places assignées à l'école, à l'hygiène, de l'interdiction des châtiements corporels (auxquels est substituée une échelle graduée de pénalités morales : privation de récréations, inscription sur un registre, censure publique sur un tableau affiché), aux moyens utilisés pour stimuler l'émulation (prix, participation aux fêtes, présence aux assemblées décadaires, examens publics devant la société populaire ou l'administration municipale). Il eût été utile, au demeurant, de préciser ce qui est transformation ou remodelage de pratiques plus anciennes et ce qui est véritable innovation. Une attention particulière est donnée au profil des instituteurs, aux modalités de leur nomination (à travers le choix opéré par les jurys d'instruction), à leurs trajectoires personnelles et à leur engagement militant dans la Révolution. H.C. Harten peut ainsi repérer une minorité significative — aux alentours d'un cinquième — d'instituteurs qui ont pris une part active au déroulement du processus révolutionnaire : comme membres de l'administration, des sociétés populaires ou des sections participantes aux fêtes et aux assemblées décadaires : ceux-là ont été les vecteurs d'un processus d'inculcation républicaine, d'autant plus que certains d'entre eux sont auteurs d'écrits pédagogiques ou de manuels scolaires (1). Il semble bien que le personnel des instituteurs ait été assez largement renouvelé sous la Révolution, comme l'indiquent et une moyenne d'âge moins élevée que sous l'Ancien Régime, et des origines sociales assez ouvertes ; en revanche, la continuité dans l'enseignement tout au long de la Révolution a été beaucoup plus rare. Le portrait des instituteurs « engagés » que trace H.C. Harten — le livre s'achève par six biographies détaillées tout à fait passionnantes — montre combien les conflits avec les populations ont pu parfois être violents, allant jusqu'au boycott total de leur école et aux menaces physiques. Au total les recherches de H.-C. Harten sont certainement appelées à servir de référence et on souhaiterait leur traduction en français (2). Quelques-uns des résultats concernant l'éduca-

(1) Dans la bibliographie des écrits pédagogiques de la période révolutionnaire (dont il sera parlé ci-après), H.C. Harten montre qu'environ un cinquième des auteurs de manuels élémentaires sont des instituteurs. On trouvera des indications complémentaires dans R. Monnier : « La Lecture en milieu populaire dans le département de Paris », *Dix-huitième siècle*, n° 21, *Montesquieu et la Révolution française*, 1989, pp. 217-231.

(2) Un certain nombre d'éléments sont vraisemblablement repris dans H.C. Harten : *Die Kulturrevolution von 1789*. München, Hanser Verlag, 1989, que nous n'avons pas eu entre les mains.

tion des filles sous la Révolution ont été développés dans le livre de E. et H.C. Harten, *Femmes, Culture et Révolution*, récemment traduit (1).

Il faudrait, enfin, évoquer le rôle qu'a pu jouer la politique linguistique de la Révolution française sur l'école élémentaire de cette période: si les travaux des linguistes — en particulier en Allemagne — se sont multipliés (2) permettant de mieux prendre la mesure des grammairiens patriotes tel Urbain Domergue, il ne semble pas qu'on ait beaucoup avancé depuis les travaux de Ferdinand Brunot, dans l'analyse des pratiques réelles de l'école de la Révolution vis-à-vis des patois. Il serait par exemple utile de reprendre dans sa globalité, le dossier de l'application du décret consécutif au rapport de Barère du 8 pluviôse an II (27 janvier 1794) sur l'établissement d'instituteurs de langue française dans les régions à idiomes, à partir des délibérations des directoires de district et des registres de correspondance des agents nationaux (3).

(1) Centaurus, Pfaffenweiler, 1988; traduction française *Femmes, Culture et Révolution*. Paris, Éditions des Femmes, 1989, pp. 95-144 et publication de textes sur l'éducation des filles, pp. 458-579.

(2) Voir en particulier W. Busse et J. Trabant: *Les Idéologues. Sémiologie, théories et politiques linguistiques pendant la Révolution française*. Amsterdam, John Benjamins, 1986; *La question linguistique au Sud au moment de la Révolution française*. Actes du colloque de Montpellier (8-10 novembre 1984) réunis par H. Boyer et Ph. Gardy, *Lengas* n° 17 et 18, 1985; *Langue et révolution*, numéro spécial de la revue *Linx*, n° 15, 1986. Centre de recherches linguistiques de l'Université de Paris-X-Nanterre; *Mots*, n° 16, *Langages de la Révolution française*, mars 1988, sous la direction de J. Guilhaumou; J. Guilhaumou: *La Langue politique et la Révolution française. De l'événement à la raison linguistique*. Paris, Méridiens Klincksieck, 1989; *Le Texte occitan de la période révolutionnaire (1788-1800)*; *Inventaire, approches et lectures* par H. Boyer, G. Fournier, Ph. Gardy, Ph. Martel, R. Merle, F. Pic, 1989. Montpellier, section française de l'Association internationale des Études occitanes. On trouvera dans le livre de J. Guilhaumou et dans la revue *Mots* une bibliographie de la production récente en ce domaine. Nous nous abstenons d'en rendre compte ici, parce qu'elle dépasse notre propos.

(3) Deux circulaires, toutes deux datées du 28 prairial an II (16 juin 1794) concernent la mise en application du décret du 8 pluviôse précédent (27 janvier): l'une émane du Comité de Salut public et est adressée aux agents nationaux de chaque district (un exemplaire aux A.D. Côtes-du-Nord 2 L 164); l'autre émane de la Commission exécutive de l'Instruction publique et est adressée aux administrations des départements concernés (un exemplaire adressé aux administrateurs du département des Côtes-du-Nord, A.D. Côtes-du-Nord 1 L 765): « Il n'y a dans la plupart des communes que le ci-devant seigneur et les hommes de loi ou plutôt de chicane qui lui étaient dévoués et les ministres du culte qui aient la faculté d'entendre et de porter en même temps la langue française et l'idiome du pays et certes les intérêts de la liberté et de la Révolution sont en bien mauvaise main quand ils sont confiés à ces trois espèces d'hommes; il est donc de la plus grande importance que le bon sans-culotte des campagnes ne soit plus exposé au danger d'avoir un pareil

Il ne serait pas moins utile d'essayer de saisir dans la pratique quotidienne de l'instituteur, si l'attitude adoptée vis-à-vis des idiomes ou des patois traverse les différents types d'école (particulièrement ou primaires) ou s'identifie davantage à l'un d'entre eux, et comment les populations réagissent vis-à-vis de cette introduction du français (1).

IV. LA DISPARITION DES COLLÈGES

On ne reprendra pas ici le dossier des collèges à la fin de l'Ancien Régime, et des réformes qu'ils ont pu subir à la suite de l'expulsion des jésuites, et on se limitera à la période révolutionnaire. Philippe Marchand vient de publier les réponses à l'enquête du directoire du département du Nord « sur les établissements destinés à l'instruction de la jeunesse » lancée le 22 octobre 1790 (et suivie de rappels à l'ordre vis-à-vis des retardataires en mai et août 1791) (2). La précision des réponses aussi bien sur le type d'enseignement, le nombre des enseignants, les horaires, le nombre des élèves, les revenus, les bâtiments font de cette enquête un document tout à fait exceptionnel qui constitue un tableau général de l'enseignement secondaire (et même parfois primaire comme dans le cas du district de Cambrai ou des municipalités de Dunkerque, Maubeuge, Saint-Amand et Valenciennes) dans ce département. Bien éditée et précédée d'une introduction suggestive, cette source révèle que le déclin des collèges a commencé bien avant l'obligation du serment imposé aux ecclésiastiques et à toutes les personnes chargées de l'instruc-

intermédiaire entre lui et ses représentants ». Dans le département des Côtes-du-Nord, les nominations d'instituteurs de langue française semblent avoir été très rares (cf. délibérations du district de Pontrieux 8 L. 12) ou avoir donné lieu à des conflits locaux (cf. la destitution en fructidor an II de l'instituteur nommé par le conseil général de la commune du Haut-Corlay, A.D. Côtes-du-Nord 7 L. 138).

(1) Voir cependant C. Lusebrink : « Un Défi à la politique de la langue nationale : la lutte autour de la langue allemande en Alsace sous la Révolution française », *Linx*, n° 15, 1986, pp. 146-169 ; mais l'auteur ne traite pas de données proprement scolaires, se contentant de reprendre les données réunies par l'érudit R. Reuss en 1910 (*Notes sur l'instruction primaire en Alsace pendant la Révolution*. Paris, Berger Levrault).

(2) Ph. Marchand : *Écoles et collèges dans le Nord à l'aube de la Révolution. L'enquête du Directoire du département du Nord « sur les établissements destinés à l'instruction de la jeunesse » (1790-1791)*. Lille Centre d'histoire de la région du Nord et de l'Europe du Nord-Ouest (Université Charles-de-Gaulle - Lille-III), collection « Histoire et littérature régionales », série Bicentenaire de la Révolution française, 1988.

tion publique : les troubles urbains de l'été 1789 et du premier semestre 1790 ont été préjudiciables au recrutement des collèges. Le serment à la Constitution civile du clergé a naturellement accéléré les choses en provoquant des vides dans le corps enseignant (non seulement par le départ des réfractaires, mais par le départ de prêtres assermentés quittant leur poste d'enseignement pour aller occuper des cures). Si les professeurs de séminaire et les professeurs de théologie des universités ont massivement refusé le serment, les professeurs de collèges l'ont majoritairement accepté : encore faut-il ici distinguer entre les prêtres appartenant à des congrégations — 90 % des oratoriens et des doctrinaires, 70 % des bénédictins enseignants ont prêté le serment — et les prêtres appartenant au clergé séculier beaucoup moins enclins à jurer (37 % seulement parmi ces derniers sont assermentés) (1). Sur la progressive disparition des collèges au cours de la Révolution, on pourra se reporter soit aux notices du *Répertoire des collèges français*, en cours de publication, qui indiquent les transformations subies par chaque établissement et la date de cessation de son activité (2), soit à l'article de Ch. Bailey, qui donne quelques exemples (3). Par delà cette désagrégation massive de l'enseignement secondaire au cours de la période 1789-1795, on n'oubliera cependant pas deux phénomènes : d'une part, la permanence d'un certain nombre de grands pensionnats d'élite — en particulier, plusieurs des écoles militaires fondées par le comte de Saint-Germain en 1776 — qui, tout en changeant de statut (passant le plus souvent du public au privé) ont traversé l'ensemble de la période révolutionnaire et maintenu la tradition d'enseignement propre à la congrégation enseignante qui les dirigeait sous l'Ancien Régime : c'est le cas, en particulier, de Sorèze et Pontlevoy pour les bénédictins, Juilly, Tournon et Vendôme pour les oratoriens (4). D'autre part, plusieurs collèges ont,

(1) T. Tackett : *La Révolution, l'Église, la France. Le serment de 1791*. Préface de M. Vovelle, postface de C. Langlois. Paris, Les Éditions du Cerf, 1986, pp. 63-65.

(2) M.-M. Compère, D. Julia : *Les Collèges français (16^e-18^e siècles). Répertoire*, t. I, *France du Midi*. Paris, CNRS-INRP, 1984 ; t. II, *France du Nord et de l'Ouest*. Paris, 1988.

(3) Ch. Bailey : « The Tortuous Liquidation of Old Regime Colleges 1789-1795 », *Proceedings of the 5th Annual Meeting of the Western Society for French History, 10-12 November 1977, Las Cruces New Mexico*, ed. J. Duncan Falk. Santa Barbara (Cal.), Western Society for French History, pp. 35-43.

(4) Sur ce sujet, on se reportera à W. Frijhoff, D. Julia : « Les Grands pensionnats de l'Ancien Régime à la Restauration : la permanence d'une structure éducative », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, 1981, pp. 153-198 ; W. Frijhoff : « L'École militaire de Pontlevoy pendant les premières années de la Révolution (1790-1793) », *Actes du 103^e Congrès national des sociétés savantes, Nancy-Metz*

dès avant l'établissement des écoles centrales, transformé leurs programmes d'enseignement dans le sens d'un développement des disciplines scientifiques. Il serait en particulier fécond de faire une analyse comparée des « instituts nationaux » qui se sont substitués aux collèges, en prenant l'appellation donnée par Condorcet dans son *Rapport sur l'Instruction publique* à l'Assemblée législative, et de mesurer le poids réel de ces innovations (1).

Il serait surtout précieux de développer les recherches sur l'explosion de l'enseignement secondaire privé sous la Révolution. Si la poussée des pensions privées commence à être explorée (2), nous sommes beaucoup moins renseignés sur l'évolution et la différenciation de cet enseignement sous la Révolution : or le hiatus instauré par la loi du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795) entre les programmes des écoles primaires et ceux des écoles centrales a justement ouvert le champ à l'initiative privée qui s'y est engouffrée. Il conviendrait de pouvoir mesurer précisément l'extension du phénomène et esquisser une typologie de ces établissements où l'offre d'enseignement est extrêmement variée. Philippe Marchand vient de dresser un bilan de l'activité des maisons d'éducation particulière dans les deux départements du Nord et du Pas-de-Calais pendant la Révolution. Il montre que celles-ci n'interrompent nullement leur essor parce qu'elles ont su prouver leur utilité sociale devant la disparition des collèges et l'inadaptation des écoles centrales aux demandes du public ; même si elles ont connu des difficultés en 1793 et 1794, le mouvement des ouvertures a largement compensé celui des fermetures. Leur réussite tient désormais non seulement à leurs innovations pédagogiques mais, surtout, au rejet du modèle éducatif que la République veut imposer. Cette double vocation met ces maisons d'éducation en position de force, au

 1978. *Section d'histoire moderne et contemporaine*, t. 1, pp. 23-38 ; D. Julia : « Le Collège de Pontlevoy sous la direction de Pierre François Chappotin (1793-1824) », *ibid.*, pp. 39-64 ; D. Julia : « Le Collège de Tournon pendant la Révolution française. De l'école militaire au pensionnat privé », *Revue du Vivarais*, t. 93, 1989, numéro spécial, *Le Vivarais sous la Révolution*, pp. 217-285.

(1) De tels instituts ont existé à Lyon, à Nantes, à Toulouse par exemple ; pour Nantes, cf. P. Lamandé : *La Mutation de l'enseignement scientifique en France (1750-1810) et le rôle des écoles centrales. L'exemple de Nantes, Sciences et Techniques en perspective*, volume 15, année 1988-1989, Université de Nantes, Centre d'Histoire des Sciences et des Techniques, pp. 46-56. Pour Toulouse, cf. O. Devaux, *La Pique et la plume*, *op. cit.*, pp. 52-61 qui évoque l'expérience originale de l'« Enseignement national provisoire » ou « Institut Paganel » mis en place le 29 frimaire an II (19 décembre 1793).

(2) Ph. Marchand : « Un Modèle éducatif original à la veille de la Révolution : les maisons d'éducation particulière », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. 22, 1975, pp. 549-567 ; M. Garden : « Écoles et maîtres : Lyon au XVIII^e siècle », *Cahiers*

moment où la loi Fourcroy du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802) donne naissance aux écoles secondaires et aux lycées (1). L'exemple nordique est-il généralisable ?

Il serait enfin important de reprendre une question généralement évoquée soit sur le mode de la biographie individuelle, soit de manière trop générale, celle de la formation et de la culture des hommes de la Révolution et, en particulier, des membres des différentes Assemblées. Sans vouloir expliquer un *après* et un *avant*, ni aucunement retourner à une histoire téléologique, peut-on cependant repérer des proximités ou des réseaux d'instruction qui rendraient compte de communautés d'attitudes ou de comportements ? Il est clair que bien peu parmi les révolutionnaires ont reçu un enseignement dans les collèges de la Compagnie de Jésus (expulsée en 1762) : mais, pour autant, ont-ils bénéficié des transformations que connaissent toute une série d'institutions scolaires dans les trente dernières années de l'Ancien Régime ? (2) On est d'autant plus enclin à faire cette remarque que la volonté éducative est au centre de l'épisode révolutionnaire lui-même. Au demeurant, certains destins tel celui de Marc-Antoine Jullien de Paris ne laissent pas d'interroger : jeune homme élevé par une mère rousseauiste (3), le voici, à dix-huit ans, devenu agent du Comité de Salut public à Nantes (d'où il dénonce la conduite de Carrier) puis à Bordeaux (où la corruption de Tallien et d'Ysabeau le révolte), Éliacin de la Terreur qui veut mettre la vertu à l'ordre du jour par les moyens les plus sévères ; n'écrit-il pas aux administrateurs du département du Morbihan « que la guillotine parcourt les campagnes, que les actes de la rigueur la plus inflexible frappent les yeux. N'oubliez rien, n'épargnez rien ». Dans sa maturité, cet homme d'ordre — il fut

d'histoire, t. 21, 1976, pp. 133-156 ; M. Grandière : « L'Éducation en France à la fin du XVIII^e siècle. Quelques aspects d'un nouveau cadre éducatif. Les maisons d'éducation, 1760-1790 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. 33, 1986, pp. 589-607.

(1) Ph. Marchand : « Les Maisons d'éducation particulière dans le nord de la France pendant la Révolution, 1789-1802 », *Revue du Nord*, t. 71, 1989 numéro spécial *La Révolution française au pays de Carnot, Le Bon, Merlin de Douai, Robespierre*, pp. 979-998.

(2) J. et N. Dhombres : *Naissance d'un pouvoir : Sciences et savants en France, 1793-1824*. Paris, Payot, 1989, montrent ainsi que la formation proprement scientifique de Robespierre à Louis-le-Grand semble avoir été des plus réduites (pp. 641-646), au contraire de celle de Bonaparte à l'école militaire de Brienne et surtout à celle de Paris (pp. 646-654).

(3) Voir à ce propos la communication de P. de Vargas : « L'Éducation familiale du "Petit Jullien", agent du Comité de Salut public », au colloque *L'Enfant, la famille et la Révolution française*, *op. cit.*, pp. 219-239.

rédacteur en chef du *Courrier de l'armée d'Italie* pendant la campagne du général Bonaparte puis secrétaire du gouvernement de l'éphémère République parthénopéenne de Naples — trouve son chemin de Damas dans la pédagogie. Obsédé par la nécessité d'établir une distribution scientifique de l'emploi du temps, il ne consacre pas moins de trois livres à ce sujet entre 1808 et 1813 ; il s'agit de fonder une *arithmétique morale* pour tous les instants de la journée qui permette une régénération de l'esprit : « l'homme sera ainsi rendu plus instruit, plus sage, plus heureux. L'ordre agrandit l'espace et multiplie le temps ».

Dans son *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*, publié en 1808, il défend l'idée d'une éducation adaptée et appropriée « aux besoins de la consommation » pour « tourner au profit de la sûreté et de la prospérité de l'État les éléments même des révolutions et des troubles » et ôter « à la classe pauvre, la volonté, même le pouvoir de nuire à la classe riche ». Si le but de l'éducation est de développer les dispositions naturelles et les qualités innées propres à chaque individu, elle est d'autant plus nécessaire dans la classe dirigeante : les révolutions ne naissent que parce que les hommes destinés à commander aux autres ne leur sont supérieurs ni par leurs lumières ni par leurs connaissances. On conçoit alors que Jullien de Paris ait été séduit par l'Institut d'Yverdon dirigé par Pestalozzi : non seulement il met ses trois fils (les deux premiers dès 1811, le troisième en 1812 et jusqu'en 1817) dans ce pensionnat élitiste mais il devient un zélé et un fervent propagandiste de la méthode pestalozzienne : il publie à Milan en 1812 un *Précis sur l'Institut d'Éducation d'Yverdon organisé et dirigé par M. Pestalozzi* et un *Esprit de la Méthode suivie et pratiquée dans l'Institut d'éducation d'Yverdon en Suisse* (ce dernier ouvrage publié en deux volumes ne comprend pas moins de 878 pages...) et il devient en 1815 membre du premier conseil d'administration de la Société pour l'Instruction élémentaire fondée à Paris par le baron Marie-Joseph de Gérando. S'il rompt, en 1817, avec le pédagogue suisse en raison du désordre croissant de l'établissement d'Yverdon et des dissensions internes qui séparent instituteurs et collaborateurs directs de Pestalozzi, il reste fidèle à la méthode mais voit désormais le salut dans l'ordre et la ségrégation sociale qui règne à l'intérieur des instituts dirigés par Fellenberg : « Il faut partir du point où l'on est » — écrit-il dans le *Précis sur les Instituts d'Éducation de M. de Fellenberg, établis à Hofwil auprès de Berne* (1817) — « prendre les choses et l'état social tels qu'ils sont [...]. Il est également utile d'approprier les méthodes et les instituts d'éducation et chaque degré des instructions aux besoins actuels de chacune des classes d'hommes dont la

société se compose. La distinction des classes riches et des classes pauvres qui est une conséquence nécessaire de l'état social doit être prise en considération dans l'éducation ». Comment n'être pas tenté de lire dans l'obsession pédagogique de Marc-Antoine Jullien une réflexion sur l'échec même de l'expérience révolutionnaire ? (1) Et ce destin est-il si exceptionnel ?

V. LES ÉCOLES CENTRALES

Au cours des dernières années, les travaux sur les écoles centrales ont largement renouvelé un objet qui avait été le plus souvent traité sous la forme de la monographie départementale (un modèle ayant été fourni par Albert Troux sur l'école centrale du département du Doubs) (2). Dès 1980, Robert R. Palmer avait publié et commenté les résultats de l'enquête statistique de l'an VII relatifs à la fréquentation des cours des différentes écoles centrales (3). L'année suivante, il fournissait une analyse du recrutement social du *Prytanée français* — établissement qui accueillait des boursiers et avait en quelque sorte recueilli l'héritage de l'ancien collège Louis-le-Grand — et des trois écoles centrales de Paris à partir des listes d'élèves conservées aux Archives nationales (4). Catherine Mérot, dans sa thèse de l'École des Chartres, a non seulement repris l'ensemble des données statistiques disponibles à Paris sur les écoles centrales, mais s'est livrée à une étude approfondie du recrutement géographique et social de six d'entre elles en reconstituant, à partir des registres de fréquentation conservés sur plusieurs années, le cursus des élèves et en recherchant dans les registres paroissiaux de l'Ancien Régime la profession de leurs parents (5). De cette analyse

(1) Toutes les informations sur M.-A. Jullien de Paris sont extraites de C. Pancera : *Una vita tra politica e pedagogia. M.-A. Jullien de Paris (1775-1848)*. Rome, Edizione Janua, à paraître en 1990, notamment pp. 89-217. On pourra lire également les *Lettres des enfants Jullien, 1812-1816, élèves chez Pestalozzi*, Yverdon, Éditions du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985. Il s'agit d'Auguste, Adolphe et Alfred Jullien, fils de Marc-Antoine.

(2) A. Troux : *L'École centrale du Doubs à Besançon (an IV - an XI)*. Paris, Alcan, 1926.

(3) R. R. Palmer : « The Central Schools of the first French Republic: A statistical Survey », *The Making of Frenchmen: Current Directions in the History of Education, 1679-1979*, éd. D. N. Baker et P. Harrigan, *Historical Reflections*, t. 7, n° 2 et 3, été-automne 1980, pp. 233-247.

(4) R. R. Palmer : « Le Prytanée français et les écoles de Paris (1798-1802) », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, 1981, pp. 123-152.

(5) C. Mérot : *La Fréquentation et le recrutement des écoles centrales sous la Révolution*. Thèse de l'École des Chartres, 1985, 3 volumes. L'auteur a présenté les

se dégagent trois conclusions majeures : émerge tout d'abord, l'extrême diversité de fonctionnement des écoles centrales qui, sous une appellation commune, recouvrent des choix de combinaisons de cours assez différents ; en second lieu, l'encyclopédisme voulu par les promoteurs des écoles centrales n'a pas pris parmi les élèves, la majorité d'entre eux ne choisissant qu'un ou deux cours et disparaissant au bout de deux années ; enfin, par rapport aux collèges d'Ancien Régime, les écoles centrales ont, la plupart du temps, un recrutement plus restreint : davantage limité aux couches urbaines (et principalement celles de la ville même où est située l'école), il puise principalement dans le milieu des anciens « officiers », des professions libérales et des fonctionnaires, ne laissant au monde de l'artisanat qu'une place réduite (10 à 20 % du recrutement). Sans doute cette restriction est-elle à mettre, pour partie, au compte du type de discipline enseignée, qui requiert des élèves en général plus âgés que dans les anciens collèges : il reste que l'offre scolaire publique à un niveau « secondaire » s'est trouvée brutalement réduite, et que la population accueillie est passée de 50 000 à 12 000 ou 14 000 élèves.

Au-delà de cette étude du public accueilli, Marie-Madeleine Compère a présenté un profil sociologique des professeurs qui ont enseigné dans les écoles centrales, en s'appuyant principalement sur les réponses aux questionnaires de l'an VII et en croisant les données recueillies avec d'autres fichiers relatifs aux professeurs de l'Ancien Régime (oratoriens, agrégés de l'université de Paris). Elle a pu ainsi mesurer les permanences — le poids des anciens professeurs de collège et du clergé dans l'ensemble — comme les traits spécifiques qui caractérisent le groupe (renonciation à la prêtrise sous la Révolution, importance de la production écrite soit militante, soit scientifique, proportion d'anciens élèves de l'École normale de l'an III) (1). Parmi les instruments de travail dont on pourrait souhaiter la mise en chantier, un dictionnaire prosopographique de ce personnel, établi selon le modèle mis en œuvre par Christophe Charle pour les professeurs des facultés des lettres et des

les résultats de sa thèse dans deux articles : « Le Recrutement des écoles centrales sous la Révolution », *Revue historique*, t. 274, 1985, pp. 357-386 et « La Fréquentation des écoles centrales. Un aspect de l'enseignement secondaire pendant la Révolution française », *Bibliothèque de l'École des Chartes*, t. 145, 1987, pp. 407-426. Ces résultats ont, par ailleurs, été présentés sous forme graphique dans *Atlas de la Révolution française*, fascicule 2, *op. cit.*, pp. 40-46.

(1) M.-M. Compère : « Les Professeurs de la République. Rupture et continuité dans le personnel enseignant des écoles centrales », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, 1981, pp. 39-60.

sciences au XIX^e siècle, ne serait sûrement pas dénué d'intérêt. Il permettrait de mesurer précisément les ruptures et les continuités dans les carrières professorales de l'Ancien Régime à la Restauration. Des monographies fouillées comme celle d'Hugues Richard sur Bénigne Poncet, professeur de législation à l'École centrale de la Côte-d'Or (1) ou sur Jean-Jacques Germain Meaume, professeur de législation à l'École centrale de la Charente-Inférieure (2) montrent déjà toute la richesse d'information que l'on pourrait tirer de biographies constituées en série homogène.

L'autre volet des recherches sur les écoles centrales concerne le contenu des enseignements dispensés. Dès 1953, dans un article fondateur resté sans prolongement, L. Pearce Williams avait souligné l'adéquation entre les programmes d'enseignement des écoles centrales et la vision pédagogique des Idéologues empruntée à Condillac (3). La relecture attentive des réponses des professeurs à l'enquête de l'an VII a permis de préciser cette hypothèse : c'est ce qu'ont fait en particulier C. Désirat et T. Hordé pour les cours de grammaire générale (4) et de belles lettres (5). L'enseignement de l'histoire, comme le montre M. Guy, s'inscrit résolument dans la perspective d'une histoire des progrès de l'esprit humain où sont cités volontiers Montesquieu, Voltaire, Condorcet et Volney (6).

C'est encore cette même hypothèse que teste Martin S. Staum lorsqu'il quantifie le système des références fournies par les professeurs d'écoles centrales (notamment la législation, l'histoire et la

(1) H. Richard : *Bénigne Poncet, professeur de législation à l'École centrale de la Côte-d'Or. Recherches sur l'enseignement du droit à l'époque révolutionnaire*. La Révolution en Côte-d'Or, fascicule 14, Dijon, Archives départementales de la Côte-d'Or, 1977.

(2) J. Bouineau : « Un Cours de législation en l'an IX. Les cahiers de Jean-Jacques Germain Meaume, professeur à l'École centrale de Saintes », *Annales d'histoire des facultés de droit et de la science juridique*, n° 3, 1986, pp. 83-116.

(3) L. Pearce Williams : « Science, Education and the French Revolution », *Isis*, vol. 44, 1953, pp. 311-330.

(4) C. Désirat et T. Hordé : « La Fabrique aux élites. Théories et pratiques de la grammaire générale dans les écoles centrales », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, 1981, pp. 61-88. On se reportera également au numéro spécial de la revue *Histoire, Épistémologie, Langage*, t. 4, 1982, *Les idéologues et les sciences du langage* coordonné par C. Désirat, T. Hordé et S. Auroux qui donne un bilan précieux des recherches sur l'histoire de la linguistique pendant cette période.

(5) C. Désirat et T. Hordé : « Les Belles-lettres aux écoles centrales (an IV - an VII). Les silences de l'institution », *Revue française de pédagogie*, n° 66, janvier-mars 1984, pp. 29-39.

(6) M. Guy : « L'Enseignement de l'histoire dans les écoles centrales (an IV - an XII) », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, 1981, pp. 89-122. Le dossier pourrait être repris et approfondi.

grammaire générale) pour l'établissement de leurs cours (1). Au-delà de ce système de références qui souligne la prégnance des Lumières dans la culture professorale, il convient de s'interroger sur le type de pédagogie mise en œuvre, les exercices adoptés : le poids d'un public au niveau extrêmement hétérogène a pu accentuer l'écart entre les programmes annoncés et la pratique réelle. Dans quelle mesure les professeurs n'ont-ils pas été amenés à une révision radicale de leurs ambitions initiales au vu du public qu'ils avaient à former ? Sur le cas des langues anciennes, Marie-Madeleine Compère vient de montrer le poids des contraintes qui s'exercent dans le sens d'un conservatisme des méthodes (2). L'un des champs qui restent à travailler à partir du croisement des archives parisiennes et provinciales est très certainement l'analyse des pratiques scolaires à l'œuvre dans les cours des écoles centrales.

On peut, pour partie, trouver une réponse à ces questions dans les monographies d'écoles centrales, surtout si, comme c'est le cas avec la thèse de Pierre Lamandé sur l'exemple de Nantes, elles renouvellent le genre (3). À propos du cours de mathématiques donné par Baret, P. Lamandé note, en effet, deux points importants : d'une part, le cours suit le manuel imprimé d'Étienne Bézout à l'usage des élèves de la marine, ce qui le situe très au-dessus de l'enseignement professé au collège de l'Oratoire à la fin de l'Ancien Régime (et le professeur, finalement, renonce à l'ordre qu'il avait initialement prévu en mettant l'algèbre *après* la géométrie et non *avant*) (4) ; d'autre part, les élèves ont été séparés en sections homogènes selon le niveau qu'ils ont atteint, et le professeur s'est fait aider de répétiteurs. Il semble bien que cette pratique n'ait pas été isolée (5).

(1) M.S. Staum: « Human, not Secular Sciences: Ideology in the Central Schools », *Historical Reflections*, t. 12, 1985, pp. 49-76.

(2) M.-M. Compère: « La Question des disciplines scolaires dans les écoles centrales. Le cas des langues anciennes », *Les Enfants de la Patrie. Éducation et enseignement sous la Révolution française, Histoire de l'éducation*, n° 42, mai 1989, pp. 139-179.

(3) P. Lamandé: *La Mutation de l'enseignement scientifique en France, op. cit., etc.*

(4) Sur l'importance du manuel de Bézout et sa diffusion, on se reportera à J. Dhombres: « French Mathematical Textbooks from Bézout to Cauchy », *Historia Scientiarum*, t. 28, 1985, pp. 91-137, et P. Lamandé: « Les Manuels de Bézout », à paraître dans *Rivista di Storia della Scienza*.

(5) Cf. la réponse de J.-B. Vairin, professeur de mathématiques et de dessin à l'École centrale des Ardennes à l'enquête de l'an VII, Archives nationales, F¹⁷ 1343 A. Vairin, élève du district de Metz, avait été lui-même choisi par Monge pour être l'un des directeurs de l'une des conférences particulières de mathématiques organisées pour démultiplier son cours. À l'École centrale des Ardennes, Vairin a repris la même méthode.

La récente monographie d'Olivier Devaux sur l'enseignement à Toulouse pendant la Révolution apporte également des informations intéressantes sur la pédagogie à l'œuvre à l'École centrale (1). Elle aurait gagné à confronter les sources locales, seules utilisées, aux sources conservées aux Archives nationales (en particulier, les réponses à l'enquête de l'an VII) et à faire une analyse plus approfondie de l'origine géographique et sociale et du cursus des élèves : l'extraordinaire succès du cours de dessin (360 élèves en l'an VI), démultiplié en multiples sections, renvoie en fait à un fonctionnement qui en fait tout autant un enseignement de sciences mathématiques pour l'ingénieur ou l'architecte qu'une instruction sur les principes du dessin, de la figure ou de la ronde bosse.

VI. LA MÉTHODE RÉVOLUTIONNAIRE ET LA CRÉATION DES GRANDES ÉCOLES

Dans le précédent numéro de cette revue, Jean Dhombres soulignait la polysémie de l'emploi du mot « méthode révolutionnaire » : le sens qu'il prenait chez les scientifiques engagés dans les réformes de l'enseignement dépassait très largement celui d'une simple accélération pour s'assimiler à l'introduction de la méthode analytique dans les programmes scientifiques (2). Si l'on peut être tenté d'opposer terme à terme École normale et École polytechnique, l'une égalitaire, l'autre sélective (3), il convient de replacer cette opposition dans l'ensemble des créations scolaires de la Révolution, en gardant à l'esprit trois facteurs qui ont joué de manière variable dans chacune d'entre elles : s'agit-il d'expériences imaginées d'emblée comme temporaires, destinées à produire par leur diffusion ultérieure un effet multiplicateur ou de fondations estimées définitives ? Le recrutement est-il pensé sur le mode égalitaire de la division territoriale ou sur le principe d'un concours ? (4) Le type d'enseignement prévu est-il élémentaire ou supérieur ? Il est clair que l'École de Mars en l'an II — qui n'a pas fait l'objet d'une étude

(1) O. Devaux : *La Pique et la plume*, op. cit., pp. 88-113.

(2) J. Dhombres : « Enseignement moderne ou enseignement révolutionnaire des sciences ? » *Les Enfants de la Patrie. Éducation et enseignement sous la Révolution française. Histoire de l'éducation*, n° 42, mai 1989, pp. 55-78.

(3) Comme le font J. et N. Dhombres dans leur livre déjà cité *Naissance d'un pouvoir : sciences et savants en France, 1793-1824*, pp. 558-596.

(4) Sur le problème de la sélection sous la Révolution, on pourra lire D. Julia : « Sélection des élites et égalité des citoyens. Les procédures d'examen et de concours de l'Ancien Régime à l'Empire », *Mélanges de l'École Française de Rome. Histoire moderne et contemporaine*, 1989, à paraître.

d'ensemble depuis l'excellent mais ancien livre d'Arthur Chuquet — pas plus que les écoles de canonnage et de navigation décrétées en l'an III ne visent à former des scientifiques de haut vol mais plutôt de bons défenseurs de la patrie et de bons marins (1). Dans la mesure où ces créations sont envisagées autant comme un lieu d'inculcation d'*habitus* républicains — l'école est ici pensée comme le creuset de la cité future — que comme un lieu d'apprentissage de savoirs ou de savoir-faire, le recrutement sur une base égalitaire s'inscrit dans la logique même du projet et ne pose pas d'insurmontables problèmes pédagogiques : encore peut-on noter entre l'an II et l'an III l'indiscutable baisse d'enthousiasme vis-à-vis de ces écoles « révolutionnaires ». Faut-il y voir seulement le désintéret pour l'instruction maritime proposée ou plutôt une désaffection à l'égard de l'éducation républicaine ? La création de l'École centrale des Travaux publics est tout autre et renvoie au problème plus général d'une politique de recrutement des ingénieurs sous la Révolution. Bruno Belhoste vient de retracer la très complexe genèse de l'institution : la désagrégation des anciens corps d'ingénieurs, l'improvisation qu'a représentée en l'an II la transformation de l'ancienne école des Ponts-et-Chaussées en une éphémère École nationale des Travaux publics où le niveau des élèves (admis suivant l'ancien système de la recommandation) est assez faible en mathématiques, ont finalement permis à Monge, dans une conjoncture politique précise, d'imposer ses vues, c'est-à-dire l'idée d'une école encyclopédique à gros effectifs, dispensant un enseignement scientifique de haut niveau donné par des professeurs choisis parmi les meilleurs savants qui articulent étroitement théorie et pratique, cette école devant être indépendante des corps d'ingénieurs (2). Le mode de recrutement retenu refuse clairement le principe de l'égalité territoriale et adapte en fait la formule de l'examen d'entrée pratiquée dans les anciens corps d'ingénieurs militaires à la nécessité d'assurer une égalité des chances des candidats dispersés sur la surface de l'entier territoire national : d'où la procédure de décentralisation du concours passé devant 22 jurys différents, la liste du classement final étant établie à Paris. Comment ne pas penser que l'expérience acquise par Monge dans son rôle d'examineur des

(1) Cf. D. Julia : « Les Écoles révolutionnaires de navigation et de canonnage maritime de l'an III », *Populations et cultures. Études réunies en l'honneur de François Lebrun*. AFL, Rennes, 1989, pp. 195-204.

(2) B. Belhoste : « Les Origines de l'École polytechnique. Des anciennes écoles d'ingénieurs à l'École centrale des Travaux publics ». *Les Enfants de la Patrie. Éducation et enseignement sous la Révolution française. Histoire de l'éducation*, n° 42, mai 1989, pp. 13-53.

élèves de la Marine sous l'Ancien Régime a pesé d'un grand poids dans le choix de ce type de recrutement (1)? Au demeurant, les circulaires d'application adressées aux premiers examinateurs rappellent, trait pour trait, la manière dont lui-même procédait lorsqu'il faisait ses tournées d'examineur de 1784 à 1792. Dès la première année, l'expérience montre que la décentralisation du concours jugé par des examinateurs aux exigences très différentes a entraîné une grande disparité du niveau des élèves (la plupart d'entre eux étant tout à fait incapables de suivre les cours d'analyse de Lagrange et 40 % d'entre eux ceux de Monge consacrés à l'analyse appliquée à la géométrie): d'où, pour les exercices pratiques, leur distribution en salles différentes où les applications des cours sont réparties d'une manière proportionnée à leurs facultés intellectuelles (2). Tout en maintenant la décentralisation du concours dans 22 villes différentes, on revient très vite au principe d'un petit nombre d'examineurs (trois ou quatre) faisant comme sous l'Ancien Régime une tournée, puis, sous l'influence grandissante de Laplace, à un véritable programme du concours consistant en une liste de propositions mathématiques sur lesquelles les candidats pourront être interrogés, sorte de « table des matières » du concours (3). Au reste, la réforme du 30 vendémiaire an IV (22 octobre 1795) en articulant très précisément le fonctionnement de l'École polytechnique — désormais école préparatoire — avec celui des écoles du corps d'ingénieurs dites écoles d'application dénature le projet encyclopédique de Monge et rend, en fait, leur pouvoir aux anciens corps d'ingénieurs: ce n'est sans doute pas un hasard si la « botte » est créée dès 1806 soit douze ans à peine après la création de l'École centrale des Travaux publics. En attendant l'analyse sociale des élèves de la première promotion que nous promet Bruno Belhoste et qui mettra fin à la légende d'un recrutement des élèves dans un

(1) Sur la manière dont Monge envisageait son travail d'examineur des élèves de la Marine, cf. D. Julia: « La Formation des officiers de marine dans la seconde moitié du XVIII^e siècle: des gardes de la marine aux écoles d'Alès et de Vannes », *Vannes aux débuts de la Révolution*. Vannes, Les Amis de Vannes, 1989, pp. 57-124.

(2) Sur la première année d'exercice de l'École centrale des Travaux publics, on se reportera à J. Langins: *La République avait besoin de savants. Les débuts de l'École polytechnique: l'École centrale des Travaux publics et les cours révolutionnaires de l'an III*. Préface d'E. Grison. Paris, Belin, 1987; y est notamment publié (pp. 116-119) un extrait des procès-verbaux des séances du Conseil d'administration de l'École en date du 20 pluviôse an III (8 février 1795) où Monge expose ses vues sur la méthode d'enseignement à adopter.

(3) J. Langins: « Sur l'enseignement et les examens à l'École polytechnique sous le Directoire: À propos d'une lettre inédite de Laplace », *Revue d'histoire des sciences*, t. 40, 1987, pp. 145-177.

milieu sans-culotte (1), on se reportera à l'excellente réédition du livre d'Ambroise Fourcy que vient de procurer Jean Dhombres (2). Pour les premières décennies de la vie de l'École, Ambroise Fourcy, bibliothécaire de l'École, reste sans aucun doute le meilleur guide : même si son livre, publié en 1828, n'a pas l'apparat critique que les exigences historiographiques d'aujourd'hui réclament, il est fondé très précisément sur les archives de l'École et les archives nationales et demeure une référence inégalée. L'introduction de Jean Dhombres « L'École polytechnique et ses historiens » a le mérite de présenter un bilan très complet des divers aspects de l'historiographie de l'École et de suggérer les pistes de recherches à suivre (3).

L'École normale de l'an III entre — au départ au moins — dans une perspective très différente : il s'agit de transférer le principe de l'effet multiplicateur (qui a fait ses preuves dans les cours de fabrication des poudres et salpêtres) au système d'instruction publique en provoquant, à l'issue des cours dispensés à Paris, l'ouverture d'« écoles normales secondes » par les élèves venus à Paris et rentrés chacun dans leurs districts d'origine. Du même coup, la méthode d'enseigner apprise à Paris se diffuserait rapidement dans les provinces puisque les instituteurs formés dans ces écoles normales « secondes » ouvriraient, dès la fin des cours de celles-ci, une école primaire dans leur commune. Ainsi pourrait se réaliser dans de brefs délais — c'est au moins le résultat attendu — l'entrée de tout un peuple dans l'écrit et l'unité nationale constamment brisée par l'ignorance. On sait qu'entre le projet initial et la mise en œuvre de l'École le projet a reçu, sous l'influence de Garat, une inflexion décisive qui l'oriente davantage vers un séminaire de hautes sciences que vers une institution de formation des formateurs. Il faut tenir compte sans nul doute ici du modèle très prégnant des *Musées* et des *Lycées* qui s'est développé à la fin de l'Ancien Régime et associe la sociabilité savante à un enseignement qui s'adresse à des amateurs éclairés (et riches... les prix de souscription étant relativement élevés) : Garat et La Harpe, tous deux professeurs à l'École normale de l'an III ont enseigné au *Lycée* (ancien *Musée de Monsieur* fondé par Pilâtre du Rozier) devenu *Lycée républicain* en 1793), comme au *Lycée des Arts et Métiers* fondé par Charles Gaillard Désaudray en juillet 1792, où l'on rencontre aussi le

(1) Légende encore véhiculée par T. Shinn : *Savoir scientifique et pouvoir social. L'École polytechnique, 1794-1914*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1980.

(2) A. Fourcy : *Histoire de l'École polytechnique*. Introduction, notes, bibliographie et biographies par J. Dhombres. Paris, Belin, 1987.

(3) *Ibid.*, pp. 7-69.

géographe Mentelle et l'abbé Sicard, tous deux également professeurs à l'École normale (1). La célébration du bicentenaire aura au moins favorisé la constitution d'un groupe de travail qui prépare une réédition critique de l'ensemble des cours et des débats de l'École normale (2). Le premier volume de cette édition sera consacré aux cours de mathématiques qui ont, de surcroît fait l'objet d'analyses récentes (3). La controverse qui oppose le philosophe Garat chargé d'un cours d'analyse de l'entendement humain à l'un de ses auditeurs, le théosophe Louis-Claude de Saint-Martin désigné comme élève par le district d'Amboise a été bien étudiée par Nicole Jacques-Chaquin : elle met en cause la pratique pédagogique qui est au cœur du projet de l'École normale (4). Les leçons d'histoire professées par Volney, qui constituent un grand texte de méthodologie historique, avaient fait l'objet d'une réédition récente par Jean Gaulmier qui reste le meilleur spécialiste de cet auteur (5). Volney s'efforce en fait de construire une épistémologie politique de l'histoire, qui refuse l'assimilation à la scientificité des modèles mathématiques ou physiques et s'interroge sur la déformation propre aux récits historiques (6). Sans doute la réédition critique en

(1) Cf. H. Guénot : « C.M. Pahin de la Blancherie et la correspondance générale pour les sciences et les arts (1779-1788) », *55^e congrès de l'Association bourguignonne des sociétés savantes, Langres, 1^{er}-3 juin 1984*, 1986, pp. 57-72 ; *id.*, « Musées et lycées parisiens (1780-1830) », *Dix-huitième siècle*, t. 18, 1986, pp. 249-267 ; *id.*, « Une nouvelle sociabilité savante : le Lycée des arts » in *La Carmagnole des Muses. L'homme de lettres et l'artiste dans la Révolution*. Sous la direction de J.-C. Bonnet, Paris, Armand Colin, 1988, pp. 67-78.

(2) Cf. la présentation faite par B. Belhoste : « Le Projet de publication des cours de l'École normale de l'an III », *Histoire de l'éducation*, n° 26, mai 1985, pp. 61-65.

(3) Cf. J. Dhombres : « L'Enseignement des mathématiques par la "méthode révolutionnaire". Les leçons de Laplace à l'École normale de l'an III », *Revue d'Histoire des Sciences*, t. 33, 1980, pp. 315-348 ; G. Schubring : « Die Mathematik an der École normale des Jahres III. Wissenschaft und Methode », *Wissen- und Bewusstsein. Studien zur einer Wissenschaftsdidaktik der Disziplinen* ed. Friedemann Schmithals, Hamburg, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, pp. 103-133.

(4) A. Becq, N. Chaquin : « Un philosophe toujours inconnu, Louis Charles Claude de Saint-Martin », *Dix-huitième siècle*, n° 4, 1972, pp. 169-190 ; N. Jacques-Chaquin : « Un Adversaire des Idéologues aux Écoles normales : la controverse Garat-Saint-Martin », *Histoire Épistémologie Langage*, t. 4, 1982, pp. 99-104 ; du même auteur : « Un Affrontement symbolique à l'École normale de l'an III. Saint-Martin critique de l'Idéologie », *L'Héritage des Lumières : Volney et les Idéologues*. Actes du colloque d'Angers, 14-17 mai 1987. Textes réunis par J. Roussel. Angers, Presses de l'Université d'Angers, 1988, pp. 141-156.

(5) C.F. Volney : *La Loi naturelle. Leçons d'histoire*. Introduction, notes et variantes par J. Gaulmier. Paris, Garnier, 1980.

(6) E. Guibert-Sledziewski : « Volney, Daunou et la conception de l'histoire (Une épistémologie politique) », *L'Héritage des Lumières : Volney et les Idéologues*, *op. cit.*, pp. 157-165.

cours de publication permettra de mesurer la proximité — ou au contraire l'écart — qui sépare les méthodes à l'œuvre dans chacun des cours, de saisir le rôle original des débats dans la pédagogie de l'institution. Un volume d'introduction — qui paraîtra le dernier — replacera celle-ci dans son cadre historique : une enquête prosopographique sur les élèves de l'École normale, conduite sous notre direction, devrait permettre de mieux connaître le public accueilli, ses origines comme son destin ultérieur, et par là même la portée de l'entreprise au-delà de sa durée éphémère (quatre mois seulement) (1).

Le dossier des trois écoles de santé de Paris, Montpellier et Strasbourg qui appartiennent à la même vague de fondations que l'École normale et l'École polytechnique puisqu'elles ont été décrétées le 14 frimaire an III (2 décembre 1794) mérite d'être revisité : contrairement à l'École normale, elles étaient d'emblée conçues comme permanentes avec une durée d'études de trois années ; leur recrutement s'opérait sur la base de l'envoi d'un élève par district recruté après examen de « ses premières connaissances acquises dans une ou plusieurs des sciences préliminaires de l'art de guérir » par un jury où figurent deux officiers de santé. Il s'agissait d'associer le respect d'une stricte égalité selon la nouvelle géographie administrative avec une reconnaissance préalable des compétences. Depuis la thèse de M.J. Imbault-Huart (2), le dossier n'a pas été repris dans son ensemble. On n'apprendra pas grand chose à ce propos dans le livre que le professeur Sournia vient de consacrer à la médecine révolutionnaire qui, en dépit du caractère « largement inédit » que son auteur lui attribue dans l'introduction (p. 9), reste une synthèse rapide presque entièrement écrite de seconde main, dont certaines thèses — « sous l'Ancien Régime ils [les médecins] n'étaient rien, après la Révolution ils étaient partout » (p. 260) — sont tout à fait discutables (3). On se reportera plutôt à l'article de

(1) D'ores et déjà, certains résultats de celle-ci sont publiés ou en cours de publication : I. Cornu : « Les Normaliens de l'an III en Charente-Inférieure : le droit de s'instruire et l'urgence d'instruire », *La Rochelle, ville frontrière*. Actes du colloque des 28 et 29 avril 1989 à la Maison de la Culture de La Rochelle, La Rochelle, Ville de La Rochelle et Rumeur des Âges, 1989, p. 167 à 181.

Philippe Marchand doit publier prochainement dans la *Revue du Nord* les résultats relatifs aux normaliens des départements du Nord et du Pas-de-Calais.

(2) M.J. Imbault-Huart : *L'École pratique de dissection de Paris ou l'influence du concept de médecine pratique et de médecine d'observation dans l'enseignement médico-chirurgical au XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle*. Thèse soutenue devant l'Université de Paris-I, 1973. Voir également P. Huard et M.J. Imbault-Huart : « Concepts et réalités de l'éducation et de la profession médico-chirurgicales pendant la Révolution », *Journal des savants*, 1973, pp. 126-150.

(3) J. Ch. Sournia : *La Médecine révolutionnaire, 1789-1799*. Paris, Payot, 1989, notamment pp. 127-150.

L. W. Brockliss, publié ici même, qui souligne combien les continuités l'emportent sur les ruptures dans l'enseignement de la médecine de l'Ancien Régime à la Restauration (1). Par ailleurs, Hugues Moussy, dans un mémoire de maîtrise, dont les résultats seront ultérieurement développés, a analysé précisément le recrutement des écoles de Paris et de Montpellier et les modalités de choix des élèves à partir des procès-verbaux d'examen conservés dans les archives : on mesure alors mieux la disparité extrême du niveau des élèves accueillis et le souci qu'ont eu les directeurs des écoles de Paris et de Montpellier, Thouret et René, de recourir à un concours centralisé pour remplir les places laissées vacantes (2). On saisit aussi les énormes difficultés rencontrées par les créations révolutionnaires : elles ne sont pas seulement d'ordre pédagogique et il conviendra de reprendre un jour dans son ensemble le problème du coût financier consenti par la nation pour faire vivre l'instruction publique que la Révolution a inscrite au rang de ses priorités.

VII. LES SAVANTS DANS LA RÉVOLUTION : LE RÔLE DE L'INSTITUT

On n'entend pas reprendre dans son entier le dossier du rôle des scientifiques sous la Révolution qui dépasserait bien évidemment et les limites et le propos même de cet article. Rappelons d'abord l'important livre de Charles C. Gillispie, paru voici presque dix ans qui traçait, à partir de l'expérience Turgot, comment se sont noués les rapports entre la science et l'État. Non seulement les savants promus au rôle d'*experts* — tels Dupont de Nemours pour l'économie, Condorcet pour les sciences sociales, Vicq d'Azyr pour la médecine, Lavoisier pour la chimie — participent à la rationalisation de la politique étatique, mais on assiste à une professionnalisation de l'activité scientifique comme le montre, en particulier, l'émergence des corps d'ingénieurs ou la transformation des corporations de chirurgiens et de pharmaciens (3). La moisson du bicentenaire nous a apporté toute une série d'ouvrages entre lesquels il

(1) L. W. Brockliss : « L'Enseignement médical et la Révolution. Essai de réévaluation », *Les Enfants de la Patrie*, op. cit., *Histoire de l'éducation*, n° 42, mai 1989, pp. 79-110.

(2) H. Moussy : *Les Écoles de santé révolutionnaire. Paris-Montpellier an III - an XI. Mémoire de maîtrise* sous la direction de D. Roche, Université de Paris-I, juin 1989, exemplaires dactylographiés.

(3) Charles G. Gillispie : *Science and Policy in France at the End of the Old Regime*. Princeton, Princeton University Press, 1980.

faut trier. Signalons les deux expositions qui ont accordé une place importante aux institutions d'enseignement supérieur et de recherche sous la Révolution : l'une s'est déroulée à la Sorbonne au moment même du colloque mondial consacré à l'image de la Révolution (1) ; l'autre, organisée à la Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette, et plus spécifiquement consacrée aux *Savants et la Révolution* présentait un panorama très complet des travaux, expéditions et découvertes scientifiques, ponctué chaque après-midi de saynètes théâtrales au didactisme plus plaisant (2).

Une réussite éditoriale exemplaire est le petit livre de Denis Guedj dans la collection *Découverte* destinée aux adolescents : à un texte clair, dense et vif sont associées une mise en page et une illustration neuves et soignées accompagnées *in fine* de témoignages et documents. La preuve est ici faite qu'on peut « vulgariser » de manière intelligente et mettre les ressources de l'iconographie au service du texte, offrant ainsi au lecteur plusieurs portes d'entrée (3). On n'en dira pas autant du livre de Guy Barthélémy (4) consacré au même sujet : au-delà d'une écriture constamment relâchée — le docteur Marat « ne manque pas d'air » (p. 16), « infatigable, la vieille dame » à propos de l'Académie des sciences (p. 68), « passez donc, muscade » (p. 110), etc. — et de poncifs qui n'apportent rigoureusement rien à une compréhension de la période — Daubenton est « l'énergique vieillard qui cristallise l'ardeur du Jardin à ne point abdiquer » (p. 126), Lavoisier est un « savant au destin aussi tragique qu'illustre » (p. 187) —, l'auteur ne se départit pas d'une conception de l'histoire aussi simpliste que moralisatrice où « aux déchaînements de l'immonde » s'oppose « le courage intelligent » des savants. Au sein du « fumier probablement nécessaire » que fut la Révolution, la « boue des bons instincts et des corruptions sordides » s'affrontent à « l'honneur » des savants qui ont vécu le « drame » révolutionnaire avec « le plus de dignité possible ». Les « ratés et les aigris de tout poil, les ratiocinateurs d'égoût » déferlent « impunément dans les laboratoires, les salles austères où se distil-

(1) Fondation « France-Libertés ». Chancellerie des Universités de Paris avec le concours des Archives nationales : *L'Université de Paris, la Sorbonne, la Révolution*. Catalogue rédigé par A. Tuilier. Paris, Sorbonne, juin-juillet 1989.

(2) Cf. N. Dhombres : *Les Savants dans la Révolution*. Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette, Paris, 1989.

(3) D. Guedj : *La Révolution des savants*. Paris, Gallimard, 1988.

(4) G. Barthélémy : *Les Savants sous la Révolution*. Préface de J. Dorst, de l'Institut. Le Mans, Éditions Cénomane, 1988.

lait la connaissance », obligeant « la sagesse à s'agenouiller devant leurs pitreries » (pp. 10-11). On ne voit guère ce qu'une telle conception (qui emprunte beaucoup à Pierre Gaxotte) apporte à l'intelligence des phénomènes, et le livre nourrit très largement son information de l'ouvrage classique de Joseph Fayet (qui n'était pas, lui non plus, dénué de moralisme et accordait à la Révolution le « mérite d'avoir su retrouver la tradition ») (1).

Sur ce sujet extrêmement complexe, il faudra en fait se référer désormais au livre foisonnant de J. et N. Dhombres déjà cité qui analyse les transformations du milieu scientifique de la Révolution à la Restauration (plus d'un doublement des postes entre 1775 et 1825) et de ses rapports avec le pouvoir. Sur l'élargissement du pouvoir des scientifiques, sur leur rôle dans la direction du système éducatif, sur les ruptures idéologiques qui les divisent et les séparent de l'ancienne génération encyclopédique, le lecteur dispose là d'une masse d'informations neuves (qui aurait toutefois gagné à être mieux ordonnée) (2). Étant donné l'importance de la thèse défendue par les auteurs — celle de la naissance d'une communauté scientifique au service des pouvoirs, depuis le « lobby » scientifique travaillant auprès du Comité de Salut public jusqu'à l'engagement des savants dans l'état napoléonien — un compte rendu spécifique lui sera consacré dans le prochain numéro de cette revue.

Dans ses travaux sur l'Institut, Martin S. Staum est davantage sensible aux continuités qui unissent la nouvelle Classe des Sciences morales et politiques aux anciennes académies royales, et souligne la gamme très variée d'attitudes dont on fait preuve ses membres au cours des différentes phases de la Révolution : fort peu de sympathie pour la Montagne et les néo-jacobins, trois des six sections étant « modérément » prorévolutionnaires, cependant que les membres des sections d'histoire et de géographie n'avaient jamais manifesté de sympathie particulière pour le nouveau cours des choses (3). Il montre en même temps l'écho qu'ont rencontré les concours proposés par la Classe des Sciences morales et politiques auprès des professeurs (au total, plus d'un candidat sur cinq, particulièrement les professeurs d'écoles centrales) et auprès des

(1) J. Fayet : *La Révolution française et la science, 1789-1795*. Paris, Librairie Marcel Rivière, 1960.

(2) J. et N. Dhombres : *Naissance d'un pouvoir. Sciences et savants, op. cit.*

(3) M.S. Staum : « The Class of Moral and Political Sciences, 1795-1803 », *French Historical Studies*, t. 11, 1979-1980, pp. 371-397. Sur l'Institut, le récent colloque « La philosophie et les institutions révolutionnaires » tenu les 12 et 13 juin 1989 à l'Université de Paris-IV devrait également apporter des éléments ainsi que sur les institutions d'enseignement supérieur créées par la Révolution.

hommes de loi et de santé (31 % des candidats aux concours) ; le concours sur la question « quelles doivent être dans une république bien constituée l'étendue et les limites du pouvoir du père de famille ? » révèle au demeurant, chez la majorité des concurrents, une conception de la famille où doit être fermement réaffirmé le pouvoir paternel qui, modérément exercé, constitue une base de la stabilité sociale (1). Par ailleurs, il ne faudrait pas surévaluer le caractère novateur des travaux entrepris par les membres de cette classe : si, en économie politique, les auteurs s'éloignent du modèle physiocratique dont ils condamnent le dogmatisme et admettent la productivité de l'industrie et du commerce, ils demeurent en revanche fidèles aux pratiques déductives en honneur chez les physiocrates et ne marquent que fort peu d'intérêt pour les modèles d'une mathématique sociale proposée par Condorcet (2). Quant aux productions des géographes de l'Institut, elles se cantonnent souvent à des relevés cartographiques, ou ne parviennent pas à se détacher des stéréotypes anciens autour du « bon » ou du « mauvais » sauvage en usage dans la littérature de voyage : si l'on met à part l'expédition de Baudin en Australie liée aux objectifs de la *Société des observateurs de l'homme*, et les travaux de Volney et de Gérando (qui appartiennent tous deux à la section d'« analyse ») la géographie « humaine » ne parvient pas à émerger comme une discipline scientifique autonome (3).

Il convient donc, si l'on veut saisir les diverses transformations du champ scientifique (et philosophique et littéraire) sous la Révolution, de prendre mesure du changement des positions et de statut des auteurs à travers les réorganisations institutionnelles, et des rapports propres à chaque discipline. La réédition critique des *Rapports* faits par les diverses académies à l'Empereur vers 1808-1810, conduite sous la direction de Denis Woronoff, accompagnée d'introductions précieuses et de notes, constitue à cet égard un document tout à fait exceptionnel pour dresser ce bilan, des sciences

(1) M.S. Staum : « Images of Paternal Power : Intellectuals and Social Change in the French National Institute », *Canadian Journal of History*, t. 17, 1982, pp. 425-445.

(2) M.S. Staum : « The Institute economists : from Physiocracy to entrepreneurial capitalism », *History of Political Economy*, t. 19, 1987, pp. 525-550. Du même auteur, on pourra lire également, à propos de l'émergence d'une science politique : « Individual Rights and Social Control : Political Science in the French Institute », *Journal of the History of Ideas*, vol. 48, pp. 411-430.

(3) M.S. Staum : « Human Geography in the French Institute : New Discipline or Missed Opportunity? », *The Journal of the History of the Behavioral Sciences*, vol. 23, 1987, pp. 332-340.

exactes à la philosophie et aux arts : nous disposons là d'une des meilleures publications de textes suscitées par la commémoration du bicentenaire (1).



Dans un prochain numéro, nous achèverons ce panorama historiographique en indiquant deux pistes de recherche qui nous paraissent devoir être travaillées et développées dans l'avenir, même si elles ont déjà donné lieu à d'excellentes publications : l'histoire de l'administration scolaire, l'analyse de la production et de l'usage du livre scolaire, au cours de la Révolution.

Dominique JULIA
Institut universitaire européen, Florence.

(1) *Rapports à l'Empereur sur le progrès des sciences, des lettres et des arts depuis 1789*. I. *Sciences mathématiques* par J.B. Delambre, Présentation et notes de J. Dhombres ; II. *Chimie et sciences de la nature* par G. Cuvier, Présentation et notes sous la direction de Y. Laissus ; III. *Littérature française* par J.M. Chénier, Présentation et notes de J.C. Bonnet et P. Frantz ; IV. *Histoire et littérature ancienne* par B.J. Dacier, Présentation et notes sous la direction de F. Hartog ; V. *Beaux Arts*, Présentation et notes sous la direction de U. Van de Sandt. Paris, Belin, 1989.

LE CURSUS STUDIORUM DES PROFESSEURS DE LETTRES AU XIX^e SIÈCLE

par Pierre ALBERTINI

On s'efforcera de répondre, par cette étude, à la question suivante : quel était le savoir des spécialistes de la culture générale qui dominaient — numériquement autant que symboliquement — l'enseignement des lycées et collèges au XIX^e siècle ? Et plus précisément, quel était leur savoir professionnel ? On sent bien que ces interrogations sont intimement corrélées à une histoire — encore en friche, et donc à faire (1) — des examens de la faculté des lettres et des concours de recrutement. L'*habitus* du professeur est dans une large mesure un *habitus* d'élève, soumis à des procédures sélectives et contraignantes : à travers les épreuves de l'École normale et de l'agrégation se définissent une norme disciplinaire, un canon d'auteurs, une vulgate que le concours oblige à maîtriser et autorise à transmettre. Ces disciplines, ce canon, cette vulgate évoluent dans le temps — et ce n'est pas là le plus mince chapitre de notre histoire culturelle.

Cette histoire est possible, parce que les textes officiels régissant examens et concours ont été publiés ou sont faciles à réunir. Les archives ne manquent d'ailleurs pas, qu'il s'agisse des sujets, des copies, des notes ou des rapports (2) — plus riches d'ailleurs d'enseignements sur les épreuves écrites que sur les examens oraux, à

(1) Signalons toutefois l'article pionnier de Dominique Julia « Naissance du corps professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, n° 39, pp. 71-86. Anne-Marie Thiesse et Hélène Mathieu ont étudié l'agrégation des lettres au XX^e siècle « Déclin de l'âge classique et naissance des classiques », *Littérature*, 1981, n° 42, pp. 89-108. La thèse de Nicole Hulin *L'Enseignement scientifique sous le Second Empire*, Paris, E.H.E.S.S., 1986, étudie en détail l'agrégation des sciences physiques.

(2) Les copies des lauréats du concours général se trouvent aux Archives nationales (pour la période 1822-1903 : AJ 16630 à 16878), de même que les archives du

propos desquels nous nous perdons quelquefois en conjectures. Cette histoire, enfin, est intéressante, en raison du rôle particulier que jouent au XIX^e siècle les examens dans la vie même des professeurs (1).

Il faut noter, en premier lieu, que bien souvent le personnel de l'enseignement secondaire prépare des examens et des concours. D'abord, dans une faible mesure il est vrai et seulement sous la Restauration, le baccalauréat : on pouvait dans les années 1820 se voir confier une classe de grammaire, même dans un collège royal, sans être bachelier. Jean-Baptiste Jullien, futur proviseur du lycée Louis-le-Grand, est chargé de cours de sixième en 1824 au collège royal de Tournon sans avoir le baccalauréat — qu'il obtient deux ans plus tard (2). Ensuite, la licence : jusqu'à l'arrêté du 3 novembre 1877 créant les bourses de licence, la plupart des candidats à la licence ont déjà une position dans l'enseignement. En 1876, pour 125 candidats à la licence ès lettres en Sorbonne, on ne compte que 31 « étudiants ». Les autres, normaliens exclus, font la classe ou l'étude dans des établissements secondaires (3). Il en va en partie de même du concours de l'École normale : les registres d'inscription prouvent qu'en 1846, la grande majorité des candidats provinciaux sont maîtres d'étude ou régents ; en 1858, sur 200 candidats, « 64 sont attachés à divers lycées ou collèges en qualité de régents, maîtres répétiteurs, aspirants répétiteurs » (4). L'agrégation, enfin, est un concours interne jusqu'au décret du 30 décembre 1881 : par le statut de 1821, en effet, ne pouvaient s'y présenter que des candidats déjà engagés dans la voie de l'instruction publique (5).

concours de l'École normale (pour 1816-1822 : F¹⁷ 4160 à 4162 ; pour 1826-1902 : F¹⁷ 4172 à 4225). On peut consulter les archives de la licence ès lettres (Paris) en AJ 16 4828 à 4873, pour la période 1835-1893 : s'y rencontrent quelques paquets de copies ; mais la meilleure source qualitative sur la licence est le cahier du surveillant général de l'École normale où se trouvent tous les sujets de 1836 à 1879 : 61 AJ 42. La même source existe pour l'agrégation (de 1842 à 1881) en 61 AJ 43 à 45 : elle fournit, entre autres, tous les sujets de leçons de 1853 à 1879. Les rapports d'agrégation se trouvent dès la Monarchie de Juillet dans la *Gazette spéciale de l'Instruction publique* et dans le *Journal général de l'Instruction publique* ; à partir de 1892, ils sont publiés dans la *Revue universitaire*.

(1) Témoin privilégié : Jules Vallès, dont le père fut longtemps agrégatif de grammaire : on se reportera à *L'Enfant*, chapitre XX « Mes humanités ».

(2) Dossier Jean-Baptiste Jullien aux Archives nationales : F¹⁷ 21019.

(3) *Statistique de l'enseignement supérieur*, 1878-1888, p. 556.

(4) F¹⁷ 4191 ; F¹⁷ 4203.

(5) Le statut de 1821 autorise à concourir les élèves de l'École normale, les chefs d'institution et les maîtres de pension exerçant depuis deux ans, les répétiteurs d'institution et de pension exerçant depuis cinq ans, les régents de collèges communaux, les maîtres d'études de collèges royaux, les maîtres de petits séminaires ou d'institutions de plein exercice exerçant depuis trois ans.

L'agrégation de grammaire est accessible aux simples bacheliers jusqu'en 1862, et comme toutes ses épreuves écrites sont au programme des classes de sixième, cinquième et quatrième, on trouve tout naturellement beaucoup de maîtres d'étude et de régents de collège pour s'y présenter : en remplissant leurs fonctions, ils préparent le concours, qui apparaît bien ici comme la plus pédagogique des procédures (1). En revanche, l'agrégation des lettres devient assez rapidement une spécialité de l'École normale puisque, dès les années 1830, ses élèves constituent la moitié des candidats reçus, et qu'on trouve dans l'autre moitié beaucoup de ses anciens élèves. Mais ceux-ci sont presque tous chargés de cours dans des collèges royaux de province, et s'apparentent donc aux professeurs-candidats. L'Empire autoritaire renforça le caractère interne du concours en interdisant aux normaliens de concourir avant un stage de trois ans : de 1852 à 1858, il n'y eut donc plus d'agrégatif à temps complet, et les exigences pédagogiques s'accrochèrent alors sensiblement.

Par ailleurs, les épreuves du *cursus studiorum* professoral intéressent au premier chef l'histoire des disciplines scolaires. Elles nous donnent l'architecture du système des belles lettres ; elles sont parfois le lieu de naissance d'exercices d'élèves ; elles offrent, enfin, aux pouvoirs publics un moyen privilégié de réformer l'enseignement secondaire.

Si l'on dresse la liste des épreuves communes, avant l'ère républicaine, au concours général, au concours des lettres de l'École normale et à l'agrégation des lettres, on aboutit inmanquablement au portique à quatre colonnes : composition latine, composition française, vers latins, thème grec, c'est-à-dire aux quatre épreuves écrites de la licence ès lettres. On saisit là le caractère répétitif de la formation professorale puisque, tous les ans, de la classe de rhétorique à l'agrégation, se rencontrent les mêmes exercices, les mêmes auteurs et, pour l'essentiel, les mêmes impératifs. Ce qui fonde cette absence de progression est la circularité de la rhétorique d'une part et, d'autre part, la faiblesse institutionnelle du haut enseignement littéraire, longtemps limité au cloître de la rue d'Ulm (2). Écoutons Brunetière, en 1895 (3) : « Le baccalauréat, la licence ès lettres et l'agrégation [...] roulent sur les mêmes auteurs grecs, latins et

(1) Les candidats à l'agrégation de grammaire sont sensiblement plus nombreux qu'à l'agrégation des lettres — mais les normaliens y sont plus rares : cf. la *Statistique de l'enseignement secondaire*, 1876, pp. 262-263.

(2) Cf. *Histoire des universités en France*, sous la direction de Jacques Verger, Toulouse, Privat, 1986, pp. 271-279 : analyse de Victor Karady.

(3) F. Brunetière : *Éducation et instruction*, Paris, 1895, pp. 38-39.

français, [...] comportent à peu de choses près les mêmes compositions et [...] ne diffèrent, en fin de compte, que par les exigences des juges du concours. C'en est même le grand défaut à quelques égards. On ne saisit pas bien la différence qu'un correcteur peut apercevoir entre une composition française de licence et une composition d'agrégation ; et quand on suit ou qu'on accompagne un jeune homme de la préparation de sa licence à celle de son agrégation, on a un peu le sentiment de piétiner avec lui pendant deux ans sur place, ou de tourner dans le même manège ».

C'est cependant aux examens de licence et aux concours qu'apparaissent pour la première fois certains exercices promis à un bel avenir lycéen : la dissertation littéraire en français en est un bon exemple. Depuis 1810, une « composition française » est imposée aux candidats à la licence : certes, la composition comprend le discours aussi bien que la dissertation, mais l'examen des sujets donnés à Paris prouve que la dissertation littéraire s'est imposée en Sorbonne avant 1836. Dès les années 1840, « une composition en prose française sur un sujet de littérature ancienne ou moderne » figure à l'écrit de l'agrégation des lettres. Or, c'est cet exercice que les républicains imposeront en rhétorique après 1880 : comme on le voit, ce qui était nouveauté pour les élèves n'en était point une pour leurs professeurs. André Chervel a bien montré, à propos de l'explication française, la diffusion de haut en bas — de la rue d'Ulm aux lycées — d'une innovation singulièrement importante (1).

Les examens des professeurs sont ainsi un moyen privilégié, pour les pouvoirs publics, de réformer l'enseignement secondaire. Il s'agit d'intervenir à la source pour améliorer toute l'irrigation en aval : changer le professeur pour changer l'élève. Lorsque le relèvement général des études grecques est décidé par les ministres de la Restauration — alors que depuis la fin du XVII^e siècle l'enseignement du grec était en France peut reluisant et que la situation s'était encore aggravée sous la Révolution et l'Empire (2) — il ne se trouve plus personne pour l'enseigner correctement. Aussi impose-t-on une version grecque au concours de l'École préparatoire en 1826 et, en 1828, un thème grec à la licence et aux deux agrégations. On

(1) A. Chervel : « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l'éducation*, n° 25, janvier 1985, pp. 3-10.

(2) Très rares sont, sous l'Empire, les professeurs capables d'enseigner le grec : pour l'École normale, on doit faire appel à un italien, Mablini. D'où le rôle capital de Jean-Louis Burnouf et de sa *Méthode pour étudier la langue grecque*, soixante six fois rééditée de 1814 à 1893. Cf. A. Choppin (Dir.) : *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. I. Les Manuels de grec*. Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1987 (Collection Emmanuelle).

mesure d'ailleurs l'ampleur des difficultés rencontrées par un ministre qui veut promouvoir ainsi une discipline jusqu'alors peu ou pas enseignée (1) : le risque, c'est de n'y rien améliorer du tout et de faire fondre, dans un premier temps, les éventuelles candidatures. Comme, par ailleurs, les effectifs concernés sont très faibles (peu de normaliens, peu de licenciés, peu d'agrégés), cette stratégie s'inscrit dans une perspective chronologique longue et dans une géographie souvent restreinte aux grands collèges où de bons professeurs forment de bons élèves futurs bons professeurs.

Autre exemple du rôle démultiplicateur des concours : la mise au programme de certaines épreuves — jusque là négligées ou refusées par l'institution scolaire. Ainsi, Montaigne figure au programme de l'agrégation des lettres en 1874 — six ans avant son introduction en classe de seconde, en 1880. Les choses vont encore plus vite pour *La Chanson de Roland*, inscrite à l'agrégation en 1879, étudiée en seconde à partir de 1880. L'importance de ces mesures est sans doute moins pédagogique — il n'est pas nécessaire d'avoir expliqué une œuvre devant un jury pour savoir l'expliquer devant une classe — que symbolique. Une nouvelle définition de la littérature enseignable se fait jour, qui ramène le classicisme à ses justes proportions historiques. Le jury fait d'ailleurs passer un peu de sa puissance dans l'œuvre qu'il choisit, fût-elle iconoclaste au regard de la tradition : *Tartuffe*, mis au programme, après avoir fait scandale, fit *autorité* (2).

I. LES ÉTAPES DU CURSUS STUDIORUM PROFESSORAL AVANT 1880

Il s'agira ici de décrire, dater, éventuellement interpréter les variations qu'ont connues les procédures de sélection des professeurs de lettres et de grammaire, de la reconstruction napoléonienne de 1810 aux grandes réformes républicaines de 1880 — dans ce qui, rétrospectivement, nous semble être le dernier âge de la rhétorique universitaire en France.

(1) Encore en 1829, on dispense de l'explication grecque des candidats au baccalauréat qui n'ont pas eu de professeur de grec : cf. *Bulletin universitaire*, 1829, arrêté du 1^{er} août 1829, p. 318.

(2) Cf. Francisque Bouillier : *L'Université sous M. Ferry*, Paris, 1880, p. 283, cité par André Chervel : *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1986, p. 11.

Les grades de la faculté des lettres : le baccalauréat et la licence

Le baccalauréat ès lettres fut très rapidement la condition *sine qua non* d'accès à l'enseignement secondaire. Villemain, dans son *Rapport au roi* de 1843, note qu'il y avait en 1830 dans les collèges communaux trois cents fonctionnaires sans baccalauréat mais qu'« aujourd'hui ce grade est toujours exigé à partir de la simple fonction de maître d'étude » (1). Condition nécessaire donc, et parfois suffisante : ici s'opposent collèges royaux (ou lycées) et simples collèges communaux. En 1876, en effet, le baccalauréat est le plus haut grade obtenu par 3,3 % des professeurs de lycées et par 43,8 % des professeurs de collèges communaux (qui devraient tous être titulaires de la licence). Autant dire que si le baccalauréat n'est plus suffisant pour les lycées, il est encore la norme pour les collèges.

Quelles sont donc les compétences certifiées par le premier grade universitaire ? Longtemps, l'examen présenta un caractère fort rudimentaire : exclusivement oral de 1810 à 1830 — ne consistant qu'en la traduction d'un texte latin (« examen d'un texte classique », selon le règlement officiel) de 1810 à 1820 — il se vit enrichir d'un écrit, au demeurant bien modeste en 1830 : une version (latine) ou une petite amplification française est alors exigée des candidats. On notera que jusqu'en 1902 aucune épreuve écrite ne vérifie la connaissance du grec, obligatoire à l'oral dès 1820. Ainsi donc, le baccalauréat ne se fonde pas, au XIX^e siècle, sur les exercices écrits du plan d'étude pour la classe de rhétorique — exercices qui sont chaque semaine au nombre de cinq : discours français, discours latins, vers latins, version latine, version grecque. On comprend aisément, dans ces conditions, que les grands lycées parisiens se soient fort peu souciés de l'examen et que la sanction naturelle des études y ait été le Concours général.

L'oral du baccalauréat, en revanche, devint vite singulièrement lourd, aussi lourd que celui de l'École normale. Il offre, en effet, une combinaison d'explications et d'interrogations, c'est-à-dire de traductions commentées et de réponses à des questions de cours. L'examen comprend une explication (latine) à partir de 1810, deux explications (latine et grecque) à partir de 1820, trois explications (latine, grecque et française) à partir de 1840. Les textes à traduire sont extraits du programme de la classe de rhétorique, puis des trois classes de lettres (2) : les plus redoutés sont les textes grecs, « peu

(1) Cf. François Villemain : « Rapport au roi », *Bulletin universitaire*, 1843, p. 56.

(2) Cf. André Chervel : *Les Auteurs français, latins et grecs...*, *op. cit.*, pp. 231-245 : les programmes du baccalauréat.

d'élèves étant capables, au sortir d'un cours de rhétorique, de les comprendre et de les traduire sans difficulté » avoue un professeur (1). Les interrogations portent sur l'histoire et la géographie, la philosophie, les sciences et la rhétorique.

L'« interrogation de rhétorique » instituée en 1820 fut remplacée par une « interrogation sur la littérature » en 1840, supprimée en 1853, restaurée en 1874 sous le libellé mixte d'« interrogation sur la rhétorique et la littérature classique », avant d'être transformée en « interrogation sur les principales notions de littérature classique » en 1880. L'évolution terminologique mérite examen — même si l'on peut penser que les pratiques évoluèrent sans à-coup : le passage de la rhétorique à la littérature, en 1840 comme en 1880, c'est l'acceptation d'un regard moins normatif ou moins théorique (c'est-à-dire plus historique) sur la littérature. La littérature de l'enseignement rhétorique, c'est la littérature possible plus que la littérature effective, les principes abstraits de l'écriture plus que les œuvres écrites, dans leur empirique diversité (2). Or, c'est l'écart historique qui fascine le XIX^e siècle et provoque le passage du monde clos de la rhétorique à l'univers infini de la littérature, c'est-à-dire — selon les définitions de Littré — de « l'art de bien dire » à l'étude des « productions littéraires d'une nation, d'un pays, d'une époque ».

Pourquoi l'épreuve disparaît-elle de 1852 à 1874 ? Parce que, peu à peu, la conscience se fait jour que la littérature se prête mieux à l'explication qu'à l'interrogation (3). Elle réapparaît en 1874 dans

(1) Cf. C.J. Hubert : *Préceptes de rhétorique*, Paris, 1830, p. 321.

(2) Le manuel de C.J. Hubert, professeur de rhétorique au collège royal d'Amiens, nous éclaire sur les questions de baccalauréat. Les *Préceptes de rhétorique* sont, en effet, suivis d'une série de « questions à l'usage des aspirants au grade de bachelier ès lettres » (pp. 343-349). Nous en citerons quelques-unes : 1. Qu'est-ce que l'Invention ? Qu'entend-on par preuves ? par preuves intrinsèques ? par preuves extrinsèques ? comment trouve-t-on les unes et les autres ? 2. Définir les passions ; en montrer l'importance. Comment peut-on réussir à toucher les autres ? Qu'est-ce que la sensibilité, l'imagination ? Faire connaître le caractère de chacune des passions et les ressorts qui peuvent la mettre en jeu ? 3. Combien l'orateur a-t-il d'objets à remplir dans la péroraison ? Quelles conditions sont nécessaires pour qu'on puisse y faire usage du pathétique ? Faire voir les principales beautés de la péroraison de l'oraison funèbre du prince de Condé par Bossuet. 4. En quoi consiste le style sublime ? À quoi le compare Quintilien ? Définissez l'énergie, la véhémence, la magnificence. Quelle différence y a-t-il entre le style sublime et le sublime proprement dit ? Définir l'apostrophe, la prosopopée, la gradation, la réticence, la correction, l'ironie, l'astéisme, l'antiithèse.

(3) D'où la disparition de « l'interrogation sur la littérature » en 1890 — le matériau de cette interrogation passant d'ailleurs en partie dans la dissertation

un climat de restauration intellectuelle — où l'on sent l'influence de Mgr Dupanloup et des tenants de l'Ordre moral. Après 1880, et jusqu'en 1890, on interroge sur « les principales notions de littérature », expression bien vague et sans doute œcuménique, qui laisse sa part à la jeune histoire littéraire.

D'une façon générale, on remarquera que, de 1852 à 1880, le baccalauréat sert de farouche défense à la rhétorique latine. De Fortoul à Ferry, en effet, la composition latine, obligatoire à l'écrit, est censée maintenir dans l'école la pratique du latin écrit, alors que le siècle ne s'en soucie plus guère. On trouve d'ailleurs chez Dupanloup l'apologie pédagogique de la langue artificielle — sanctifiée par l'effort — contre la langue naturelle — porteuse de toutes les corruptions (1). Retenons en tout cas que, sous le Second Empire et dans les débuts de la III^e République, il n'y eut pas de bachelier qui ne sût écrire en latin.

Mais, beaucoup plus que le baccalauréat, c'est la licence ès lettres qui occupe une position centrale dans les hiérarchies professorales du XIX^e siècle. Titre essentiel sur le marché des titres entre des cohortes trop nombreuses de bacheliers et quelques poignées d'agrégés, elle est longtemps le sésame qui ouvre aux maîtres d'étude les portes de la classe : en 1876, on ne compte dans les lycées que 7 % de répétiteurs licenciés. Mais l'engorgement vient vite, parallèle à l'essor des facultés : en 1898, 34,5 % des répétiteurs sont « à deux bandes d'hermine » ; c'est d'ailleurs une des raisons de leur malaise et de leur rapide syndicalisation (2).

En lycée, la probabilité d'enseigner sans la licence devient assez vite nulle. En 1875 (3), 572 des 594 professeurs de lettres et de grammaire sont licenciés, et les 22 restants sont presque tous agrégés de grammaire d'avant 1863. En collège, où le déficit des licenciés était très sensible en 1843 (on ne comptait alors que 100 licenciés pour 578 chaires), il se comble lentement (il y a 280 licenciés pour 507 chaires en 1876). On ne le retrouve que dans les petites classes des collèges à chaires réunies — peu peuplées, peu prestigieuses, mal payées.

Le grade de licencié ès lettres (sans option particulière jusqu'en 1882) permet d'enseigner indistinctement la grammaire, les lettres,

littéraire. On notera qu'une interrogation littéraire a été rétablie au baccalauréat par la note de service du 27 juin 1983 (à compter de la session de 1984).

(1) Mgr Dupanloup : *De la haute éducation intellectuelle*, Paris, 1870, t. 1.

(2) Ils fondent une association dès 1882.

(3) Toutes les indications relatives à 1876 sont empruntées à la *Statistique de l'enseignement secondaire* de la même année.

la philosophie ou l'histoire. En 1876, sur 80 professeurs de philosophie en lycée, on compte 40 agrégés de philosophie et 40 licenciés ès lettres. Sur les 58 chaires de philosophie des collèges, une est tenue par un agrégé de philosophie, 48 par des licenciés ès lettres et 9 par de simples bacheliers. Il apparaît clairement que la licence, soit qu'on la prépare, soit qu'on la possède, est le fonds culturel commun à nos professeurs.

Elle se signale par la grande stabilité de ses épreuves. Au noyau impérial des deux compositions écrites — l'une en français, l'autre en latin — sont venus s'ajouter au temps de Vatimesnil le thème grec, les vers latins et les explications orales. Le thème grec dénote, on l'a vu, le souci de relever l'hellénisme français et d'imposer partout une connaissance suffisante de la grammaire grecque. Il est possible que la préférence accordée au thème par rapport à la version ait une origine matérielle : les textes à traduire étant dictés aux candidats, il sembla sans doute préférable qu'ils fussent français plutôt que grecs (avec iotas souscrits, esprits, accents et diphthongues) (1). Les vers latins offrent le pendant intellectuel du discours latin — le discours permettant de mieux goûter Cicéron, et les vers d'apprécier Virgile et Horace, les deux exercices étant conçus comme les prolongements littéraires du thème latin. L'exercice, on le sait, est difficile : il exige une connaissance très précise du lexique poétique, des quantités vocaliques et de cette réalité impalpable que les correcteurs appellent « la marche » du vers. Pourtant, il est au programme des lycées : pour que la pratique ait une chance de subsister, il faut s'assurer du niveau des professeurs eux-mêmes. D'où les vers latins de licence.

À l'oral de la licence, les explications priment les interrogations. Un programme national d'auteurs est publié à partir de 1836 et régulièrement révisé : il est en général fort classique (c'est-à-dire proche des classes) mais aussi fort ambitieux (surtout lorsqu'aux auteurs grecs et latins viennent s'ajouter, en 1840, les auteurs français). En 1848, il n'y a pas moins de 13 œuvres grecques au programme, 14 œuvres latines, 15 auteurs français incluant tout Corneille, tout Racine, de Molière « les principales pièces en vers et en prose », tout Boileau et « les principales tragédies de Voltaire ». Les interrogations ne sont que celles « auxquelles les textes expliqués peuvent donner lieu : il ne peut donc y être question que d'histoire ancienne, d'histoire du XVII^e siècle français, des philosophes dont un texte au moins est à expliquer : Platon, Lucrèce, Descartes ou

(1) Le thème grec de licence est encore dicté en Sorbonne en 1900 : cf. Paul Dimoff : *Mémoires d'un normalien supérieur*, Nancy, 1970, p. 55.

Pascal — parfois Malebranche ou Montesquieu. Notons enfin que les interrogations ne servent qu'à confirmer ou infléchir l'impression produite par les trois explications. On voit donc qu'à la licence, la compréhension des textes l'emporte sur l'esprit de synthèse encyclopédique : la littérature est reine, l'histoire et la philosophie sont ses servantes (1).

Le concours des lettres de l'École normale (2)

Le concours de l'École normale se prépare dans le cadre de la *vétérance*, et, à partir des années 1830, le plus souvent à Paris : un bachelier (ayant une année complète de philosophie) revient en rhétorique ou en philosophie (ou combine les deux). Il se cultive, prépare le concours général des « vétérans », éventuellement l'École normale ou la licence. Rappelons d'ailleurs que l'on compose en trois semaines consécutives du mois de juillet pour les prix du lycée, pour le concours général, et pour l'École normale.

Les épreuves pour l'entrée à l'École normale constituent un ensemble vaste et rhétorique. Vaste, puisque l'on n'y compte pas moins de six exercices écrits de 1826 à 1850, auxquels s'ajoute une composition d'histoire après 1850, et que l'oral est dédoublé, de 1830 à 1843, en un examen passé devant une commission académique présidée par le recteur, et un examen de vérification à l'arrivée des candidats « reçus » à Paris (3). Rhétorique, parce que les deux compositions française et latine ne sont pas des dissertations (à la différence de la licence ou de l'agrégation) mais des discours (très proches des discours du concours général de rhétorique) : le candidat fait parler de grands personnages de l'histoire ou de l'histoire littéraire, dans une visée plus stylistique que conceptuelle ou érudite. Ici encore, l'élocution prime l'invention même si l'épreuve peut servir à tester la culture historique des candidats.

(1) Cet état de chose renforce le caractère littéraire de l'écrit : à Paris, de 1836 à 1879, les deux compositions de licence portent presque toujours sur la littérature.

(2) Le concours des lettres de l'École normale, institué en 1816, confidentiel jusqu'en 1822 — une trentaine de candidats, lettres et sciences confondues — disparaît avec l'École de 1822 à 1826. Recréé en 1826, il est alors distingué du concours des sciences et connaît un assez fort développement (67 candidats en 1831, 138 en 1847) jusqu'au coup d'État du 2 décembre qui le ramène à l'étiage de 70 candidatures, avant une reprise assez rapide (dès 1857, on compte une centaine de candidats). Le « boom » a lieu de 1877 à 1892 : on passe alors de 110 à 266 candidats (pour 20 à 24 places), la part de Paris passant d'ailleurs de 60 à 80 % de l'ensemble.

(3) On élimine au début les physiquement inaptes, puis, de plus en plus, ceux dont la formation présente des lacunes. L'oral de vérification est fatal à la moitié des candidats en 1843 : d'où la décision de supprimer les oraux rectoraux, désormais inutiles.

De 1826 à 1885, cet ensemble ne connaît guère de changement : en 1843, la version grecque est remplacée par un thème grec — par alignement sur la licence où les normaliens sont encore assez nombreux à échouer ; en 1850 apparaît une composition d'histoire — qui autorise, par contrecoup, la dérive littéraire des matières de discours. Enfin, à une date qu'il ne nous a pas été permis de déterminer, l'explication française vient remplacer, à l'oral, l'interrogation de rhétorique : le règlement — très vague — de 1850 prévoyait « des explications et des interrogations sur les textes expliqués dans les classes et les notions ordinaires de philosophie, de rhétorique et d'histoire ». Il semble que la pratique ait varié : en 1857, le candidat Rittier subit une *interrogation* sur la littérature française : « Parlez-moi du *Misanthrope* » lui dit son examinateur (1). En 1860 Joly est invité à faire l'*explication* d'un morceau de La Rochefoucauld (2).

Le concours de l'École normale est adapté à l'excellence scolaire d'avant 1880. Toutes ses épreuves figurent au plan d'étude de 1821 pour les classes de rhétorique et de philosophie. La durée des épreuves (fixée en 1827, et opposant les compositions longues aux traductions courtes) est inspirée du concours général (dont les épreuves sont d'ailleurs encore plus longues). Les manuels sont les mêmes : « narrations », « conciones », morceaux choisis de Noël et Delaplace, manuels de versification latine de Quicherat et de Chardin, méthode de thème grec de Jean-Louis Burnouf (3).

L'École normale elle-même ne sacrifia jamais dans son enseignement propre la Rhétorique à l'Encyclopédie (4). On essayait, certes, d'y promouvoir une érudition à la française, capable de rivaliser avec la science allemande mais, par nécessité organique, on y pratiquait les exercices de la licence et de l'agrégation, c'est-à-dire qu'on y confectionnait sans trêve des thèmes grecs et des vers latins.

(1) Claude Perrond : « Souvenirs », *Revue universitaire*, 1928, vol. 2, p. 212.

(2) Henri Joly : *Souvenirs universitaires*, Paris, 1922, p. 151.

(3) François Noël et François Delaplace : *Leçons françaises de littérature et de morale, ou Recueil en prose et en vers des plus beaux morceaux de notre langue dans la littérature des deux derniers siècles*, Paris, 1804, 2 vol., nombreuses rééditions.

Louis Quicherat : *Traité de versification latine à l'usage des classes supérieures*, Paris, 1826, réédité jusqu'en 1879.

Achille Chardin : *Cours de thèmes grecs*, Paris, 1824 ; *Corrigé de thèmes grecs*, Paris, 1824 ; *Choix de matières et de pièces de vers latins*, Paris, 1864 ; *Principes de versification et de composition latine*, Paris, 1867.

Jean-Louis Burnouf : *Méthode pour étudier la langue grecque*, Paris, 1813.

(4) L'examen de sortie des normaliens imaginé en 1820 (et repris dans le règlement du 5 septembre 1826) ressemblait beaucoup à ce que fut leur concours d'entrée : discours latin, discours français, question de philosophie, vers latins, version latine, version grecque, thème latin, correction d'un devoir latin ou grec. Il fut supprimé par

L'agrégation de grammaire et l'agrégation des lettres (1)

Depuis 1766, on distingue ces deux agrégations par le cycle d'enseignement auquel elles conduisent : les petites classes (sixième, cinquième, quatrième) sont dites de grammaire, les grandes (troisième, seconde, rhétorique) sont dites de lettres. Cette dichotomie recoupe une opposition des pratiques exigées des élèves (*traduire* pour les élèves de grammaire, *imiter* ou *amplifier* pour ceux des classes de lettres).

L'agrégation de grammaire, n'exigeant que le baccalauréat jusqu'en 1863, est celle dont le recrutement est le plus facile (plus de 160 candidats à la fin de la Monarchie de Juillet) et le plus abondant (16 reçus en 1847) (2). Dès 1837, l'admissibilité y est sélective : c'est une innovation qui ne s'imposera aux autres agrégations que quatre ans plus tard. Le malthusianisme du jury de l'agrégation des lettres (qui pourvoit toujours moins de dix postes par an de 1863 à 1870) favorise l'accès des agrégés de grammaire aux classes de lettres : en 1876 le tiers des agrégés de la division supérieure sont des grammairiens. Le partage du travail s'estompe dans les faits et le phénomène n'ira qu'en s'accroissant.

Deux périodes se distinguent assez nettement dans l'organisation des épreuves : avant, et après 1852. Avant les réformes Fortoul, en effet, les deux concours sont nettement distincts, en phase avec l'enseignement auquel ils donnent accès. L'agrégation de grammaire restaurée en 1821 est très proche de celle que la Révolution avait abolie et que régissait le règlement de 1766 : à l'écrit, uniquement des traductions (version latine, version grecque, thème latin). En 1828, on y ajoute, comme ailleurs, le thème grec et les vers latins (qui figurent au programme de la classe de quatrième — ce qui

l'arrêté du 30 octobre 1830. Le règlement du 15 septembre 1852 reprend le principe d'un examen annuel proche du concours d'entrée : les élèves des trois années doivent rendre une composition latine, une composition française, une pièce de vers latins, un thème grec, un thème latin ; ils doivent, à l'oral, subir une explication grecque, une explication latine, une explication française, une interrogation d'histoire, une interrogation de philosophie, une interrogation d'allemand ou d'anglais. Après 1860 et, surtout, 1865, ces examens furent très allégés : ils disparurent *de facto* à la fin des années 1870.

(1) Ces deux concours furent institués en 1766, théoriquement recréés en 1810, mais effectivement rétablis pour le recrutement des professeurs des collèges royaux en 1821.

(2) En 1843, Villemain signale que 50 candidats appartenant à l'enseignement des collèges communaux concourent annuellement pour l'agrégation : il s'agit, bien sûr, de l'agrégation de grammaire.

Tableau I : Le système des belles lettres

(c. 1820 - c. 1880)

<i>Concours général Seconde</i>	<i>Concours général Rhétorique</i>	<i>Concours général Philosophie</i>	<i>Concours ENS (après 1826)</i>	<i>Licence (après 1828)</i>	<i>Agrégation des lettres</i>
Narration latine	Discours latin	Dissertation latine sur un sujet de philosophie	Discours latin	Dissertation latine sur un sujet de littérature	Dissertation latine sur un sujet de morale
	Discours français	Dissertation fran- çaise sur un sujet de philosophie	Discours français		
			Dissertation de philosophie	Dissertation fran- çaise sur un sujet de littérature	Dissertation fran- çaise sur un sujet de littérature
Vers latins	Vers latins		Vers latins	Vers latins	Vers latins
Thème grec (avant 1852)			Thème grec (après 1843)	Thème grec	Thème grec

n'était pas le cas sous l'Ancien Régime) (1). Ce concours, à l'image de l'enseignement des petits, n'est adapté à aucune autre procédure de recrutement (pas même la licence). D'où son décri : à l'École normale, on y condamne à l'issue de la première ou de la deuxième année les queues de promotion (c'est ce qu'on appelle, rue d'Ulm, « être précipité dans la grammaire »). Mais ce concours est aussi extrêmement pédagogique : les exercices requis sont ceux que tout professeur de grammaire doit quotidiennement corriger, les auteurs d'explication sont ceux des classes (Xénophon, Isocrate, Phèdre, Ovide, César, Salluste). L'agrégation des lettres est, elle, beaucoup plus proche de la licence : les deux écrits sont identiques et l'oral de l'agrégation est, très tôt, sensiblement plus difficile que celui de la licence, de par les exigences oratoires de la leçon et l'ampleur d'un programme parfois peu classique.

Ce qui caractérise, en effet, ces trente premières années de l'agrégation au XIX^e siècle (1821-1852), c'est la concurrence qui s'y manifeste entre la rhétorique classique et l'érudition scientifique. La prégnance classique est attestée par le caractère totalement *improvisé* des explications : jusqu'en 1904, on ne laisse pas une minute de préparation au candidat qui traduit donc son texte latin et son texte grec à livre ouvert, au moment même où il le découvre. C'est, bien sûr, l'indice d'une très forte familiarité avec les langues anciennes — qui ne survivra pas aux réformes de 1880 et 1902. De même, jusqu'au Second Empire, se maintient la *disputatio* : après chaque explication, comme après chaque leçon, les candidats admissibles argumentent en duo, c'est-à-dire qu'un aspirant, tiré au sort, interroge, corrige, réfute celui qui vient de parler. Ces dialogues socratiques sont rendus possibles par la publication, neuf mois à l'avance, des sujets de leçons : un candidat peut donc intervenir sans préparation supplémentaire sur à peu près tous les sujets. Cela dit, une tendance croissante à l'érudition est aisément constatable : la leçon en contient formellement la possibilité, précédée, comme elle l'est, de 24 heures de préparation libre que les normaliens organisent savamment en bibliothèque. Par ailleurs, les programmes prennent une importance grandissante : certes, les dissertations de l'agrégation des lettres sont hors programme jusqu'en

(1) Cf. *Statistique de l'enseignement secondaire*, 1876 : « État comparatif de l'organisation de l'enseignement avant 1789, et pendant les années 1802, 1821, 1842, 1852, 1865 et 1876 », p. 395. Cette imposition dans les classes de grammaire d'une pratique d'élite n'alla pas sans mal : en 1839, le rapport d'agrégation souligne l'impréparation de la plupart des candidats, censés pourtant enseigner les vers latins.

1874, de même que les leçons de grammaire de l'agrégation de grammaire — mais depuis 1828, toutes les explications sont sur programme (1) et depuis 1837 toutes les leçons de littérature (2).

L'arrivée de Fortoul ouvre une période de fortes perturbations. En 1852, et à compter de 1853, toutes les agrégations littéraires sont brutalement unifiées en une sorte de doublure du concours de l'École normale, extrêmement chargée : sept épreuves écrites (dont un thème de langue vivante et une composition d'histoire), sept épreuves orales (trois explications ; deux corrections : de devoirs pris dans les compositions d'écrit (1853-1855) puis de copies d'humanité et de rhétorique du concours général (1856-1885) ; deux leçons : l'une de lettres ou de grammaire, l'autre de philosophie, d'histoire ou de littérature étrangère). Le contenu pédagogique de l'agrégation est nettement renforcé : un stage préalable dans l'enseignement est requis de tous, normaliens compris ; le programme d'auteurs disparaît : les auteurs choisis seront ceux des lycées ; l'argumentation est supprimée, qui ne correspondait pas aux relations habituelles du maître et des élèves. Bref, le professeur que veut recréer Fortoul c'est l'ancien régent de collège corrigeant consciencieusement ses copies, ayant des clartés de tout et ne se livrant à aucune spéculation intellectuelle.

Très vite, ce système montre ses limites et se défait. Les différentes agrégations sont restaurées les unes après les autres (3) par Rouland et Duruy. La grammaire, l'histoire, la philosophie, les langues vivantes retrouvent leur autonomie : reste la vieille rhétorique. Les lettres ont laissé passer l'occasion de s'historiciser ou de s'ouvrir à un comparatisme moderne. Et, sitôt refermée la parenthèse Fortoul, la routine reprend (4).

II. LE CONTENU DE LA RHÉTORIQUE PROFESSORALE

Nous souhaiterions déterminer ici ce qui apparaît, à travers les programmes, les épreuves et les sujets d'examens, d'une culture commune aux professeurs de lettres, de la Restauration à la III^e République.

(1) Les programmes d'agrégation sont très vastes : les rapports de concours nous apprennent que les candidats, pris par le temps, lisent les textes grecs et négligent les textes latins, qui leur paraissent plus faciles.

(2) Arrêté du 28 février 1837.

(3) En 1857, la grammaire ; en 1861, l'histoire ; en 1863, la philosophie ; en 1864, les langues vivantes, c'est-à-dire l'anglais et l'allemand.

(4) On notera cependant que la dissertation latine ne porte plus sur la morale mais sur la littérature, et que les sujets de dissertation portent désormais sur le programme d'auteurs.

La maîtrise hiérarchisée des trois littératures

L'hégémonie scolaire du latin se traduit d'une façon particulièrement sensible dans les sujets de composition de licence qui nous ont été conservés (1) et dont on peut tirer, pour la période 1836-1879, la statistique suivante (Tableau II). On voit bien là la domination des lettres latines, puisque au total 70,3 % des sujets y font référence. On notera par ailleurs que la littérature grecque est beaucoup moins étudiée en tant que telle que dans ses relations avec les littératures latine et française : c'est d'ailleurs un des effets majeurs de la perspective rhétorique que de faire dialoguer entre elles les littératures éloignées dans le temps ou l'espace. La littérature française, pour sa part, reste solidement arrimée aux deux littératures-mères.

**Tableau II : Sujets de composition de licence
(1836-1879)**

Aire linguistique	grecque :	10 sujets	7,8 %
	latine :	45 sujets	35,2 %
	française :	20 sujets	15,6 %
	gréco-latine :	22 sujets	17,2 %
	gréco-française :	8 sujets	6,2 %
	latino-française :	8 sujets	6,2 %
	gréco-latino-française :	15 sujets	11,7 %
		n = 128	100 %

Les leçons de littérature de l'agrégation permettent de dresser un tableau analogue, pour la période 1853-1879 (2). L'équilibre des langues est, ici, beaucoup mieux réalisé : le français est présent dans 44,2 % des sujets, le latin dans 43,9 %, le grec dans 42,1 %. Surtout, l'autonomie de chacune des trois littératures est beaucoup plus manifeste. On peut donc dire que l'agrégation est, au XIX^e siècle, d'apparence plus moderne que la licence : le dialogue des siècles y est plus rare, les lettres latines y sont moins écrasantes.

(1) En 61 AJ 42 aux Archives nationales : matières et sujets des trois sessions annuelles (avril, juillet, octobre) de la licence ès lettres de 1836 à 1879.

(2) En 61 AJ 43 à 45, *ibidem* : sujets des leçons d'agrégation des lettres de 1853 à 1879.

Tableau III : Leçons de littérature de l'agrégation
(1853-1879)

Aire linguistique	grecque :	91 sujets	23,5 %
	latine :	91 sujets	23,5 %
	française :	100 sujets	25,8 %
	gréco-latine :	35 sujets	9,0 %
	gréco-française :	27 sujets	7,0 %
	latino-française :	34 sujets	8,8 %
	gréco-latino-française :	10 sujets	2,6 %
	n =	388	100 %

Mais le latin, pour les apprentis professeurs, est encore une langue vivante. Par le biais des compositions latines et des vers latins, on écrit plus, à la licence et à l'agrégation, en latin qu'en français. On cherche même à faire exprimer en latin des réalités strictement contemporaines : à l'agrégation des lettres, le sujet de vers latins pour 1857 est un « parallèle entre Jugurtha et Abd el Kader », celui de 1858 un tableau de « l'inauguration du nouveau port de Cherbourg par Napoléon III en présence de la reine Victoria », celui de 1865 une « oraison funèbre d'Abraham Lincoln » (1). Mais, le plus souvent, discours et vers latins font parler de grands écrivains de l'Antiquité (essentiellement latine). Le tableau suivant, établi à partir de 119 matières de vers latins de licence, permet d'en juger.

Si l'on s'en tient aux seules épîtres, on s'aperçoit qu'elles portent davantage sur des situations littéraires que sur la création littéraire. La littérature y apparaît plus comme un fait social (à la recommandation, au mécénat, à la dispute) que comme une élaboration personnelle : de cela, il restera des traces dans l'histoire littéraire à venir — où, comme on le sait, les écoles, les querelles et les amitiés littéraires auront plus que leur part.

La période voit néanmoins un premier essor du français. Les concours de l'Ancien Régime ignoraient les auteurs français mais, dès 1821, la littérature française figure à l'agrégation : le règlement de cette année-là impose en effet à l'oral un « exercice public sur la philosophie et les littératures grecque, latine et française ». En 1828,

(1) *Ibid.* : matières des vers latins de l'agrégation des lettres, traduites par nous.

Tableau IV : Matière des vers latins de licence
(1836-1879)

dissertation :	5	requêtes	} 27,7 %
narration :	29	remerciements	
exhortation :	4	recommandations	
mort, éloge, tombeau :	16	opinions théoriques	} 47,7 %
épîtres :	65	conseils	
dont : thème des épîtres :		reproches	
		félicitations	
retraite	} 24,6 %	excuses	
voyage			
exil			

il est stipulé que la dissertation latine portera « sur un sujet de littérature ancienne ou moderne ». Enfin, au début des années 1840, la composition en prose française, qui jusqu'alors portait sur des questions de morale, doit elle aussi s'en tenir aux sujets « de littérature ancienne et moderne ». Il en va de même à la licence où, dès la Monarchie de Juillet, beaucoup de sujets, du moins à Paris, ont trait à la littérature française.

La grande innovation, cependant, fut l'explication française. En 1840, elle apparaît au baccalauréat et à la licence, en 1845 à l'agrégation de grammaire, vers 1850 à l'École normale, en 1853 à l'agrégation des lettres — avec, pour cette dernière, un programme annuel d'auteurs français à partir de 1866. L'explication française, nous le savons grâce à André Chervel (1), se fonde sur le sentiment que la langue des classiques n'est plus tout à fait la nôtre et qu'il est devenu nécessaire de tenir sur nos propres auteurs classiques un discours d'explicitation. En octobre 1847, les licenciés parisiens composent en français sur le sujet suivant : « Les écrivains modernes, mêmes français, ont-ils quelquefois besoin d'être commentés comme les anciens ? ». De fait, les bons élèves, dirigés vers l'École normale, baignant sans cesse dans l'éloquence sacrée du XVII^e siècle, écrivant une langue proche par ses tropes, ses

(1) André Chervel : *art. cit.*

périodes, ses figures de style de la langue du XVII^e siècle, sont bien en peine de faire des explications françaises : ils éprouvent l'impression cruelle, sur des textes trop clairs, de n'avoir rien à dire (1).

Quant au grec, il ne présente, avec le latin, qu'une fausse symétrie.

Dès le début du XIX^e siècle, le grec a un statut plus humble mais plus stable : ni langue maternelle, ni langue d'expression (il n'existe, dans l'Université française, ni discours grec ni vers grecs) il n'est qu'une langue littéraire dont on doit savoir la grammaire (par le biais du thème grec, partout présent) pour en lire et expliquer les grands textes. Par rapport à l'Ancien Régime, étudié par Dominique Julia, on constate, dans les années 1820-1870, un net regain d'intérêt pour le théâtre grec (qui fournit, à l'agrégation des lettres, le tiers des leçons de littérature grecque), souvent mis en parallèle avec le théâtre français (dont on sait l'importance scolaire) et autorisant un vif essor des études psychologiques — riche de conséquences pour tout notre enseignement littéraire.

Qu'est-ce que la littérature des professeurs au XIX^e siècle ?

C'est un univers où le générique prime l'historique. L'examen des programmes de licence à Paris de 1836 à 1879 fait bien apparaître que les auteurs qui reviennent tous les ans illustrent des genres transcendant aux œuvres bien plus qu'ils n'offrent matière à une critique historique alors balbutiante. Ces auteurs constituent un corpus restreint (des illustrations bien choisies plutôt qu'un inventaire exhaustif) et il ne serait pas faux de dire que l'adage « multum, non multa » vaut pour les professeurs autant que pour les élèves : la reprise constante des mêmes grandes œuvres consacrées par la tradition permet d'atteindre l'essence de la littérature mieux que la lecture, par définition constamment inachevée, de la bibliothèque de Babel.

L'étroit corpus ainsi délimité est un corpus normatif — c'est-à-dire une série d'exemples à imiter. En 1838, on pose la question suivante aux candidats à la licence : « Quel usage peut-on faire encore des préceptes des anciens sur la rhétorique ? » — question qui n'est pas innocente. Les sujets des leçons d'agrégation donnés de 1853 à 1879 vont dans le même sens : l'esprit qui s'y manifeste est beaucoup plus rhétorique que critique, c'est-à-dire que l'œuvre y est beaucoup plus souvent ramenée au genre et à ses règles qu'étudiée

(1) On s'en remettra, sur ce point, au témoignage de Gendarme de Bévotte, agrégatif rue d'Ulm en 1889, dans ses *Souvenirs d'un universitaire*, Paris, 1936.

dans son individualité. Le concept de « règle » garde toute sa vigueur, avec cette conséquence que les œuvres les plus anciennes ont la même actualité que les œuvres les plus récentes, et que l'histoire a peu de prise sur le discours autorisé.

Enfin, ce corpus générique sert de grille de référence, c'est-à-dire que son élargissement, lorsqu'il s'opère, obéit à la cohérence générique de l'ensemble : si *La Chanson de Roland* est mise au programme de 1879, c'est pour combler la case vide de l'épopée française ; de même, les classiques français s'autorisent presque toujours, dans leur percée scolaire, de quelque antique parent : Corneille marche avec Tite Live, Racine avec Euripide, Fénelon avec Homère, Boileau avec Horace.

La comparaison avec les sujets d'exercices publics donnés sous l'Ancien Régime (1) permet de prendre la mesure du malaise intellectuel qu'éprouvent les dévots des belles lettres au XIX^e siècle. Plus souvent que sur l'éloquence proprement dite, ils mettent l'accent, dans les années 1830-1880, sur ce que nous pourrions appeler une métaéloquence : on examine désormais moins les discours de Cicéron que sa théorie du discours. *L'Orator*, le *Brutus*, le *De Oratore* ont remplacé le *Pro Archia* ou le *Pro Milone*. Le *Dialogue des orateurs* de Tacite revient plus souvent que les *Annales* ou les *Histoires*. Quintilien fait son apparition : il représente 7 % des leçons latines d'agrégation entre 1853 et 1879. Fénelon et Boileau, gardiens du classicisme français, fournissent à eux deux 23,4 % des sujets de leçons françaises entre ces deux dates.

Il semble donc que les auteurs et les œuvres privilégiés au milieu du XIX^e siècle par l'institution universitaire soient, plus souvent qu'au XVIII^e siècle, liés à la théorie de l'éloquence, aux arts poétiques, à la définition des genres. Pourquoi ? Parce que tout cela — théorie, arts poétiques, genres canoniques — perd alors de son évidence hors de l'École, et que l'École est bien obligée de rappeler les valeurs qui la fondent.

Par ailleurs, le XIX^e siècle a considérablement accru la conscience historique, rendant difficilement admissible l'homogénéité fondamentale des trois littératures et plus fréquente la référence explicative au contexte extra littéraire. « Rechercher pourquoi, dans la littérature française, il reste peu de modèles pour l'éloquence judiciaire malgré le nombre des habiles orateurs et des grandes causes », demande-t-on aux candidats parisiens à la licence en avril 1840. L'année suivante, en juillet : « Le genre des mémoires historiques comme ceux de Montluc ou du Cardinal de Retz est-il absolument propre aux littératures modernes ? ». Dans la même décennie, les

(1) Cf. Dominique Julia : « Naissance du corps professoral », *art. cit.*

sujets de composition française de l'agrégation des lettres se font fréquemment plus historiques : en 1843, « Causes de l'infériorité de la France dans l'épopée » ; en 1848, « Causes de l'infériorité des Latins dans la poésie dramatique et, surtout, la tragédie » ; en 1849, « À quelles époques de civilisation a fleuri jusque ici la poésie pastorale ? Pourquoi et par quelles causes particulières ou générales, historiques ou littéraires, passagères ou permanentes ? ». La combinaison de l'historique et du prospectif reste d'ailleurs possible, comme en témoigne le sujet de 1850 : « Pourquoi la tragédie moderne et la tragédie française en particulier n'a-t-elle pas admis l'emploi du chœur ? Les essais tentés en ce genre ont-ils été heureux et pourraient-ils amener un véritable perfectionnement de notre système dramatique ? ».

Cette acceptation de la variable historique n'est ni totale, ni définitive : le Second Empire marque bien un retour à une conception beaucoup plus traditionnelle de la littérature, très éloignée de la critique historique. À la licence comme à l'agrégation, les mises en perspective diachroniques tendent à diminuer. Encore en 1872, on demande aux agrégatifs de « dire ce qu'il convient d'éviter et de faire pour que l'usage de la méthode historique, en rendant le goût moins exclusif, plus large, comme on dit, et plus impartial, lui laisse tout ce qu'il doit avoir de sévérité, de décision pratique et d'autorité ».

Signalons, pour finir, que l'écho de la querelle romantique se fait sentir plus d'une fois : rien de surprenant à cela puisque l'imitation des Anciens a été la grande cible des Jeunes Francs. L'attitude de l'institution scolaire consiste à réfuter la nouveauté radicale de la révolution romantique en la ramenant à des catégories connues. Les épreuves de licence d'octobre 1867 sont, en ce sens, extrêmement militantes : « Que n'ont pas manqué chez les Grecs et les Latins les querelles des anciens et des modernes » (dissertation latine) ; « Que ce genre de composition dramatique où se mêle à la gaieté de la comédie un intérêt romanesque et touchant n'est point une invention des modernes ; que ce qu'ils ont appelé le *drame* existait chez les anciens dans une certaine mesure comme en témoignent les fragments de Ménandre, quelques pièces de Térence et même de Plaute » (dissertation française) (1).

(1) L'agrégation des lettres nous fournit d'autres exemples de militantisme corporatiste : en 1866, « Chercher si les trois unités qu'on trouve déjà dans la tragédie grecque, que Racine a si bien observées et que les modernes dédaignent, méritent d'être conservées » (dissertation française) ; en 1871, « Des études grecques dans l'éducation classique : pour quelles raisons elles doivent être maintenues » (dissertation française) ; en 1873, « Pourquoi les lettres latines tiennent-elles la plus grande place dans l'éducation littéraire de la jeunesse ? » (dissertation latine).

Tableau V : Sujets de leçons de l'agrégation des lettres
1862

1. Des scènes de reconnaissance dans l'*Odyssee*.
2. Comparer *Les Choéphores* d'Eschyle et l'*Electre* de Sophocle.
3. Des caractères de femmes dans *L'Iliade* et *L'Odyssee*.
4. Comparer le *Philoctète* de Sophocle à celui de Fénelon.
5. Étudier le caractère de Pompée dans Plutarque, Lucain et Corneille.
6. Étudier et apprécier le *Pro Milone* de Cicéron.
7. De l'apologue et de la narration dans Horace.
8. Étudier dans le récit de la conjuration de Pison les principaux traits du génie de Tacite comme historien et comme écrivain.
9. Étudier sous le rapport historique et critique le *Dialogue des orateurs* attribué à Tacite; rapprocher ce dialogue de l'épître première du deuxième livre d'Horace.
10. Du style épistolaire en France; Mme de Sévigné et Mme de Maintenon: comparer leur style et leur tour d'esprit.
11. Étudier sous le rapport de la composition la XIV^e Provinciale de Pascal. Rapprocher cette lettre de l'écrit de Pascal sur l'art de persuader.
12. Recueillir dans Pascal (*Art de persuader* et *Pensées*) les principales règles applicables à la rhétorique en les comparant avec celles que donne Fénelon dans ses *Dialogues sur l'éloquence*.
13. Comparer les *Oraisons funèbres* de Turenne dans Fléchier et dans Mascaron.
14. Comparer le *Consummatum est* de Massillon avec le premier sermon de Bossuet sur la Passion.
15. Examiner ce que Boileau pourrait changer dans son *Art poétique* s'il vivait de nos jours, et ce qu'il louerait ou blâmerait dans les principaux poètes du XVIII^e et du XIX^e siècle.
16. Boileau considéré comme historien de la poésie française; apprécier ses jugements sur ses devanciers.
17. De l'amour maternel dans l'*Andromaque* de Racine et dans la *Méropé* de Voltaire.

III. LA PERTURBATION RÉFORMATRICE : 1880-1910

C'est dans les vingt-deux ans qui séparent les réformes Ferry de la grande réforme de 1902 que l'enseignement littéraire passe, en France, du général au spécial, aussi bien dans les lycées que dans les facultés : c'est alors que naissent véritablement les disciplines littéraires autres que les lettres, dotées d'heures dans l'emploi du temps des élèves, d'épreuves au baccalauréat, d'options à la licence. Il y a, en effet, à partir de 1881, une licence ès lettres « option philosophie », une licence ès lettres « option histoire », une autre bientôt « option langues vivantes », et, reliquat ou relique, une licence ès lettres... « option lettres ».

L'essor du positivisme favorise les disciplines nouvelles et provoque le déphasage des rhéteurs : on ne se soucie plus tant de la cohérence et de l'élégance du discours que de la diversité du monde, la leçon de choses devant être, comme on sait, à la base de tout. La thèse défendue par Raoul Frary dans *La Question du latin* (1) est emblématique : il faut, selon lui, remplacer les langues anciennes et la rhétorique par la géographie, le discours par l'espace, le champ clos des figures de style par l'inépuisable diversité des visages de la terre. Certes, les pouvoirs publics ne suivirent pas Frary dans toutes ses conclusions, mais les mesures prises brisèrent le système des belles lettres tel qu'il s'était constitué sous l'Empire et la Restauration. Rappelons les principaux points de cette dislocation.

1. L'effondrement de la rhétorique latine

Le glas de l'ancienne latinité est sonné avec la disparition des vers latins. L'enchaînement est ici rapide : supprimés des programmes de l'enseignement secondaire en 1880 et, la même année, des épreuves de licence (à compter de 1882) (2), les vers latins disparaissent de l'agrégation et du concours de l'École normale en 1885 (à compter de 1886). Les choses sont un peu plus longues du côté de la prose : le discours latin disparaît du baccalauréat en 1880 mais se maintient au concours général jusqu'à la suppression de celui-ci, en 1903, à l'École normale et à l'agrégation des lettres jusqu'en 1904 (3), à la licence ès lettres option lettres jusqu'en 1907. La thèse latine de doctorat devient thèse complémentaire en français en 1904.

(1) Raoul Frary : *La Question du latin*, Paris, 1885.

(2) À la licence ès lettres option lettres, les vers latins demeurent facultatifs quelques années, mais le niveau s'effondre très rapidement : en 1891, la cause est entendue.

(3) Dans la décennie 1890-1900, les jurys d'agrégation se plaignent souvent du niveau de la composition latine : en particulier en 1892 (cf. la *Revue universitaire*, 1893, vol. 1, p. 4).

2. *L'historicisation de la licence et la grammaticalisation momentanée de l'agrégation*

L'histoire littéraire fait, en 1880, une entrée fracassante à la licence ès lettres. Les candidats de l'option lettres doivent rendre, à l'écrit, une « composition française sur un sujet de morale, de critique ou d'histoire de la littérature française » et subir à l'oral trois interrogations d'« histoire littéraire grecque », « latine » et « française » et une « interrogation d'institutions grecques et romaines ».

Par ailleurs, les programmes d'auteurs (qui ne sont plus présentés selon un ordre générique mais chronologique) s'ouvrent aux refusés de naguère (poètes préclassiques, romanciers, contemporains). L'autonomie des facultés (chacune fixant son programme de licence à partir de 1895) va dans le sens d'une multiplication des auteurs et des œuvres — qu'exhument dans le même temps un nombre sans cesse croissant de thèses en Sorbonne.

La tendance à l'érudition se renforce en 1894, de pair avec la spécialisation : le candidat a alors la possibilité de choisir, dans l'éventail des cours proposés par sa faculté, une « matière d'ordre littéraire ou philologique » à l'écrit et trois matières à l'oral ; il peut remplacer la matière d'écrit et une des trois matières d'oral par la rédaction d'un mémoire personnel et sa discussion. La licence s'éloigne définitivement de l'enseignement secondaire : le modèle allemand a triomphé. La discussion fut vive au Conseil supérieur de l'Instruction publique, où un nostalgique s'inquiéta : « Sauront-ils corriger des thèmes latins ? » (1).

La réforme de 1907 accuse encore les caractères érudits de 1894. La composition française porte désormais officiellement sur le programme d'auteurs (qui, jusqu'alors, ne valait que pour l'oral), les deux autres épreuves écrites (version grecque et version latine) sont assorties d'un commentaire littéraire et grammatical, l'une des trois interrogations orales consiste en l'analyse d'un texte scientifique, critique ou historique écrit en langue vivante étrangère. Il s'agit bien d'entraîner à la lecture des grandes revues scientifiques, notamment celles d'Outre-Rhin qui jouissent d'un immense prestige, et la licence sert désormais de marche-pied au diplôme d'études supérieures, obligatoire la même année pour toute candidature à l'agrégation.

(1) À la licence, l'érudition nouvelle ne se limite pas à l'histoire ; elle comprend aussi une grosse épreuve écrite de grammaire française, latine et grecque ainsi que de métrique (en remplacement des vers latins).

La réforme des agrégations fut moins claire et moins linéaire que celle de la licence : en 1885, les épreuves des littéraires et des grammairiens furent sensiblement rapprochées, à tel point que, dix ans plus tard, Lanson déplorait que l'agrégation des lettres fût devenue « une doublure de l'agrégation de grammaire » (1). On avait, en effet, introduit une composition de littérature à l'écrit de l'agrégation de grammaire et instillé de fortes doses de grammaire à l'agrégation des lettres (2) — traduisant ainsi la fin de l'opposition scolaire entre la traduction (pour les petits) et la rédaction (pour les grands) et la conversion de la Sorbonne, dédaigneuse désormais du goût, à la philologie.

En 1904, ces aménagements sont remis en question : toutes les épreuves de grammaire sont supprimées à l'agrégation des lettres — de même que la grande leçon et la grande explication de l'agrégation de grammaire. Pourquoi cela ? Parce que la création du diplôme d'études supérieures dédouble l'agrégation : au diplôme l'érudition, au concours proprement dit, un savoir-faire plus secondaire. Mais qu'est-ce justement que ce savoir-faire secondaire ? C'est devenu tout simplement, avec la disparition de la rhétorique latine, un savoir traduire. Les agrégations se replient définitivement sur une compétence linguistique qui ravale le latin au rang du grec ou rehausse le grec au rang du latin : à l'agrégation des lettres, version latine, thème latin, version grecque, thème grec pèsent, ensemble, plus lourd que la composition française. Si, en 1821, cette agrégation comportait trois compositions — et aucune traduction —, de 1904 jusqu'à nos jours, elle ne comprend plus qu'une seule composition, pour quatre traductions.

3. *Le conservatisme (3) de l'École normale*

Le concours de la rue d'Ulm était assez bien adapté à la licence d'avant 1880 : les vétérans de rhétorique, nous l'avons dit, se présentaient aussi bien à celle-ci qu'à celui-là. Mais après 1880, et *a fortiori* après 1894, le fossé devient évident : la licence est plus spécialisée (par le biais des options) et plus érudite (la grammaire, l'histoire littéraire, la recherche personnelle y ont leur part) que le concours de l'École normale. De même, alors que les exigences de la

(1) Gustave Lanson : « Sur une restauration de l'agrégation des lettres », *Revue universitaire*, 1895, vol. 2, p. 336.

(2) Par l'ajout d'une « composition sur une ou plusieurs questions de grammaire », d'exercices de prosodie et de métrique élémentaires » et, à l'oral, d'un « commentaire littéraire et philologique ».

(3) Le mot n'a, ici, rien de péjoratif.

rue d'Ulm étaient compatibles avec le plan d'étude de rhétorique et de philosophie d'avant 1880, il en va bien différemment à la fin du XIX^e siècle : les deux discours sont maintenus rue d'Ulm alors que la dissertation littéraire en français tend à les remplacer dans les lycées. Il importe donc désormais de séparer les préparateurs des apprentis bacheliers : c'est la raison pour laquelle apparaissent les premières khâgnes (1).

D'ailleurs, l'École normale devient alors un peu moins centrale dans la formation des professeurs : alors que les effectifs de licenciés ne cessent d'augmenter, la courbe des candidats rue d'Ulm se stabilise après 1892. L'idée a cours, de plus en plus, que le concours de l'École est un conservatoire (ou un camp retranché). Son meilleur défenseur est bien évidemment Charles Péguy qui, vétéran entre 1891 et 1894, fit dix ans plus tard, contre la nouvelle Sorbonne, le choix de la khâgne et du Père Edet (2). La modernisation de 1904, qui adapte le recrutement de l'École normale aux nouveaux baccalauréats B et C sans grec, maintient malgré tout quelque chose du vieux rêve rhétorique : absence de programme, place centrale du latin qui conserve deux épreuves écrites sur six jusqu'en 1969, et une épreuve orale improvisée jusqu'à nos jours (3).



On constatera donc, au terme de cette étude, que le fossé qui sépare l'enseignement secondaire de l'accès au professorat ne date pas d'aujourd'hui : l'allongement et l'enrichissement du cursus universitaire, œuvre des républicains pédagogues, ont fait du professeur le détenteur d'un savoir en partie étranger aux pratiques lycéennes. Cette évolution a été subie plutôt que voulue par les littéraires eux-mêmes puisque, d'une part, il n'y a pas de science de la littérature constituée au moment où le positivisme triomphe en Sorbonne et que, d'autre part, le nouveau prestige intellectuel de

(1) Au début des années 1890, selon Jean-François Sirinelli.

(2) Nous renvoyons volontiers au beau texte cité par Antoine Prost dans son *Histoire de l'enseignement en France*. Paris, Colin, 1967, p. 373 : préface au 2^e cahier de la quinzaine, 6^e série (11 octobre 1904), pp. XX-XXI.

(3) Le grec à nouveau obligatoire au concours de la rue d'Ulm fut un des chevaux de bataille de la Franco ancienne dans l'entre-deux-guerres : elle obtint la suppression de l'option C (latin sciences) en 1930, et faillit obtenir la suppression de l'option B (latin langues) sous Vichy. Les décrets Carcopino de 1941 lui donnant gain de cause devaient entrer en vigueur au concours de 1945 : ils furent abrogés dès 1944.

l'histoire, des langues vivantes et des sciences entraîne, après 1902, un redécoupage du plan d'étude lycéen, défavorable aux belles lettres. Pendant leur quasi monopole au lycée et leur pouvoir de contrôle au baccalauréat (comme, en partie, à la licence), les professeurs de lettres eurent, dès la Belle Époque, le sentiment aigu d'une décadence (1).

D'où le durcissement de leurs positions : il s'agira désormais pour eux de rester purs au milieu des impurs. La filière d'excellence qui mène de la khâgne à l'École normale et à l'agrégation des lettres sera donc, au XX^e siècle, d'une grande stabilité, maintenant une exigence rhétorique forte dans l'enseignement supérieur de la littérature et facilitant l'aristocratique concaténation des maîtres et des disciples. Le rêve du khâgneux — entretenu aujourd'hui par la dégradation objective de l'enseignement secondaire du français — n'est-il pas, bien souvent, de devenir à son tour professeur de khâgne ?

Pierre ALBERTINI
Service d'histoire de l'éducation

(1) Rappelons que l'Association des professeurs de français et de langues anciennes se crée en 1909, que son programme est très défensif, et que son influence sera grande entre les deux guerres, provoquant une véritable renaissance des humanités.

Françoise HUGUET

**LES INSPECTEURS GÉNÉRAUX
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE**

1802-1914

Profil d'un groupe social

Cette étude d'histoire sociale est fondée sur le dépouillement des données collectives pour l'ouvrage intitulé : *Les Inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique, 1802-1914*, publié par l'INRP et les éditions du CNRS en 1986.

L'auteur éclaire les mécanismes de constitution d'une élite. Elle met en évidence les critères de la réussite sociale : origines socio-professionnelles, alliances matrimoniales, études et carrières professionnelles. L'information est rassemblée sous forme de 57 tableaux, cartes et diagrammes, analysés et commentés. Les faits statistiques sont illustrés par de nombreux exemples.

Un ouvrage utile non seulement aux historiens de l'éducation, mais aussi à tous ceux qu'intéresse l'histoire des élites du XIX^e siècle.

1 volume de 104 pages - Prix : 70 F.

Institut national de recherche pédagogique

Service d'histoire de l'éducation

1988

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

HISTOIRE SOCIALE DES UNIVERSITÉS HISTOIRE SOCIALE DES DISCIPLINES

La troisième réunion du Groupe de travail international sur les universitaires européens s'est tenue à Francfort les 23 et 24 novembre 1989 (1). Elle a marqué une nouvelle étape dans la collaboration entre les chercheurs et les universitaires qui y participent. Étaient en effet présents une vingtaine de chercheurs de cinq pays différents : France, Allemagne, Hongrie, Suisse, Royaume-Uni. Les deux journées pleines ont été à peine suffisantes pour épuiser le programme. La particularité de notre groupe tient en effet à la volonté de garder le cadre d'un séminaire de travail (et non d'un colloque académique), tout en confrontant des travaux en cours ou achevés qui remplissent les exigences scientifiques d'une communication de colloque.

Les communications avaient été réparties en deux thèmes : histoire sociale des universités et histoire sociale des disciplines.

Histoire sociale des universités

La matinée du 23 novembre a été consacrée essentiellement à l'étude de l'enseignement supérieur en Hongrie. Un exposé général de Victor Karady (CNRS, Paris) et des exposés centrés sur des institutions particulières de Janos Balazs, Miklos Hadas et György

(1) Organisée conjointement par Christophe Charle (IHMC, CNRS) et Jürgen Schriewer (Université Goethe de Francfort, Institut für Erziehungswissenschaft), financée par le programme franco-allemand du CNRS et la Deutsche Forschungsgemeinschaft.

Lengyel (Budapest) ont mis en évidence la spécificité de l'enseignement supérieur dans une société multiethnique, multiconfessionnelle et durement éprouvée par les événements internationaux dans la constitution de l'État central. Avant 1914, le système d'enseignement supérieur était dominé par l'Autriche et l'Allemagne. Le rétrécissement des frontières après la guerre a remis en cause l'équilibre antérieur avec l'instauration du *numerus clausus*, essentiellement dirigé contre les juifs qui, traditionnellement, étaient surscolarisés du fait de leur forte présence dans les professions libérales. Le second déséquilibre est lié à la dissymétrie entre l'Université centrale, Budapest, et les universités provinciales. Celles-ci, pour garder un minimum d'étudiants, appliquent avec laxisme le *numerus clausus* ou se spécialisent par branche ou par confession religieuse. L'autre solution trouvée par les juifs à l'exclusion du système universitaire a été l'émigration à l'étranger pour les études ou la reconversion vers des disciplines qu'ils ne choisissaient pas autrefois : les sciences et la médecine aux débouchés professionnels plus internationaux que le droit et les lettres. Ces analyses assorties d'études statistiques fines permises par l'exceptionnelle qualité des sources hongroises montrent ainsi comment s'opère l'adéquation entre intérêts confessionnels, couches sociales et espaces des disciplines et des établissements d'enseignement supérieur, phénomènes beaucoup plus difficiles à saisir globalement pour les autres pays où n'existent pas la centralisation ou une concurrence aussi forte entre des minorités aussi typées. L'analyse par Janos Balazs de l'Académie de musique, des écoles de commerce ou d'ingénieur par György Lengyel et de l'école des mines par Miklos Hadas permet, à travers des monographies institutionnelles, de comprendre comment s'opère la rencontre entre des établissements spécialisés et certaines catégories sociales, ou même, à l'intérieur de chacun, comment se fait la hiérarchisation disciplinaire selon les origines sociales, religieuses ou ethniques des élèves.

L'après midi a été centrée sur l'étude des cas français et suisse avec l'exemple de l'Université de Paris et de celle de Genève. En l'absence de J.-C. Caron (Paris-X), il m'est revenu de résumer son papier sur « Paris, capitale universitaire de l'Europe ? (1815-1848) ». Dans un premier temps J.-C. Caron, à partir d'une étude quantitative des étudiants parisiens montre le caractère tout à fait exceptionnel des facultés parisiennes dans l'ensemble de la carte universitaire européenne. Les facultés passent de 2 500 à 5 000 étudiants avec une pointe à 7 500 en 1835, rassemblent les deux tiers des étudiants français et délivrent 70 % des diplômes. À la même époque les six universités russes comptent un peu plus de 2 000 étu-

dians et les deux universités anglaises moins de mille. Les plus grandes universités d'Europe centrale ou d'Allemagne ne dépassent pas 2 000 étudiants. L'autre différence entre l'Université de Paris et les universités européennes est le poids bien *moindre* des facultés des sciences et des lettres et la domination écrasante des facultés de droit et de médecine. À Vienne, il y a un bien meilleur équilibre entre les diverses sections de l'Université. La structure universitaire française reproduit ainsi la structure de l'État centralisé nulle part présent à ce degré dans les autres pays d'Europe. Ce poids démographique a pour conséquence d'attirer des contingents notables d'étudiants étrangers à Paris : en médecine, 10 % des élèves sont d'origine extra-métropolitaine. En dehors des originaires des colonies (françaises ou autres), les pays d'Europe qui sont le mieux représentés sont les îles Britanniques, la Belgique, la Suisse et l'Italie. L'Europe danubienne, par carence de son propre enseignement, est également bien représentée, ce qui facilitera le phénomène de contagion des idées libérales lors du Printemps des peuples.

En effet, le rôle de capitale européenne de Paris au plan universitaire se marque par le rôle moteur des étudiants dans tous les mouvements libéraux de l'époque, par les liens, d'intensité variable mais sans cesse renoués avec les étudiants étrangers opposants aux régimes de la Sainte Alliance. J.-C. Caron illustre son propos par la chronique détaillée de quelques épisodes politiques où cet internationalisme étudiant est le plus marqué. Il montre aussi ses limites tenant à l'incapacité notamment à fonder des structures étudiantes durables surtout en France et aux clivages sociaux internes au mouvement étudiant ou par rapport aux autres classes en lutte pour leur émancipation.

Mon exposé sur « Élite intellectuelle ou élite sociale ? Les professeurs de la Faculté de droit de Paris (1901-1932) » présentait en quelque sorte l'autre bout de l'analyse sociale et politique de l'Université de Paris. À travers l'étude prosopographique des professeurs de sa faculté la plus prestigieuse, je voulais comprendre quelle était leur position au sein des élites françaises à l'âge d'or des juristes. La comparaison de deux échantillons de professeurs en 1901 et 1932 met en évidence les constantes et les changements induits par la professionnalisation académique de la carrière professorale juridique. Issus majoritairement, aux deux dates d'observation, d'une bourgeoisie moyenne provinciale, déjà très liée familialement à la sphère du droit ou de l'État, les professeurs représentent un groupe en voie d'ascension vers les élites nationales qui évitent le passage par les grands corps réservés aux Parisiens ou

la filière politique beaucoup plus incertaine pour assurer la pérennité d'une position sociale. Leur spécialisation croissante n'implique cependant pas les contreparties négatives présentes pour les professeurs des facultés des lettres ou des sciences de la même époque : la fermeture sur le monde extérieur et le ralentissement des carrières. Aussi une forte minorité d'entre eux peut-elle entamer une deuxième carrière en enseignant dans les écoles de pouvoir, en obtenant des fonctions d'expert ou de conseiller, voire en cumulant leur chaire avec des mandats politiques. Les facultés de droit présentent ainsi la particularité de maintenir en concurrence deux modèles d'excellence, l'un proche des facultés intellectuelles, l'autre des élites du pouvoir, d'où une double légitimité et un capital social collectif étendu du corps. La discussion s'engage sur le fait de savoir si ce modèle est purement français ou caractérise le droit dans tous les pays et si la stratification disciplinaire interne au droit peut être directement reliée à des variables sociales simples, l'analyse de deux échantillons ne donnant pas de réponse claire du fait de la modification de la hiérarchie des disciplines entre les deux époques. L'avancement des travaux des autres participants sur des sujets voisins (cas de Lausanne avec F. Panese, de l'Allemagne avec le projet de R. Stichweh sur l'émergence du droit comme science, ou l'enquête en cours de D. Vampola et de la Hongrie avec les travaux de V. Karady), pourront permettre de reprendre le problème de manière plus comparative.

Peter Chroust (Cologne) a prolongé son analyse des professeurs de l'Université de Giessen entamée au cours des réunions précédentes. Sa typologie fine des carrières montre le malaise académique des professeurs allemands à la fin de la république de Weimar et son lien avec l'activisme de l'extrême droite. Le croisement selon les facultés indique aussi que la conversion au nazisme a été la solution trouvée par les enseignants des facultés professionnelles au thème de l'encombrement des professions et de la dévalorisation de leur rôle en période de chômage intellectuel. Cette étude de cas appellerait elle aussi des mises en parallèle avec l'engagement politique des universitaires dans les autres pays européens à la même époque pour dégager ce qui revient aux constantes disciplinaires, aux traditions nationales et aux spécificités allemandes.

Enfin deux exposés plus cursifs ont été consacrés aux professeurs de Genève (Marco Marcacci) et de la faculté de médecine de Lausanne (projet de G. Saudan). Ces deux exemples montrent l'hésitation de deux institutions en formation entre le modèle traditionnel fondé sur une cooptation au sein de quelques grandes familles elles-mêmes liées à la classe dirigeante urbaine et le modèle acadé-

mique ouvert sur l'extérieur mais pris entre l'influence française et l'influence allemande. L'apport français domine en sciences et en médecine et l'apport allemand en lettres, en droit et en théologie. Si, par l'origine sociale, les professeurs genevois viennent majoritairement de la bourgeoisie intellectuelle ou administrative, le faible poids de l'institution empêche l'existence d'une véritable carrière universitaire autonome, à la différence de ce qu'on constate dans les grands pays voisins.

24 novembre : histoire sociale des disciplines

Bien qu'apparemment très différents par la période et le pays étudiés, les deux exposés de Jonathan Harwood (Manchester) et de Jean-Christophe Bourquin (FSSP Lausanne) abordaient une même question à partir de points d'application variés : celle des rôles sociaux internes au champ des disciplines scientifiques et des rapports entre les scientifiques et leur environnement social et politique externe.

Jean-Christophe Bourquin (Engagement syndical et discipline scientifique) à partir de l'analyse des compositions du comité national du CNRS entre 1956 et 1967 essaie de comprendre les raisons des fortes inégalités de syndicalisation selon les disciplines au sein de ce qui est le parlement de la science. La montée en puissance du syndicat et ses zones de force sont étroitement liées à l'effort de professionnalisation de la carrière de chercheur. Aussi, les disciplines les plus proches de ce modèle sont-elles les disciplines de base du CNRS (physique et chimie), les plus organisées autour des laboratoires et des instruments lourds et dont les chercheurs ont le moins de possibilité de se reconverter à l'extérieur.

Jonathan Harwood (*The Scientist a Mandarin? A Study of Role-Conceptions among German Geneticists, c. 1920-1940*) essaie, lui, de tester le modèle d'analyse de l'idéal social des professeurs allemands proposé par Fritz Ringer dans *The Decline of the German Mandarins* en étudiant le cas de la communauté des généticiens allemands dans la première moitié du XX^e siècle. Au modèle binaire de celui-ci, il propose de substituer un modèle ternaire qui correspond mieux, non seulement à la situation de la génétique, mais aussi aux travaux parallèles menés par d'autres chercheurs sur d'autres disciplines. L'opposition entre orthodoxes, modernistes et *outsiders* est à la fois politique (apolitisme ou liens avec les anciennes élites pour les premiers, ouverture sur les partis de Weimar ou les minorités activistes pour les deux autres groupes), intellectuelle (généra-

listes/spécialistes), académique (universitaires/autres institutions d'enseignement) et de visée sociale : science pure / pragmatisme et utilitarisme. La discussion montre à la fois l'intérêt de ce type d'approche sociale de la science mais aussi les limites de la prosopographie : faible nombre de cas (pour la génétique), limites floues entre les types, interaction de plusieurs attitudes ou ambiguïté des conséquences des options scientifiques sur les choix sociaux, du fait des cumuls ou des doubles jeux, nécessité d'enquêtes monographiques approfondies pour étayer les hypothèses tirées d'analyses statistiques externes (cas du CNRS).

Les deux exposés de F. Panese (FI, Lausanne) (L'enseignement du droit germanique à l'Université de Lausanne) et R. Stichweh (Max-Planck Institut Francfort) (the Concept of « Science » and interdisciplinary Contextes in 19th. German Law) concernant l'enseignement du droit, illustrèrent chacun à leur manière les fortes interférences entre cette discipline et son environnement, historique, géographique et social. À Lausanne, F. Panese montra, à travers l'histoire de la chaire de droit germanique, comment cet enseignement, conçu au départ pour attirer les étudiants étrangers dans cette université fortement concurrencée tant par Genève que par les universités alémaniques, est finalement devenu une tête de pont de l'influence allemande en Suisse romande et un moyen de pression sur la neutralité suisse dans les périodes de tension internationale. R. Stichweh, quant à lui, a présenté un projet de recherche sur l'émergence de la notion de science au sein de la discipline juridique. Son ambition étant de coupler une approche interne et d'histoire intellectuelle avec une approche institutionnelle et sociale pour déterminer si la « scientification » va de pair avec la professionnalisation ou si plusieurs modèles de scientificité restent en concurrence dans ce domaine universitaire qui reste fortement lié à la pratique.

L'après-midi a été centrée sur l'exposé des premiers résultats de l'enquête comparative sur les sciences de l'éducation menée par Heinz-Elmar Tenorth et Jürgen Schriewer (Université de Francfort) à partir des cas allemand et français. L'exposé de H. Tenorth et de ses collaborateurs était fondé sur une analyse sociologique du personnel enseignant dans cette discipline. Ce n'est que tardivement que les docteurs de cette discipline ont eu une formation spécifique. Socialement, la spécificité de la discipline apparaît dans la forte présence catholique mais, comme dans d'autres études, on se heurte à la nécessité de disposer de statistiques parallèles sur d'autres disciplines pour dégager les véritables traits pertinents de la population étudiée, comme l'a souligné la discussion. L'analyse quantitative des revues de sciences de l'éducation en France et en

Allemagne paraît, en revanche, plus éclairante en dépit de la difficulté représentée par le poids très inégal de la discipline dans les deux pays. En France, l'interdisciplinarité ou la multidisciplinarité apparaît comme une nécessité du fait même des dimensions réduites de la communauté scientifique. En Allemagne, la forte institutionnalisation de la discipline aboutit à une fermeture de celle-ci sur elle-même qui en réduit finalement l'impact social alors qu'en France, on reste plus proche d'une théorie pratique au carrefour de diverses sciences.

Le dernier exposé, celui de Jean-Louis Guereña (Université de Tours), dressa un tableau d'ensemble de l'Université espagnole au début du siècle. Il évoqua ainsi un domaine géographique qui n'avait pas encore été couvert lors des précédentes réunions. Université retardataire par rapport aux pays d'Europe du nord, l'Université espagnole ressemblait par bien des traits à l'Université de Paris de la première moitié du XIX^e siècle : extrême centralisation, domination des facultés professionnelles, faible développement scientifique, médiocre interaction avec la société globale. En revanche, les réformes qui se dessinent au tournant du siècle empruntent fortement aux modèles étrangers : modèle anglais de l'extension universitaire, modèle allemand de la professionnalisation académique, modèle français de l'universitaire comme intellectuel acteur de la vie de la cité. J.-L. Guereña montra, enfin, le retard des travaux sur ce domaine et traça un programme de recherche à partir des sources imprimées relativement abondantes sur le corps professoral.

Christophe Charle.

INFORMATIONS

Les réformes éducatives à l'époque moderne

Le 12^e colloque annuel de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation se tiendra à Prague du 23 au 26 août 1990. Il portera sur les réformes éducatives du XVI^e au XVIII^e siècle. Quatre thèmes seront plus particulièrement abordés : les réformes éducatives à l'époque de l'Humanisme et de la Réforme ; les réformes catholiques et l'éducation des Jésuites ; la pensée pédagogique de Comenius : ses fondements philosophiques, les concepts d'éducation permanente et de réforme sociale ; l'héritage pédagogique de

Comenius dans le monde ; les réformes éducatives, de Comenius aux Lumières : rapports entre Église et État, organisation de l'enseignement, buts et méthodes pédagogiques, etc.

Les communications devront mettre l'accent sur les questions de méthode et exposer le résultat de recherches originales. Elles peuvent être rédigées en anglais, français ou allemand, et doivent être accompagnées d'un résumé en anglais d'une page maximum. La date limite pour les demandes d'inscription et l'envoi des communications est février 1990. Les inscriptions elles-mêmes doivent parvenir avant le 10 mai ; les droits d'inscription, incluant l'hébergement en cité universitaire, se montent à 125 \$. Adresse de correspondance : ISCHE XII 1990. Filosofická fakulta, Katedra pedagogiky UK. Celetná 20 PRAHA 1, Tchécoslovaquie.

Pouvoir politique et monde universitaire

La Commission internationale pour l'histoire des universités et l'Association internationale d'histoire du droit et des institutions organiseront à Madrid, du 28 au 30 août 1990, un colloque qui traitera de l'histoire des relations entre les pouvoirs politiques (empereurs et papes, rois, princes, communes urbaines ou républiques) et les universités. Les communications et discussions porteront, d'une part, sur le rôle des pouvoirs politiques dans la création des universités, dans le recrutement du corps enseignant, dans la vie des universités (octroi de privilèges, spécialement droit de juridiction, rémunération des maîtres, aide aux étudiants), dans le contrôle de la vie universitaire et de l'enseignement. Et, d'autre part, sur la place tenue par les universités dans la vie politique : intervention auprès des pouvoirs politiques ; soutien apporté au pouvoir ; participation à des mouvements d'opposition.

Toutes informations complémentaires peuvent être demandées au secrétariat de la CIHU, Blandynberg 2, B 9000 GENT (Belgique) ou à celui de l'AIHDI, Van Slingelandtlaan 3, NL 2334 CA LEIDEN (Pays-Bas).

Les Universités européennes et l'enseignement des langues

Dans le cadre des manifestations destinées à marquer le centenaire du Séminaire de français moderne (aujourd'hui École de langue et de civilisation françaises), l'Université de Genève organise, du 26 au 28 septembre 1991, en collaboration avec des associa-

tions de spécialistes, un Colloque international sur le thème : Universités européennes, linguistique et enseignement des langues : mouvements d'innovation de 1880 à 1914. Ce colloque s'attachera à analyser les relations qu'entretiennent les universités — et singulièrement, à l'intérieur ou à l'entour de celles-ci, les linguistes et autres spécialistes du langage — avec les mouvements de rénovation qui affectent l'enseignement des langues modernes et la formation des enseignants dans des disciplines.

Le colloque sera ouvert aux spécialistes, historiens, linguistes, didacticiens qui, s'intéressant à l'histoire des disciplines, à celle des établissements universitaires, à celle des sciences du langage, à celle de l'enseignement des langues, auront une contribution à apporter à la mise en relation pointée par le titre de la rencontre. L'essentiel des contributions devra porter sur cette relation, faisant ainsi de l'enseignement des langues modernes, dans son rapport aux institutions d'enseignement supérieur, le centre de la réflexion.

Les langues d'intervention seront le français, l'anglais, l'allemand et l'italien.

Histoire des jeux et des sports

Le 116^e Congrès national des sociétés savantes se tiendra à Chambéry en 1991. À son programme figurera l'histoire des jeux, sports et divertissements au Moyen Âge et à la Renaissance : jeux de compétition et de plein air, jeux d'intérieur et jeux de hasard, jeux de mots et jeux d'esprit... La section d'histoire moderne et contemporaine abordera également l'histoire des jeux et des sports, en souhaitant qu'une importance toute particulière soit attachée aux études biographiques et monographiques. Les communications devront particulièrement porter sur l'inventaire des pratiques et des pratiquants ; les milieux institutionnels de la pratique sportive ; les filiations et les ruptures dans l'évolution des pratiques sportives ; l'analyse des politiques sportives et des conséquences de l'internationalisation des grandes compétitions.

Un programme plus détaillé peut être demandé au Comité des travaux historiques et scientifiques, 3-5 boulevard Pasteur 75015 Paris.

ANNALES D'HISTOIRE
DES ENSEIGNEMENTS AGRICOLES

Publié par l'INRAP

Institut National de Recherches
et d'Applications Pédagogiques DIJON

Sommaire du dernier numéro

N° 3 - Décembre 1988

Études

La ferme expérimentale du duc de Bordeaux pour le département de la Gironde par *M. C. RIFFAULT*.

Il y a 150 ans : Auguste PETIT-LAFITTE, premier professeur départemental d'Agriculture, par *M. BOULET*.

La naissance clandestine des Centres de formation professionnelle et de promotion agricole (C.F.P.P.A.) - 1966-1970 par *J.F. CHOSSON*.

Ignacy SOLARZ et l'université populaire rurale en Pologne par *W. JAMROZEK*.

L'enseignement supérieur agronomique en Allemagne : genèse et développement par *S. REICHRATH*.

L'Institut national agronomique de 1926 à 1980. Entretiens avec Michel Cépède, réalisés par *B. BLANC* et *I. RICHEFORT*.

Documents d'archives

Comptes rendus

Vente au numéro : 60 F

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

NOTES CRITIQUES

La Production du livre universitaire au Moyen Âge. Exemplar et pecia. / Actes du symposium de Grottaferrata, mai 1983. — Paris : Éditions du C.N.R.S., 1988. — 334 p. + 19 pl.

L'étudiant qui, au troisième quart du XIII^e siècle, n'avait pas eu le privilège de suivre l'enseignement dispensé par Thomas d'Aquin, pouvait du moins se procurer assez vite le texte écrit des principaux commentaires du maître dominicain en recourant aux services d'un libraire « stationnaire » parisien. Dans la boutique de celui-ci, on trouvait un certain nombre d'ouvrages de ce genre, disponibles en pièces, c'est-à-dire en cahiers de parchemin (le plus souvent, de quatre folios chacun) non reliés entre eux. La série numérotée de ces cahiers de quelques pages appelés « peciae » formait l'« exemplar » du texte. Le stationnaire offrait en location, sur la base d'un tarif fixé par l'Université, les pièces successives de l'*exemplar*, que des copistes privés reproduisaient pour leurs clients en les empruntant l'une après l'autre. La division en cahiers indépendants et numérotés permettait de multiplier les copies simultanées d'un exemplaire original, que l'on pouvait espérer de qualité, puisque les libraires stationnaires étaient, en principe, soumis au contrôle des instances universitaires.

Tel est, rapidement esquissé, le système ingénieux de production du livre universitaire auquel on eut recours dès le XIII^e siècle à Paris, et aussi à Bologne. Redécouvert à la fin du siècle dernier, il passionna bientôt Jean Destrez, qui publia les premiers résultats de ses recherches dans un ouvrage trop longtemps méconnu (*La Pecia dans les manuscrits universitaires du XIII^e et du XIV^e siècles*, Paris, 1935). Son œuvre pionnière reçoit donc un hommage mérité dans les actes du symposium sur « exemplar » et « pecia », qui viennent de paraître aux éditions du C.N.R.S.

Tenu en 1983 à Grottaferrata, ce symposium se proposait de faire le bilan de nos connaissances actuelles sur la manière dont les stationnaires ont effectivement travaillé. Le résultat est remarquable. Il faut d'emblée souligner la richesse de l'information mise en œuvre dans les trois grandes contributions de synthèse sur la production du livre par la *pecia* (H.V. Shooner), sur la typologie des œuvres diffusées à Paris par ce système (L.J. Bataillon), et sur le commerce du livre à Paris vers 1250-1350 (R. et M. Rouse). En contrepoint, une dizaine d'interventions plus techniques initient le lecteur, à partir d'études de cas, à la complexité des problèmes d'interprétation que pose la documentation. On y trouvera, entre autres, d'utiles mises au point sur la survie des *exemplaria* entiers ou, plus souvent, en fragments (G. Battelli); sur des manuscrits mixtes où sont partiellement mises en œuvre les techniques de fabrication d'un *exemplar* (C. Luna); sur les indications explicites ou implicites qui permettent de repérer l'endroit du changement de pièce dans les manuscrits copiés sur un *exemplar* (J. Decorte). Quelques planches, réunies en fin de volume, apportent à ces diverses études le support concret nécessaire. Chemin faisant, le lecteur découvre enfin avec plaisir le texte intégral, soigneusement commenté, de documents inédits qui jettent un éclairage furtif sur d'épaisses zones d'ombre (ainsi, le rythme de travail d'un copiste de *peciae*, pp. 31-33; l'inventaire du stock d'ouvrages juridiques d'un stationnaire de Bologne, découvert à Montpellier par J.-F. Genest, pp. 134-137; la feuille de comptes d'un universitaire parisien, pp. 266-267).

En matière de techniques de production, il apparaît maintenant que les travaux des philologues et des historiens qui ont tenu compte des découvertes de J. Destrez conduisent à revoir la description du système sur deux points. L'*exemplar* sur lequel se font les copies n'est ni unique pour une œuvre donnée, ni aussi fiable que le pensait J. Destrez.

Les impératifs du marché expliquent que plusieurs *exemplaria* du même ouvrage aient circulé en même temps. Dans le meilleur des cas, les textes concurrents étaient analogues : ainsi, quand on procédait à une copie dupliquée où la portion de texte recopiée dans chaque cahier était identique pour les deux *exemplaria*. Mais les complications commençaient lorsqu'on procédait à la confection d'un nouvel *exemplar* selon un découpage en cahiers indifférent au découpage antérieur. Si les deux *exemplaria* circulaient de concert, il pouvait se produire qu'un copiste reçoive, au cours de son travail, tel cahier portant bien le numéro qu'il réclamait, mais non la portion de texte qu'il devait reproduire... À ces fâcheuses substitutions qui déroutaient ou exaspéraient le copiste, s'ajoutait le pro-

blème du prix de location des pièces, fixé par la liste de taxation universitaire à partir d'un *exemplar* donné. Comment s'y retrouver, quand on changeait d'*exemplar*? Pour les manuscrits juridiques, on prit sans doute l'habitude de faire figurer en marge des *exemplaria* ultérieurement refaits les indications du début des anciennes pièces, qui devaient servir de repère pour calculer la somme due au stationnaire (S. Zamponi).

De plus, le stationnaire avait pour mission de procurer aux copistes, selon la formule des statuts universitaires, le texte le meilleur, le plus vite possible (*citius et melius*). Confronté à cette double exigence, il jouait sans doute d'abord la rapidité et, si l'original sur lequel l'*exemplar* était fondé n'était pas le meilleur texte, il s'efforçait ensuite de l'amender. La procédure des corrections n'est pas encore suffisamment bien connue. Quoiqu'il en soit, on s'explique que la tradition manuscrite par *exemplar* et *pecia* n'ait pas nécessairement produit les textes les plus proches de l'exemplaire d'auteur! Néanmoins, il ne faut pas négliger le fait que, le plus souvent, ce sont ces manuscrits plus ou moins fiables qui ont assuré la diffusion des textes auprès de la masse des lecteurs, à partir du XIII^e siècle.

À tous les chercheurs qui éditent des textes susceptibles d'avoir été reproduits par *exemplar* et *pecia*, les actes du symposium de Grottaferrata fourniront une information à jour, des leçons de méthode, des hypothèses de recherche. L'apport de tels travaux, cependant, va plus loin. C'est tout un pan de l'histoire de la diffusion des idées qui émerge et prend tournure au fur et à mesure que l'on avance dans la lecture de ce volume de haute tenue scientifique, issu de la fréquentation rigoureuse et intelligente des manuscrits, ces véhicules de plus en plus efficaces, malgré leurs imperfections, de la communication écrite à la fin du Moyen Âge.

Nicole BÉRIOU



ANDENMATTEN (B.) *et alii*. — *Écoles et vie intellectuelle à Lausanne au Moyen Âge*. — Lausanne: Université de Lausanne, 1987. — 216 p.

Peut-être un peu inattendue, mais en tout cas réussie, est l'initiative des médiévistes de l'Université de Lausanne de publier, à l'occasion de la célébration du 450^e anniversaire de la fondation de l'Académie de Lausanne, un volume consacré à la situation scolaire

et intellectuelle d'une région dépourvue d'enseignement supérieur. Ce thème rejoint d'ailleurs les préoccupations actuelles d'autres chercheurs (1), et son intérêt est excellemment souligné par C. Santschi dans le dernier chapitre de l'ouvrage : *Les historiens réformés et la culture du Moyen Âge* (pp. 175-215). L'image que ceux-ci nous ont laissée est celle d'une ville et d'une région sans écoles ni culture. Il faut attendre le XX^e siècle pour voir enfin les historiens réformés parler plus positivement de leur passé médiéval et en apprécier sa culture. En lisant ces pages, lardées de citations éloquentes sur l'obscurantisme médiéval, il est clair que le temps est venu de réexaminer les sources disponibles et d'explorer de nouvelles pistes de recherches, afin de réécrire l'histoire scolaire et intellectuelle du Moyen Âge suisse. Ce beau volume nous offre des résultats de recherches intéressantes et ouvre des perspectives de recherches comparatives.

Le volume commence par un aperçu général de J. Verger sur la « Géographie universitaire et la mobilité étudiante au Moyen Âge » (pp. 9-23). L'auteur évoque les centres universitaires européens accessibles aux jeunes Vaudois avant l'érection de leur propre académie en 1537 (mobilité géographique), de même que les conditions économiques et sociales qui ont permis l'accès aux études universitaires (mobilité sociale). Le mérite de cet aperçu tient aux multiples questions posées, aux pistes de recherches proposées et aux hypothèses formulées. Un chercheur intéressé par l'histoire des universités, mais manquant d'inspiration, y trouvera des sujets de recherches à foison...

L'article de J.-D. Morerod, « Le pays de Vaud et les universités aux XII^e et XIII^e siècles » (pp. 25-52), apporte une nouvelle contribution à notre connaissance de la place tenue par les premiers universitaires dans la société des XII^e et XIII^e siècles. L'auteur pouvait s'inspirer de travaux analogues et exemplaires (2). Par la pénurie des sources et l'insuffisance de la terminologie, il reste cependant difficile de repérer les écoliers et gradués à cette époque reculée et d'en dresser un répertoire prosopographique. Jusqu'à

(1) D. Sourdel, « Universitaires sans universités dans les villes des pays d'Islam », *Milieux universitaires et mentalités urbaines*, Paris, 1987, pp. 119-128.

R. Boyer, « Des intellectuels sans villes ni universités » [Islande], *Ibid.*, pp. 23-34.

(2) S. Stelling-Michaud, *L'Université de Bologne et la pénétration des droits romain et canonique en Suisse aux XIII^e et XIV^e siècles*, Genève, 1955; Id., *Les Juristes suisses à Bologne 1255-1330*, Genève, 1960.

C. Renardy, *Le Monde des maîtres universitaires du diocèse de Liège, 1140-1350. Recherches sur sa composition et ses activités*, Paris, 1979; Id., *Les Maîtres universitaires dans le diocèse de Liège. Répertoire biographique 1140-1350*, Paris, 1981.

présent, J.-D. Morerod a recensé 25 maîtres et étudiants vaudois avant 1270. Deux médecins exceptés, les universitaires étaient des ecclésiastiques et, surtout, des juristes. Ceux-ci, formés à Bologne, Paris ou Montpellier, sont à la base des transformations profondes que le pays de Vaud a connues au XIII^e siècle dans le domaine de l'administration et de la juridiction. Dès la première moitié du XIV^e siècle, les mutations se sont accomplies. La nouvelle société demande la présence constante d'un personnel spécialisé. Une enquête analogue à celle de J.-D. Morerod devrait être faite pour les XIV^e et XV^e siècles.

Si Lausanne ne possédait pas d'université au Moyen Âge, les couvents de dominicains et des franciscains lausannois procuraient du moins un premier enseignement théologique. Pour des études plus poussées, les mendiants devaient aller à l'étranger, dans les *studia generalia* ou *solemnia* de la province de France ou, directement, dans les facultés universitaires de théologie. Leur situation ne différait pas de celle de leurs collègues juristes, au pays de Vaud ou en Europe. La destruction et la dispersion des archives et bibliothèques, par suite de la Réforme, n'ont pas permis à B. Andenmatten (« Les *Studia* des ordres mendiants à Lausanne XIII^e-XVI^e siècles », pp. 73-93) d'évaluer le contenu, l'organisation et la qualité de cet enseignement.

Pour une étude approfondie des écoles à la fin du Moyen Âge en Suisse romande, par contre, les sources ne manquent pas, selon P. Dubuis (pp. 95-130). Mais des nouvelles recherches archivistiques s'imposent puisque non seulement l'école médiévale, en Suisse romande, a jusqu'à présent été un sujet négligé mais, en outre, totalement sous-estimé et même dénié. Dans cette contribution, l'auteur a procédé à quelques sondages exploratoires à deux niveaux. D'un côté, il a analysé la situation institutionnelle et matérielle des écoles; d'un autre côté, il a essayé de mesurer l'impact que l'école a eu dans la société du bas Moyen Âge. Il en ressort, en tout cas, que la Suisse romande disposait d'un réseau scolaire modeste, mais capable de fournir les moyens d'une diffusion du savoir vers le bas. Beaucoup reste encore à faire. Espérons, avec P. Dubuis, que les résultats qu'il a pu obtenir convaincront d'autres chercheurs, en Suisse et ailleurs, d'entamer des investigations analogues.

À la suite de ces contributions, consacrées à l'organisation et au rôle de l'enseignement à plusieurs niveaux, O. Pichard se penche sur « La culture d'un clerc lausannois: François des Vernets et les inventaires de sa bibliothèque » (pp. 131-173). La bibliothèque de ce chanoine lausannois de la première moitié du XVI^e siècle nous est

connue par deux catalogues, qui sont édités intégralement en annexe. La bibliothèque « est le reflet des besoins et des intérêts d'un clerc vivant à l'écart des centres culturels, que ses fonctions, sa formation et la volonté de se cultiver amènent à faire recours au livre » (p. 151).

Somme toute, la situation des écoles et de la vie intellectuelle lausannoises n'était ni meilleure, ni pire que celle d'autres régions comparables, ce qui n'enlève évidemment rien à l'intérêt propre de cet ouvrage, en raison du caractère stimulant de plusieurs de ses contributions et par les éléments d'histoire comparative qu'il apporte. La réalité quotidienne, aussi modeste qu'elle soit, mérite autant d'attention que les réalisations intellectuelles et culturelles plus illustres.

Hilde DE RIDDER-SYMOENS



Studenti e università degli studenti dal XII al XIX secolo, a cura di Gian Paolo BRIZZI e Antonio Ivan PINI. — Bologne : Istituto per la storia dell'Università, 1988. — 363 p. : ill. — (Studi e Memorie per la storia dell'Università di Bologna, nuova serie, VII).

Comme viennent de le rappeler les fastes d'un « neuvième centenaire » à grand spectacle, Bologne occupe une place exceptionnelle dans l'histoire universitaire européenne. Son ancienneté, son rayonnement international, son rôle décisif dans le renouveau des études juridiques, ses institutions originales en ont fait très tôt un modèle largement invoqué et imité. Certes, à partir du XIV^e siècle, son prestige et son importance ont commencé à reculer. En Italie même, Pavie, Pise, Padoue surtout sont devenues des concurrentes redoutables. Jusqu'à aujourd'hui cependant, Bologne est restée l'exemple d'une ville dont la vocation universitaire, à l'échelle régionale, nationale et internationale, commande largement le destin.

On ne peut donc que regretter le caractère encore trop souvent partiel et hétérogène de l'historiographie universitaire bolognaise. La documentation est certes dispersée et souvent mal répertoriée, elle est cependant abondante. Le chantier inauguré dans la première moitié de ce siècle par les éditeurs du *Chartularium Studii Bononiensis* et quelques historiens du droit, reste donc largement ouvert. C'est avec plaisir que l'on constate que depuis quelques

années, et faisant suite à des décennies de relative indifférence, une nouvelle génération d'historiens italiens, menés par G. Tamba, A.I. Pini, G.P. Brizzi, s'y est à nouveau attaquée. Le présent volume est un bon témoignage de ce renouveau. Huit études substantielles y sont rassemblées.

Les trois premières concernent le Moyen Âge. Celle de Roberto Greci (« L'associazionismo degli studenti dalle origini alla fine del XIV secolo », pp. 13-44) est une mise au point claire et bien informée mais, somme toute, classique après les travaux de G. Rossi et M. Bellomo, sur la constitution du modèle institutionnel spécifiquement bolognais, celui de l'« université d'étudiants ». Le gros article d'A.I. Pini (« *Discere turba volens*. Studenti e vita studentesca a Bologna dalle origini dello studio alla metà del Trecento », pp. 45-136) me paraît un des plus riches du volume. La construction en est certes purement analytique (les effectifs et les origines des étudiants, leur vie quotidienne, leurs études, les problèmes du livre, la délinquance étudiante, etc.) mais A.I. Pini y montre bien que, si l'on se donne la peine de dépouiller une documentation dispersée mais riche (notaires de la commune, manuels de *dictamen*, statuts, registres de la cour du podestat), il est possible de rassembler à la fois une foule d'indications concrètes et des données statistiques au moins approximatives qui permettent de sortir des généralités où l'on se cantonne trop souvent. Pour ne citer qu'un exemple, A.I. Pini estime pouvoir fixer à un minimum de 2 200 étudiants les effectifs des universités de droit bolognaises vers 1300, dont environ 80 % d'Italiens (citramontains) et 20 % seulement d'« ultramontains » (alors qu'on les croyait généralement plus nombreux, voire majoritaires); ce sont là des hypothèses très intéressantes. Dans le même esprit, Anna Laura Trombetti Budriesi (« L'esame di laurea presso lo Studio bolognese. Laureati in diritto civile nel secolo XV », pp. 137-191) a tiré des registres du Collège des docteurs ès-lois, pour la période 1378-1500, de précieuses indications quantitatives sur le nombre de diplômes octroyés annuellement, l'origine des impétrants et la multiplication, après 1430, des dispenses (surtout relatives aux durées d'études obligatoires), multiplication qui traduit la professionnalisation croissante du savoir et la transformation du doctorat en marque de dignité sociale plutôt que de compétence intellectuelle.

Les quatre études concernant les XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles sont plus rapides. Celle d'Angela de Benedictis (« La fine dell'autonomia studentesca trà autorità e disciplinamento », pp. 193-223), parfois un peu confuse, fondée surtout sur des textes officiels, pose cependant des problèmes très intéressants. Elle évoque la

disparition définitive, autour de 1600, des institutions spécifiques de l'« université d'étudiants » médiévale. Tandis que l'autonomie croissante des collèges minait les anciennes solidarités de la communauté étudiante, l'exercice de l'autorité administrative et judiciaire passait de manière exclusive aux mains des professeurs et des représentants du pouvoir politique (c'est-à-dire, dans le cas présent, de la ville et du Saint-Siège). Selon l'auteur, la pédagogie humaniste, la Réforme catholique et le renforcement de l'État moderne ont cumulé ici leurs effets pour aboutir à ce triomphe des procédures autoritaires et des dispositifs hiérarchiques. De son côté, Gian Paolo Brizzi (« Matricole ed effettivi. Aspetti della presenza studentesca a Bologna fra Cinque e Seicento », pp. 225-259) a étudié une des rares matricules bolognaises subsistantes. Ce document, dit « matricule Belvisi », est en fait une compilation officieuse assez imparfaite et incomplète, couvrant la période 1553-1613. La critique un peu rapide qu'en fait G.P. Brizzi, l'amène cependant à conclure que, malgré les défauts de cette source, la courbe qu'on peut en tirer se rapproche du modèle suggéré pour l'Angleterre par L. Stone et pour l'Espagne par R. Kagan, avec, ici aussi, un « âge d'or » des immatriculations universitaires dans les années 1590-1630. Brizzi note d'autre part le maintien d'un certain recrutement international à Bologne jusqu'au XVII^e siècle. L'article de Giancarlo Angelozzi (« Insegnarli la vita christiana insieme con bone lettere. Il convitto gesuitico e la formazione delle classi dirigenti », pp. 261-282) ne concerne pas, à dire vrai, l'université de Bologne. Il s'agit d'un essai, vigoureux mais assez général, sur la pédagogie jésuite, l'organisation de l'internat dans les collèges jésuites italiens et les problèmes et débats soulevés, à l'intérieur même de l'Ordre, par l'institution des internats. Très « pointue » et minutieuse au contraire, la contribution de Daniele Marchesini (« Lo studente di collegio a Bologna. Aspetti di vita quotidiana », pp. 283-317) étudie, pour la période 1681-1788, la vie quotidienne dans le collège Sinibaldi, petit collège destiné à héberger une dizaine de jeunes nobles lucquois étudiants en droit. L'image qui ressort de cette étude (désordres permanents parmi les étudiants, délabrement des bâtiments) surprend un peu : peut-on généraliser ce qui semble un exemple de désorganisation complète de l'institution ? L'auteur n'a-t-il pas été trompé par une documentation partielle (les rapports des recteurs du collège à la ville de Lucques) qui ne relève que les infractions aux statuts mais semble muette sur les problèmes essentiels des études, des cursus, des examens, des livres, etc. ?

Dû à un historien français, François Gasnault, l'ultime article du volume (« Anticlericalismo e agitazioni studentesche a Bologna

nell'Ottocento preunitario », pp. 319-351) montre que l'université de Bologne (avec des effectifs désormais modestes : environ 500 étudiants) a été, dans la première moitié du XIX^e siècle, un foyer permanent d'agitation au sein des États pontificaux. Après avoir résisté aux tentatives tant de « militarisation » de l'époque napoléonienne que de « cléricatisation » des années 1820-1830, les étudiants bolognais, contestant les professeurs les plus conservateurs, réclamant l'ouverture aux disciplines nouvelles (économie, science politique), ont progressivement rejoint l'opposition libérale qui, après avoir provoqué l'agitation des années 1845-49, s'est ralliée sans hésiter au Risorgimento. Cette étude très fouillée reste cependant un peu difficile à mettre en perspective pour qui n'est pas familier de l'histoire politique de l'Italie de la première moitié du XIX^e siècle et les quelques indications sociologiques que l'auteur donne ici sur les origines des étudiants et des professeurs ne suffisent pas pour comprendre parfaitement comment cette université strictement contrôlée par les autorités pontificales a pu se constituer, de manière apparemment permanente et unanime, en foyer d'agitation. Les publications à venir de F. Gasnault satisferont sans doute nos curiosités à ce sujet.

Au total donc, un beau recueil qui, par ses réussites et ses limites mêmes, marque bien l'état actuel des études sur l'histoire de l'université de Bologne à travers les âges, donne une idée de la documentation disponible et indique quelques-unes des voies dans lesquelles la recherche peut et doit continuer à se développer.

Jacques VERGER



BENDER (Thomas) (ed.). — *The University and the City. From Medieval Origins to the Present*. — New York, Oxford : Oxford University Press, 1988. — VII-316 p.

Ce volume rassemble quinze études, complétées par une introduction et une postface de Thomas Bender, professeur à New York University. Elles ont pour noyau une série de conférences tenues en 1986-87 pour le centenaire de la Graduate School of Arts and Sciences de l'Université de New York. Ces circonstances expliquent l'origine presque exclusivement anglo-saxonne des auteurs et certains déséquilibres dans les cas traités : la France n'est représentée que par un court article sur l'époque fondatrice du XIII^e siècle

(« Parisus-Paradisus : The City, Its schools and the Origins of the University of Paris » par Stephen C. Ferruolo de Stanford), l'Italie par deux exposés sur le Moyen Âge et le XV^e siècle (respectivement de J.K. Hyde et Gene Brucker), tandis que l'Allemagne n'a droit qu'à un papier sur Berlin à l'époque contemporaine de Charles E. Mc Clelland (plus une partie de l'article sur l'École de Francfort de Martin Jay), à l'instar des Pays-Bas (Antony Grafton, « Civic Humanism and Scientific Scholarship at Leiden »); la Suisse est mieux lotie avec deux études, toutes deux de très bon niveau notamment la seconde (l'une sur Genève de Michael Heyd, l'autre sur Bâle de Carl Schorske), tout comme les îles britanniques avec les cas d'Edimbourg au XVIII^e siècle, traité par Nicholas Philippon, et de Londres au XIX^e siècle dont l'auteur est Sheldon Rothblatt. Mais ce sont les universités américaines qui se taillent la part du lion avec trois chapitres sur New York et un sur Chicago (d'Edward Shils). Malgré ces lacunes géographiques gênantes, la cohérence du propos d'ensemble de ce recueil est plus grande que ne l'aurait fait supposer de prime abord l'extrême dispersion chronologique et spatiale des contributions. Pour des auteurs anglo-saxons, l'objet traité est moins évident que pour des lecteurs continentaux tant, comme le souligne T. Bender dans l'introduction, la tradition britannique et, partiellement, américaine d'universités non urbaines est une déviation par rapport aux origines de l'institution médiévale. Si la ville médiévale est la mère de l'Université, s'interroger sur les interactions au cours de l'histoire de ces deux réalités sociales est un moyen de comprendre à la fois les liens de l'Université avec son environnement social, le rôle politique ou civique de l'Université (ou l'absence de celui-ci), l'origine urbaine de certaines évolutions universitaires tant institutionnelles qu'intellectuelles et, pour l'époque contemporaine, certaines des causes de la double crise des métropoles et des universités, victimes toutes deux de leur croissance incontrôlée.

À l'époque moderne comme aux XIX^e et XX^e siècles (le Moyen Âge étant très marginal dans l'ensemble du volume), les cas d'interactions positives entre ville et université sont ceux de villes moyennes ou petites qui investissent beaucoup sur leur université pour y trouver l'un des fondements de leur identité culturelle ou sociale face à une menace, une crise ou une concurrence externe. Ainsi, le processus de réforme et de rayonnement de l'Université d'Edimbourg est une réponse à la crise d'identité des élites écossaises après la perte de rôle de capitale de la ville et le rattachement de l'Écosse à l'Angleterre. Elles transfèrent le modèle hollandais de Leyde, dominant au XVII^e siècle, tout en y intégrant l'idéal de « polity » des Lumières (c'est-à-dire le débat public permanent) afin

de refonder une morale modérée à égale distance du conservatisme presbytérien et des dérives dangereuses du scepticisme à la Hume. On sait que les philosophes écossais servirent d'inspireurs à la philosophie française universitaire de la première moitié du XIX^e siècle et on constate que cette influence n'a pu être telle que parce que Royer-Collard ou Victor Cousin devaient répondre à une conjoncture intellectuelle analogue à celle où écrivaient leurs inspireurs. De même, l'Université de Bâle au XIX^e siècle, telle que la restitue brillamment Carl Schorske, est une sorte d'anachronisme : située dans une ville-État menacée par les grands États voisins, par la montée d'une économie industrielle qui remet en cause la domination du patriciat traditionnel, l'Université se cramponne à son rôle de formation des élites locales, à un humanisme inchangé depuis Erasme qui refuse la science hyperspécialisée à l'allemande. Un Burckhardt ou un Bachofen maintiennent ainsi l'idéal humboldtien au moment même où l'Université qui devait l'incarner, Berlin, l'abandonne complètement.

Les universités des grandes villes, surtout quand elles sont de fondation récente, comme Berlin ou Londres, offrent des cas d'interaction avec leur environnement urbain tout à fait différent des villes moyennes que l'on vient d'évoquer. À Londres, la fondation répond à la fois à l'affirmation de la ville comme capitale en pleine expansion (comme plus tard New York qui la prendra pour modèle, ou Chicago) et comme réponse à une demande d'éducation des « middle classes » (c'est-à-dire la bourgeoisie au sens de la monarchie de Juillet) en général non anglicanes et exclues de l'accès à Oxford ou Cambridge. Mais le modèle plus prestigieux de celles-ci continue de peser à l'arrière-plan et les Anglais trouvent un système ingénieux et pragmatique pour satisfaire les besoins du marché (ouverture intellectuelle, liens avec l'industrie, système souple de rattachement de collèges, y compris outre-mer) et l'exigence de certification méritocratique grâce à une structure double : une société par actions, d'un côté, gérant les bâtiments et l'enseignement, et une structure officielle créée par charte royale officialisant les jurys qui accordent les diplômes.

Plus on se rapproche de l'époque contemporaine et plus les études montrent que les liens se distendent entre l'identité de l'université et la ville où celle-ci est située : à la fois parce que la science se spécialise et s'internationalise et s'intéresse moins à la demande culturelle locale, et parce que les grandes villes jouent sur d'autres registres pour fonder leur identité. L'éclatement spatial des universités et leur « rurbanisation » ne peuvent qu'accentuer ces tendances. Seule, Chicago et son active école de science sociale fondée

sur les enquêtes sur le terrain a pu, et ce au XX^e siècle, conserver un lien interactif entre le savoir universitaire, les problèmes urbains et une fonction civique pour les chercheurs. Ces quelques exemples cités n'épuisent pas la richesse des pistes ouvertes par ces études. Il est des lacunes, cependant, sur lesquelles le maître d'œuvre attire lui-même l'attention : l'insuffisante prise en compte de la diversité interne des universités — le rapport avec l'environnement urbain et social n'est évidemment pas le même selon les disciplines — et le manque d'analyse concrète des localisations dans l'espace urbain, sauf pour le cas de Berlin et, partiellement, de New York où Nathan Glazer montre combien la dégradation des quartiers dans lesquels se trouvent les diverses universités new-yorkaises contribue à la crise de celles-ci. Surtout, beaucoup d'articles, notamment pour les périodes anciennes, s'en tiennent à des descriptions très historisantes et à des inférences sociales ou culturelles ne reposant pas sur des analyses en profondeur des contextes sociologiques ou intellectuels. Les auteurs se limitent trop souvent à quelques dates sacralisées ou à quelques figures célèbres sans avoir une vue d'ensemble ni des professeurs, ni des étudiants, ni des forces sociales à l'œuvre dans la ville. Ces survols ne sont pas trop gênants pour les petites universités où l'on a affaire à des élites très unifiées et exclusives, mais deviennent de moins en moins tenables à mesure que la taille des villes ou des universités accroît l'hétérogénéité des forces ou des groupes en présence. La vertu de ce recueil est donc d'ouvrir un nouveau type d'approche à l'histoire universitaire et culturelle mais les articles n'arrivent pas toujours à trouver la bonne mesure entre une histoire institutionnelle classique et la monographie ou la comparaison systématique de cas singuliers que la lecture continue des articles suggère au lecteur, sans lui donner toutefois toutes les clés de compréhension.

Christophe CHARLE



LUNDGREEN (Peter), KRAUL (Margret), DITT (Karl). — *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts.* — Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1988. — 377 p.

Les études rassemblées dans ce volume, ainsi que les abondantes annexes statistiques sur lesquelles elles s'appuient, sont l'aboutis-

sement d'un gros travail d'enquête mené avec l'aide de la « Deutsche Forschungsgemeinschaft » (équivalent allemand du C.N.R.S.), sous la direction de Peter Lundgreen, spécialiste de l'histoire sociale de l'éducation à l'Université de Bielefeld. Le but de l'enquête a été d'apporter pour la société urbaine de l'Allemagne du XIX^e siècle des éléments de réponse chiffrés et mesurés à deux des questions les plus familières de la sociologie de l'éducation : qu'en est-il d'abord des chances d'accès à l'éducation et aux diverses institutions scolaires des différents milieux scolaires ? Quelle est ensuite la part relative de l'origine sociale et de l'éducation scolaire dans les processus de mobilité sociale ?

Pour répondre à cette double question, les responsables de l'enquête ont d'abord procédé à un dépouillement systématique de la littérature de langues allemande et anglaise relative au sujet pour faire l'état de la question et préciser leur problématique (chapitre 1 du livre, rédigé par P. Lundgreen, sur l'« inégalité sociale devant l'école et le métier comme problème historiographique », pp. 11-41) (1). Retenant ensuite la méthode de l'étude de cas comparée et l'approche prosopographique, ils ont choisi deux sites urbains d'observation possédant à la fois une structure scolaire diversifiée et complète (des écoles élémentaires au gymnase humaniste) et, d'autre part, des archives scolaires et sociales abondantes et détaillées : ces deux villes, qui appartenaient toutes deux aux provinces occidentales du royaume de Prusse, sont d'une part Minden en Westphalie, ville administrative et de garnison à la croissance relativement lente (de 12 à 24 000 habitants dans la seconde moitié du XIX^e siècle) — et de l'autre Duisburg, ville ouvrière, portuaire et industrielle de la Ruhr, à la croissance spectaculaire (elle passe dans le même laps de temps de 13 à 92 000 habitants). Pour chacune de ces villes, les collaborateurs de l'enquête ont enfin établi deux fichiers prosopographiques informatisés : le premier, pour étudier les entrées dans le système scolaire, rassemble tous les élèves dont on a pu reconstituer l'origine sociale (mesurée à la profession du père) et le cursus scolaire entre 1830/35 et 1900/05 (environ 4 000 élèves pour chacune des deux villes) ; le second, pour étudier le

(1) Une fois de plus s'impose le constat déplorable du manque de contact avec la recherche de langue française — cloisonnement d'autant plus dommageable qu'en ce domaine précisément, la production historique francophone aurait eu beaucoup à apporter, tant pour la méthode que pour les comparaisons : *Les Héritiers* de Bourdieu et Passeron sont bien cités — parce qu'ils ont été traduits en allemand ; aucune mention, en revanche, n'est faite d'*École et société dans la France d'Ancien Régime* de D. Julia et W. Frijhoff (1975) ou de la thèse de W. Frijhoff sur *La société néerlandaise et ses diplômés* (1981)...

devenir ultérieur des élèves, rassemble tous ceux dont on a pu retrouver la profession à l'âge adulte (environ 900 cas à Minden et 2 000 à Duisburg); afin d'assurer la pertinence sociale de leurs données — et de rendre possibles les comparaisons dans le temps et l'espace, mais aussi les analyses croisées, les auteurs de l'enquête ont, par ailleurs, normalisé les données socioprofessionnelles (plus de 1 300 indications différentes) en les regroupant en six catégories, et les ont confrontées aux renseignements fournis par les recensements afin de procéder aux ajustements nécessaires et d'éliminer les distorsions tenant à l'inévitable surreprésentation dans les fichiers prosopographiques des élèves de l'enseignement secondaire long.

Les chapitres 2 et 3 du livre (pp. 42-111) portent uniquement sur la ville de Minden, qui se trouve ainsi doublement privilégiée, puisque Margret Kraul avait déjà publié deux livres centrés sur l'histoire de son gymnase au XIX^e siècle (1). Le long chapitre de Karl Ditt sur les structures et l'évolution du réseau scolaire urbain de 1830 à la Première Guerre mondiale, son recrutement et la mobilité sociale (pp. 42-93), met d'abord en évidence l'importance de l'effort accompli par la municipalité en faveur des établissements « moyens » répondant le mieux aux attentes et aux besoins de cette moyenne bourgeoisie qui donne le ton à la ville: 15 à 20 % du budget de la ville sont consacrés à l'enseignement et vers 1900, alors même que les chances d'accès à l'enseignement secondaire se sont détériorées, près de la moitié des élèves de la ville fréquentent des établissements post-élémentaires. S'il confirme, ensuite, ce qu'on attendait sur l'inégalité sociale des chances, il aboutit en revanche à une conclusion négative, qui mérite d'être citée intégralement, sur la question des rapports entre scolarité et mobilité sociale: « en dépit de la détérioration des chances d'accès à l'école dans la seconde moitié du XIX^e siècle, les modèles de reproduction ou d'ascension sociale restent pratiquement inchangés: le choix des filières éducatives n'a donc pas sensiblement influencé la mobilité inter-générationnelle des différents groupes sociaux; il a été manifestement neutralisé ou compensé par d'autres facteurs plus déterminants » (p. 92). Le chapitre suivant (pp. 94-112) dans lequel M. Kraul étudie les relations entre l'origine sociale des élèves (des établissements d'enseignement secondaire), leur cursus et leurs résultats (tels qu'on peut les mesurer à l'aide des indications des

(1) Margret Kraul: *Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1980; *Das deutsche Gymnasium 1780-1980*, Francfort, Suhrkamp, 1984.

bulletins de fin d'année conservés depuis 1870) aboutit, lui aussi, à des conclusions voisines, tout aussi négatives et, en un sens, encore plus inattendues, puisque M. Kraul ne constate aucune corrélation significative entre l'origine sociale des élèves, leur classe de sortie ou leurs résultats scolaires : « Les chances d'accès au gymnase de Minden étaient assurément très inégales selon les milieux sociaux ; mais à ceux qui avaient réussi à y rentrer, le gymnase offrait la possibilité d'une "carrière scolaire" qui fût uniquement fonction des notes obtenues, indépendamment de l'origine sociale » (p. 112).

Le dernier chapitre du livre (pp. 113-189), dû de nouveau à P. Lundgreen, tranche en plusieurs points sur les précédents : seul à procéder à une comparaison systématique entre Minden et Duisburg, il est également plus fouillé, tire davantage parti des statistiques publiées en annexe, multiplie les analyses croisées, différencie les variables, s'efforce de mesurer leur poids respectif et n'hésite pas, le cas échéant, à pousser jusqu'à la modélisation. Ses conclusions, pourtant, sont doublement négatives : alors même qu'entre Minden et Duisburg les contrastes de dynamisme démographique et de structures sociales sont éclatants, on ne constate pas de différence prononcée entre ces deux villes tant dans l'inégalité sociale d'accès à l'école, que dans les modèles de mobilité intergénérationnelle ; surtout : « L'essentiel dans la distribution des chances d'accès à l'éducation et des chances de mobilité reste inexplicé. Dans ce qui peut être expliqué, le rôle le plus important pour l'accès à l'éducation revient à l'origine sociale ; pour le statut professionnel ultérieur, le rôle le plus important (toujours dans ce qui peut être expliqué) revient à l'origine sociale et à l'éducation, sans que jamais l'importance relative de l'éducation l'emporte sur celle de l'origine sociale » (p. 189).

Au terme de la lecture, la première impression est à coup sûr de déception, sinon de malaise : non seulement parce que la comparaison n'a pas été menée de manière équilibrée — mais surtout en raison de l'apparente disproportion entre la modicité des résultats (soit confirmation de conclusions attendues, soit conclusions négatives) et l'énormité des moyens mis en œuvre. Cette disproportion pose à son tour question : n'est-elle pas d'abord la démonstration des limites — en forme d'impasse — d'un certain type d'histoire sociale caractérisé à la fois par la lourdeur de la quantification et le simplisme réducteur de la formalisation (classement social uniquement d'après la profession du père, limitation à l'observation de deux variables seulement : l'origine sociale et la scolarité) ?

On se tromperait pourtant de beaucoup à en rester à cette première impression. L'apparente modestie des résultats est, elle-

même, inséparable de l'exigence heuristique d'une enquête qui ne se contente pas de décrire, mais cherche aussi — en pleine conscience des risques que cela implique — à interpréter et à expliquer, et, qui plus est, en comparant. S'il est vrai ensuite que plusieurs conclusions sont des conclusions négatives, leur portée n'en est pas moins essentielle, dans la mesure où ces conclusions ont été démontrées, obligeant du même coup la recherche à venir à s'engager dans d'autres voies et à avoir recours à d'autres approches (approches micro-historiques, qualitatives, anthropologiques et multifactorielles). Ceci sans parler, enfin, de la richesse documentaire d'annexes aux dimensions identiques à celles du texte et ne comptant pas moins de 86 tableaux statistiques (pp. 190-377).

Étienne FRANÇOIS



L'Educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento. / Textes réunis par Simonetta SOLDANI. — Milano: Franco Angeli, 1989. — 570 p.

Ce livre est le dernier aboutissement en date du travail collectif entrepris depuis quelques années par une équipe d'historiennes et historiens de l'école, groupés autour des départements d'histoire contemporaine des universités de Florence et de Sienne. C'est surtout la ville de Sienne qui, grâce au dynamisme de deux animatrices de l'équipe, Ilaria Porciani et Simonetta Soldani, a été récemment le lieu d'une série de manifestations culturelles centrées sur l'histoire de l'éducation féminine dans l'Italie du XIX^e siècle. Parmi celles-ci, il faut mentionner d'abord l'exposition « Le donne a scuola », rassemblant une très riche documentation dont porte témoignage le beau catalogue publié à cette occasion, ensuite le colloque homonyme qui s'est déroulé du 5 au 7 mars 1987.

Ce volume en réunit les communications. Son titre révèle d'emblée la volonté de dépasser les limites traditionnelles de l'école afin d'atteindre le champ plus vaste de la vie scolaire et privée, et son contenu s'articule en deux grandes parties: la première est consacrée aux différentes formes et aspects de l'institution scolaire dans la péninsule au siècle dernier, tandis que la deuxième explore le domaine des représentations et des idées liées à l'éducation féminine. Cependant, bien que l'on ait cherché à garder un équilibre dans l'architecture du livre entre les contributions d'intérêt général

et les études monographiques, il apparaît à l'évidence que les indications spatiales et temporelles — l'Italie du XIX^e siècle — répondent mieux au désir des organisateurs qu'à la possibilité matérielle de présenter un tableau exhaustif du thème historique proposé. Sur le plan géographique, la plupart des études ponctuelles sur quelques cas connus ne sortent guère de l'aire toscane, tandis que les aspects culturels et idéologiques analysés sont surtout le fait de l'Italie du Nord. Sur le plan chronologique, le XIX^e siècle se trouve souvent réduit à sa deuxième moitié, c'est-à-dire à la période inaugurée par l'unification italienne en 1860, alors que le nouveau Royaume d'Italie hérita non seulement des structures des États régionaux préexistants, mais aussi des mentalités et des pratiques locales. Un tel déséquilibre et de si grandes lacunes ne doivent pas cependant être imputés à l'action de l'équipe de Simonetta Soldani, mais plutôt à la naissance tardive en Italie d'une histoire de l'éducation attentive aux aspects concrets de celle-ci, et non plus aux aspects purement théoriques des doctrines pédagogiques. Les résultats obtenus portent témoignage de l'importance désormais accordée tant à l'histoire matérielle de l'école et de l'alphabétisation qu'aux traits de mentalité et aux faits sociaux, même si l'état de la documentation reste encore insuffisant. S. Soldani énumère elle-même les vastes zones laissées dans l'ombre par l'enquête, et qui appellent un complément d'information et d'analyse dans les années à venir : la connaissance floue et partielle des traditions régionales en matière d'éducation et d'école avant l'Unité ; l'absence de perspective comparée qui resitue l'Italie dans l'évolution générale de l'école et de l'éducation dans le cadre plus ample de l'Europe et même du monde occidental ; la connaissance encore limitée de la réalité des villes et des campagnes méridionales, et enfin la part trop belle faite à l'éducation laïque et au secteur public, occultant la toute-puissance de l'éducation religieuse et du secteur privé à la même époque.

Malgré ces lacunes et ces disparités, le livre apporte un nombre considérable d'éclairages sur la situation italienne au siècle dernier en ce qui concerne l'alphabétisation et l'éducation de la femme, et souligne avec pertinence les conflits entre forces sociales et culturelles dont l'éducation féminine était alors l'enjeu. Dans un monde en mouvement, le projet délibéré de la classe dirigeante libérale d'établir le consensus social par le biais de l'école conduisit à affirmer la volonté d'arracher les femmes aux ténèbres séculaires de l'ignorance et de la superstition. La force motrice de l'unification nationale remporta des succès réels sur le front de la lutte contre l'analphabétisme féminin (qui passa de 81 % en 1861 à 42 % en

1911), mais trouve ses limites dans la définition même des objectifs assignés à l'éducation féminine, et la volonté du législateur s'arrêta là où les mentalités déniaient à la femme toute instruction dépassant le cadre de ses rôles futurs d'épouse et de mère. Même si l'alphabétisation féminine ne sentait plus le péché, et n'induisait plus nécessairement aux commerces amoureux équivoques, catholiques et libéraux laïques s'accordèrent pour affirmer qu'une étendue « excessive » des connaissances dénaturait la femme. L'épouvantail de l'émancipation féminine servait de repoussoir à tous ceux qui entendaient avant tout former la jeune fille à sa mission sociale, en affichant à son intention une volonté d'enfermement qui devait s'appliquer à toutes les couches de la société. C'est ainsi que la sphère de la sociabilité féminine commença par rétrécir au lieu de s'élargir, et que les dames de l'aristocratie qui présidaient les salons littéraires et politiques de la première moitié du siècle se trouvèrent cantonnées ensuite dans des rôles purement mondains, tandis que leurs filles continuèrent d'être envoyées dans les pensionnats religieux qui avaient succédé aux couvents de naguère. L'État italien, en effet, négligea l'instruction secondaire des filles et, tout en proclamant le libre accès des femmes aux études universitaires dès 1876, se garda d'instituer les lycées nécessaires à la formation des futures étudiantes. En conséquence, l'éducation des filles des couches sociales supérieures continua d'être confiée aux religieuses tenant les établissements privés, pour qui les pratiques de la piété et le catéchisme représentaient les fondements de toute éducation bien conçue ; à celle-ci venaient s'ajouter les arts d'agrément pour les besoins matériels, et des notions de musique et de langue française pour les besoins salonniers. Cette permanence des structures religieuses traditionnelles prouve, si besoin en était, la faible capacité d'intervention de l'État face à la puissante Église catholique italienne, mais met aussi en évidence les inconséquences de la doctrine libérale en matière d'éducation féminine.

Quelques chiffres suffiront à le démontrer. En 1900, 287 lycéennes côtoyaient 12 605 camarades de l'autre sexe dans les lycées de garçons, alors que 1 429 institutions privées accueillaient 107 856 élèves filles ! L'absence de lycées féminins empêchait l'accès des femmes aux études supérieures, qui restèrent le fait d'une infime minorité : entre 1877 et 1900, seulement 224 étudiantes, dont bon nombre étaient d'origine étrangère ou de confession juive, décrochèrent une « laurea ». En revanche, l'État libéral développa deux filières d'instruction à finalité professionnelle : la première, destinée aux couches populaires, était constituée par des écoles de « travaux féminins » offrant, à côté de la lecture et de l'écriture, un enseigne-

ment spécialisé tel que l'apprentissage de la dentelle ou de la broderie ; l'autre, plus largement ouverte à la petite bourgeoisie, était l'école normale conduisant au métier d'institutrice laïque. Cette dernière représenta la véritable innovation en matière d'instruction secondaire féminine, et devint la voie dans laquelle s'engouffrèrent toutes les jeunes filles désireuses d'apprendre et espérant bénéficier d'une situation professionnelle garantie par les études. Les effectifs gonflèrent au point qu'en 1900 on comptait 62 643 institutrices, et que les maîtres d'école qui, en 1861, dépassaient largement les maîtresses, n'étaient plus qu'une petite minorité à la fin du siècle.

Les nombreuses contributions réunies dans ce volume mettent donc bien en évidence les ombres et les lumières du tableau très contrasté de l'éducation des femmes dans l'Italie du XIX^e siècle, femmes qui ne devaient plus rester dans l'ignorance sans toutefois pouvoir prétendre à la science. Moment de transformation plutôt qu'étape décisive, le siècle dernier amorça le grand bouleversement du monde féminin jusque là gouverné par des traditions séculaires, et prépara les changements décisifs du siècle suivant, où la Première Guerre mondiale devait marquer un tournant dans l'histoire des femmes en Italie.

Mariella COLIN



GATEAUX-MENNECIER (Jacqueline). — *Bourneville et l'enfance aliénée*. — Paris : Centurion, 1989. — 323 p.

L'honnête homme que fut Désiré-Magloire Bourneville n'a pas l'honneur de figurer dans les dictionnaires usuels. Ce qu'il entreprit — et qu'il ne réussit qu'en partie — lui méritait pourtant une place dans la mémoire des hommes. Il faut remercier Jacqueline Gateaux-Mennecier de vouloir enfin la lui donner. N'a-t-il pas été (je cite sa biographe) « le représentant symbolique de l'humanisation de l'idiot, à travers un bouleversement des représentations collectives de l'idiotie, et de la connaissance du handicap mental » (p. 248) ? L'auteur avait précisé, dès son introduction, ce qui fut le « dessein explicite de Bourneville : dégager l'idiotie de l'empreinte aliénante et coercitive de l'internement mais, surtout, délivrer l'enfance handicapée, jusque là confinée dans le voisinage traumatisant de la morbidité adulte » (p. 17).

On se rend compte, en suivant le livre de J. Gateaux-Mennecier, de la complexité de la tâche et des difficultés rencontrées par Bour-

neville à partir du moment où il prit en charge le service des idiots à Bicêtre, en 1879, jusqu'à sa retraite, en 1905, soit pendant un quart de siècle. Il rencontrait une situation lamentable : « le quartier des idiots est une hideuse renfermerie » (citation de Maxime du Camp) ; les enfants étaient mêlés aux épileptiques adultes, etc. Les obstacles auxquels se heurtait Bourneville n'étaient pas seulement matériels, ils étaient aussi théoriques et administratifs. Il s'en fallait de beaucoup que les spécialistes eux-mêmes aient alors une idée claire du mal : la multiplicité et la diversité des définitions de l'idiotie (quatre pages d'exemples : 58-61) n'étaient pas faites pour guider une action médicale ; « le mot idiotie résume en quelque sorte la plupart des maladies congénitales et chroniques du système nerveux » (Bourneville, cité p. 105). Peu nombreux étaient les spécialistes qui croyaient à l'éducabilité des idiots. L'administration de l'assistance publique « dont les volontés relégatoires secrètes [se paraient] néanmoins d'intentions philanthropiques plus louables » (p. 111), se retranchait dans sa routine avec la conviction de défendre la société contre des éléments dangereux qui pouvaient menacer son ordre. Le pouvoir administratif redoutait aussi la mainmise d'un nouveau pouvoir médical. Bourneville n'était pas n'importe qui. Militant républicain sous le Second Empire, il siégeait au Conseil de l'Hôtel-de-Ville ; il devint conseiller général de la Seine, puis député de Paris (V^e arrondissement). Il ne manquait pas d'appuis, mais l'obstruction silencieuse de l'administration des hôpitaux ne cessa de freiner ses efforts, une administration que hérissait l'action laïcisatrice de ce franc-maçon (qui créait une école d'infirmières laïques pour remplacer les religieuses, par exemple).

Le quartier spécial des enfants idiots de Bicêtre, service modèle, ne fut définitivement terminé qu'en 1892. Il répondait à une fin double, médicale et pédagogique. Il fallait avant tout *désenfermer l'enfant*, lui offrir des activités diversifiées, qui lui apprennent peu à peu la maîtrise de son corps, de ses sens, de la parole..., et qui s'inscrivent dans un nouveau milieu : jardin, classes, ateliers...

Bourneville aurait encore voulu réformer la loi de 1838 — « qui, insensible à l'enfance, réservait à l'idiot le sort lugubre de l'internement » (p. 16) — et, d'abord, faire disparaître les inégalités sociales d'accès à l'asile (amélioré), la généralisation de la gratuité. Son action fut stoppée dans les années 1900. Le recours à une collaboration pédagogique, qu'il avait désirée, se retourna alors contre son œuvre. J. Gateaux-Mennecier écrit quelques pages sévères à l'égard d'Alfred Binet, de son collaborateur T. Simon et des psychopédagogues du début de ce siècle. L'institution scolaire ouvrit aux arriérés ses « classes spéciales » (loi du 15 avril 1909) ; mais les

arriérés n'étaient pas exactement l'ensemble des malheureux que Bourneville avait voulu humaniser. Le mot *arriération* recouvrait désormais « de son voile terminologique une réalité bien éloignée de la déficience mentale de l'asile : la déviance ou la non-adhésion au système éducatif ordinaire » (p. 228). C'était, au fond, un retour à la ségrégation, le contraire du projet de l'aliéniste de Bicêtre. Seuls, les « débiles perfectibles », définis par les tests Binet-Simon, seraient accueillis dans les classes spéciales tandis que les idiots retourneraient à leur destin asilaire. (D'aucuns suggéraient encore de les euthanasier ou de les stériliser, voir p. 247.)

Il se trouve, heureusement, que le mouvement lancé par Bourneville, véritable « créateur de la neuropsychiatrie infantile » (p. 263) se poursuit aujourd'hui dans des réalisations telles que la Fondation Vallée dont l'actuel directeur, Roger Misès, a préfacé le livre de J. Gateaux-Mennecier.

Maurice CRUBELLIER



Problèmes d'histoire de l'éducation. / Actes des séminaires de l'École française de Rome et de l'Université de Rome - La Sapienza, janvier-mai 1985. — Rome: École française de Rome, 1988. — 318 p. — (École française de Rome, 104).

La diversité des textes (1) présentés dans ce recueil reflète la pluralité des séminaires, mais aussi la curiosité sans cesse élargie des historiens pour les problèmes d'éducation. Quatre thèmes sont tour à tour abordés :

L'éducation des élites sociales comprend deux communications. Celle de Françoise Waquet, plus brève, s'intéresse à l'Italie des « pré-Lumières », au tournant de 1700, et s'efforce de faire la part des routines et des nouveautés dans la formation des meilleurs esprits du temps. Dans la seconde, Daniel Roche évoque, à partir de trois types de sources — traités, mémoires et archives familiales — les précepteurs de la noblesse française au XVIII^e siècle, la nature et l'évolution de leurs fonctions, ainsi que « la génération d'une éducation qui associe l'instruction particulière et collective » (p. 32).

(1) Quatorze communications, huit en français et six en italien.

Cinq communications concernent ensuite *L'éducation des femmes*. Deux sont générales et cherchent à caractériser la nature de cette éducation. Celle d'Egle Becchi, à partir de textes de Jacqueline Pascal, de Fénelon et de J.-J. Rousseau, dégage quelques traits du savoir féminin opposé au savoir masculin : la faible part faite tant à l'abstraction qu'au langage, au « symbolique » ; un apprentissage par les faits et par l'imitation, avec un gros investissement affectif — cela par la médiation de « ces institutions traditionnelles du faire, du laconisme et du silence : la maison [des parents], le couvent, l'*aula*, puis le lieu de travail » (p. 47). Matilde Callari-Galli, dans une perspective encore plus large, étudie, à partir d'exemples, c'est-à-dire des traités, les « subtils parcours de l'éducation aux rôles sexuels », qui passent par l'enseignement des modèles et la fixation des états et des hiérarchies.

Au contraire, Martine Sonnet part d'une analyse très précise des structures éducatives qui existaient pour les filles dans le Paris du XVIII^e siècle, relativement denses (153 institutions pouvant accueillir 11 000 écolières, soit une sur trois ou quatre fillettes d'âge scolaire), suffisamment variées (payantes et gratuites, externats et internats), adaptées à la hiérarchie sociale et bien réparties à travers la capitale — « une excellente intégration géographique et sociale ». Elle s'applique surtout à découvrir les finalités *implicites et explicites* de cette éducation féminine, des finalités qui sont restées figées, même quand triomphaient les Lumières, « autour de principes originels religieux et moraux, et dénuées de toute ambition de promotion ou d'émancipation » (p. 77) — À en juger par l'étude de Maria Luisa Trebiliani, les choses ne s'amélioraient que lentement dans les États de l'Italie pré-unitaire : l'auteur compare l'éducation d'une jeune fille de Lucques, Marianna A. Motroni, à celle que ses pareilles recevaient dans les couvents ou les institutions laïques ; l'accent était mis un peu plus, du côté laïque, sur une « finalité d'ordre politique et civil » cependant que, du côté catholique, le but restait de « former la jeune fille sur le plan moral et religieux, comme en opposition au "monde" » (p. 104).

Enfin, Françoise Mayeur fournit une précieuse mise au point bibliographique, concernant les publications de ces quinze dernières années relatives à l'éducation féminine — dont les auteurs sont le plus souvent des femmes. « Un changement positif » s'est opéré dont elle indique les principales tendances, non sans exprimer, pour finir, un regret : « l'éducation maternelle, la vocation éducatrice de la femme, "l'éducation des femmes par les femmes" (Gréard), est presque absente de la problématique actuelle » (p. 89). Ainsi se mesure le chemin parcouru.

Ce ne sont pas les pages les moins neuves que celles qui sont consacrées au troisième thème, *L'éducation des ecclésiastiques*; leurs auteurs sont partis à la redécouverte d'un domaine trop négligé depuis soixante-dix ans, nous dit Dominique Julia. Quatre communications se suivent sur ce thème, dans l'ordre de la chronologie. Celle d'Adriano Prosperi s'attache au « curé de paroisse tridentin », désormais considéré comme « un important médiateur culturel, destiné à conditionner pour des siècles la vie de la société italienne » (p. 123). Espoir excessif sans doute; l'élaboration de ce type de prêtre éducateur de la société fut lente et difficile, et limitée dans ses effets. Le prêtre éducateur fut surtout éduqué à l'*obéissance*, au contrôle de soi-même et des autres par la confession, et à la régularité de la pratique liturgique.

Dans sa longue contribution — « L'éducation des ecclésiastiques en France aux XVII^e et XVIII^e siècles » —, D. Julia apporte de précieuses informations sur les séminaires et sur le rôle qu'ils ont effectivement joué de leurs origines jusqu'à la Révolution: hésitations des débuts; extrême variété des institutions et lent investissement par la forme scolaire; opposition plus ou moins discrète entre l'idéal uniformisant du saint prêtre, tout entier donné au service de ses fidèles et, notamment, des plus humbles, et la réalité incontournable des rangs sociaux et de la hiérarchie ecclésiastique; contestation du modèle quand il apparaît bien établi, à la fin du XVIII^e siècle, trop exclusivement tourné, juge-t-on, vers son idéal, trop coupé du monde, trop ignorant des études humaines. La contestation paraît d'autant plus justifiée au lendemain de la crise révolutionnaire que le modèle *sulpicien* (que Ph. Boutry définit ainsi: « un type de formation plus "spirituelle" qu'intellectuelle: un mode d'enseignement où l'apprentissage d'un *état* prévaut sur l'acquisition d'un savoir »), l'emporte dans beaucoup de séminaires durant la première moitié du XIX^e siècle, notamment dans certains séminaires provinciaux comme celui de Brou (diocèse de Bourg, Ain), un cas typique, mais « nullement isolé dans la France du XIX^e siècle ». Un renouveau s'amorce à partir de 1863. 1863, c'est l'année de la *Vie de Jésus* de Renan. Le péril n'est plus seulement religieux et moral; il devient intellectuel: « la sainteté d'un état cède le pas aux nécessités nouvelles d'un débat » (p. 228).

La communication de Claude Langlois sur « la formation cléricale en France aux XIX^e et XX^e siècles » se propose d'éclairer une question mal connue, c'est-à-dire de dépasser une image « juste et caricaturale de la formation dans les séminaires », de mieux faire apparaître « la complexité d'une formation tôt commencée [dès le petit séminaire] et, pour ceux qui le souhaitent, jamais terminée »

(p. 230). L'enseignement des séminaires ne pouvait rester uniquement « professionnel ». Force était pour lui de tenir compte du contexte historique, d'assumer les nouveautés contemporaines (par exemple, la poussée ultramontaine du milieu du XIX^e siècle) et cela, même quand la base du recrutement sacerdotal se rétrécissait. Est-on allé loin dans cette voie ? Le modèle passé, le modèle sulpicien, a gardé une forte emprise ; le prêtre d'aujourd'hui est toujours « le fonctionnaire du sacré, l'homme à l'autorité morale écoutée, l'agent possible de modernité religieuse » (p. 255).

Dans une quatrième partie, la recherche aborde un domaine neuf : *L'entreprise et la formation au métier d'entrepreneur*. Il est naturel que l'histoire hésite quand un nouveau champ d'étude s'impose à elle. L'entreprise est désormais passée au premier plan de l'actualité ; les problèmes de la formation des entrepreneurs doivent être précisés : méthodes, esprit, finalités de la tâche. D'où la modeste portée des trois contributions ici présentées. Celle de G. Focca, sur « les entrepreneurs milanais au XIX^e siècle » est, en un sens, la plus satisfaisante parce qu'elle se tient dans une perspective familière et décrit un idéal encore mixte, « souci de sauvegarder les orientations humanistes, considérées comme la condition requise pour exercer les fonctions d'une classe dirigeante » (p. 283). Il paraissait naturel que l'éducation classique crût avec l'aisance. À la classe moyenne, l'enseignement technique ; à la classe dirigeante, les humanités — et la religion par dessus le marché, dont l'imprégnation était la tâche des mères. A. Dewerpe se place résolument dans le présent. Pour lui, ce qui était satisfaisant hier ne peut plus l'être aujourd'hui. La France industrielle, hier, associait, à des degrés divers : la formation « sur le tas », dans l'usine familiale ou à l'occasion d'un séjour à l'étranger ; l'acquisition des savoirs techniques dans des établissements spécialisés (École des Arts et Métiers, C.N.A.M., ...), avec la prépondérance incontestée des grandes écoles (Polytechnique, Centrale, ...), c'est-à-dire des filières plus ou moins cohérentes, efficaces tout de même. Des filières aussi exactement adaptées que possible sont apparues depuis 1945 ; on assiste à « la naissance du métier de patron », un métier qui s'apprend, et qui doit d'autant plus s'enseigner qu'il est plus difficile. Avec la création, en 1969, de la Fondation nationale pour la gestion des entreprises, le patronat semble avoir pris en mains sa « formation ininterrompue ». Il n'a toutefois pas encore dépassé la contradiction entre les structures scolaires, indéniablement efficaces, et la spécificité des visées nouvelles, entre théorie et pratique. Une pédagogie à inventer n'a pas encore d'histoire. Trois exemples africains (des Meru du Kenya) retrouvent dans le présent les étapes rappelées

dans la communication d'A. Dewerpe. 1. Celui d'un multi-restaurateur formé par une succession de hasards heureux (au bout du compte) beaucoup plus que par les écoles. 2. En opposition, celui du directeur général de l'*Imente Tea Factory*, lui « entièrement formé par le système scolaire introduit par le régime colonial et missionnaire : primaire, secondaire, supérieur » (p. 300). 3. Enfin, le cas mixte d'un ancien élève de l'école missionnaire qui, après quelques contacts avec des institutions universitaires, a continué de se former dans la gestion d'une coopérative agricole, a été un temps agent de vente à Nairobi, est finalement revenu dans ses propriétés — et fait donner une instruction supérieure à ses enfants.

Ainsi voit-on le champ de l'histoire de l'éducation s'élargir et se diversifier à mesure que s'étendent et se compliquent les activités des hommes.

Maurice CRUBELLIER



Le Patronage ghetto ou vivier ? / Actes du colloque organisé à Paris par le GRECO 2 du CNRS les 11 et 12 mai 1987. Présentés par Gérard CHOLVY. — Paris : Nouvelle Cité, 1988. — 369 p.

Le titre même du colloque accuse le rôle ambigu joué par les patronages et, d'abord, leur nature floue. Cette ambiguïté et ce flou expliquent pour une bonne part la diversité des services par eux rendus et les difficultés auxquelles ils se sont heurtés.

Diverses sont donc les vingt-deux communications présentées : diversité des auteurs, universitaires et responsables, ou l'un et l'autre ; diversité des lieux évoqués (les diocèses où la pratique religieuse est restée forte tiennent naturellement la plus grande place : Bretagne, Belgique, Lyon...); diversité religieuse et idéologique aussi (la part faite aux protestants et aux juifs est maigre — « les communautés juives occupent différemment leurs enfants » (p. 170)). Le patronage laïque est réduit à la portion congrue ; aussi bien apparaît-il plutôt comme une réplique au patronage catholique, et il ne connaît jamais un succès égal : en 1900, par exemple, on dénombre en France plus de 4 000 patronages catholiques, 90 protestants et 1 500 laïques.

L'esquisse historique tracée par Gérard Cholvy dans son introduction rappelle les étapes qu'illustrent quelques exemples dans la première partie : naissance sous la Monarchie de Juillet, liée à la prise de conscience, par une élite de fidèles, du recul de la pratique

et de la perte de la foi, notamment parmi la classe ouvrière, et apparition de congrégations spécialisées (Frères de Saint-Vincent-de-Paul, Œuvre de la jeunesse ouvrière à Marseille), action de sœur Rosalie à Paris à partir de 1851 ; grand essor, dans la dernière décennie du XIX^e siècle et la première du XX^e, qui suscite la réplique laïque, et commencement d'organisation (avec la F.G.S.P.F. en 1898-1903) ; arrêt puis reprise après la guerre de 1914-1918 — mais les difficultés se multiplient, et les concurrences tant internes (scoutisme, Action catholique des jeunes) qu'externes (loisirs élargis et de plus en plus diversifiés), sans oublier la crise de recrutement du clergé.

Une institution se justifie par le rôle qu'elle joue et par les services qu'elle rend. Tel est le problème central qui s'est posé et qui continue de se poser aux patronages catholiques (puisque c'est d'eux surtout qu'il s'agit). Il s'est posé sous cette forme : persévérance et/ou formation, un minimum ou un maximum, conformer ou éveiller, enfermer ou ouvrir au monde ? Les hésitations comme les innovations ont dû beaucoup aux moments, au contexte culturel qui explique succès, tentatives, déchirements, échecs..., et aux personnes, animateurs, clercs et laïcs.

La partie la mieux venue à mon sens, je veux dire celle qui éclaire le mieux le destin des patronages au XX^e siècle, est celle qui, sous le titre « La vie au patronage », est consacrée aux activités des patronages. *Le cercle d'études*, « le collège populaire de l'avenir » (formule citée p. 195), semble avoir été quelque peu compromis par l'appui reçu de la part de Marc Sangnier et du Sillon ; il a été repris ensuite par la J.O.C. et la J.A.C. *Le théâtre* a fait son temps ; un exemple breton l'éclaire joliment. *Le cinéma* a connu son apogée vers 1950 ; puis la télévision a contribué à le détrôner — la loi Debré aussi nous dit-on, qui a rendu moins pressante la recherche de ressources financières pour les écoles libres. *Le jeu* a toujours été au centre des activités de patronage : « jouer et prier » ; non seulement le jeu était attractif, mais la pédagogie du jeu avait sa valeur propre qu'il convenait d'exploiter. Les plus grands des « patronés », après l'âge scolaire, se sont orientés vers *la gymnastique et le tir*, deux activités fort prisées à la veille de la Première Guerre mondiale, autant par les laïcs que par les catholiques, puis vers *le sport*. Le sport triomphe après 1919, pour les filles comme pour les garçons ; le Rayon sportif féminin naît au Raincy en 1919, et le sport catholique féminin aura sa fédération, en 1907, comme le sport masculin. Un cas typique est présenté : l'Union Saint-Bruno à Bordeaux — « du patronage traditionnel au club omnisports (1905-1986) ». Mais ce triomphe du sport était gros de risques, comme on le

constatait à Lambezellec, aux portes de Brest, où la messe du dimanche matin devait céder le pas aux matchs ! Plus profondément, on assistait là à l'invasion d'une culture urbaine dans le cadre de la culture traditionnelle bretonne.

Des concurrences d'une autre sorte se manifestaient dans le même temps. Une note de l'abbé Jean Pihan, tout à la fin du recueil, apporte une précision terminologique intéressante, même si elle paraît discutable à certains. J. Pihan distingue et même oppose *œuvres* et *mouvements*. Les œuvres pénètrent les patronages de l'extérieur ; elles y introduisent des valeurs, un idéal de vie chrétienne, proposés par des adultes à des jeunes ; ainsi a fait la Croisade eucharistique, mieux adaptée à une élite qu'au grand nombre. Les mouvements, quant à eux, du fait de leur organisation propre, menacent toujours les patronages d'éclatement, alors même qu'ils y sont nés ou qu'ils y ont été introduits pour combattre, par exemple, l'excès de sport. Tel a été le cas du scoutisme et du guidisme, qui ont surtout conquis une jeunesse bourgeoise ou petite-bourgeoise, le cas aussi des mouvements d'Action catholique : J.O.C., J.A.C., J.E.C., masculins et féminins. Leur but était moins de cimenter des groupes pieux et fraternels que de préparer des *militants* dont l'action irait vers l'extérieur, vers les milieux d'appartenance de ces militants. Une attention particulière est accordée au mouvement des *Cœurs vaillants* et *Âmes vaillantes*, présenté par V. Féroldi (qui leur a consacré un ouvrage dont il a été rendu compte ici même (1)) et analysé dans un cas particulier, celui de Lyon.

Les patronages n'ont jamais cessé de chercher leur voie ; les « patronés », eux, semblent avoir assez souvent trouvé la leur en marge de leurs patronages. C'est une leçon qui se dégage des communications de ce colloque. Alors, « Que faire des patronages ? ». La question est posée à propos de Nantes, en 1958. Les principes d'une réorientation y sont indiqués (p. 357), des principes qui ne sont rien de moins qu'un programme.

Maurice CRUBELLIER



(1) *Histoire de l'éducation*, janvier 1989, n° 41, pp. 136-138.

HOUSSAYE (Jean). — *Le Livre des colos. Histoire et évolution des Centres de vacances pour enfants*. — Paris : La Documentation française, 1989. — 160 p.

Publié par le secrétariat d'État chargé de la Jeunesse et des Sports, cet ouvrage qui comporte 138 références bibliographiques renvoie aux mutations pédagogiques et sociales des cent dernières années. Il se lit d'autant plus facilement que le style est un brin provocateur et les sous-titres destinés à accrocher un public de jeunes éducateurs : « La guerre des colos aura bien lieu », « Au petit colon missionnaire, l'Église reconnaissante », « Enfoui sous les questions, moi je regarde la colo ». L'auteur se posait en 1977 la question d'*Un avenir pour les colonies de vacances* (1), et la même année, dans le n° 10 de la revue *Autrement*, mettait en cause une certaine conception de la colonie « De la colo au centre aéré : l'enfermement ».

Deux parties d'intérêt inégal pour une histoire de l'éducation répartissent la matière. La première va de la naissance aux années 1940, la seconde évoque, mais en pointillés « l'ère psychopédagogique des années 1950 aux années 1980 ». Il s'agit ici d'un premier défrichage alors que l'auteur ne cherchant « nullement à faire progresser la connaissance » de la première période résume à grands traits les ouvrages peu accessibles de P.A. Rey-Herme, publiés entre 1954 et 1961.

Au point de départ, la « tendance sanitaire et sociale » chez le pasteur zurichois Wilhem Bion qui pratique le placement à la ferme de quelques enfants de la ville à partir de 1876. Cette tendance « caractéristique des protestants » — sans doute parce qu'en France, il n'y a de consensus idéologique sous la III^e République que sur la morale — est mise en œuvre par le pasteur Lorriaux en Seine-et-Marne en 1881 ; par madame de Pressensé qui, à partir de 1882, reconvertit les écoles de l'Œuvre de la Chaussée du Maine ; à Saint-Étienne par le pasteur Louis Comte et l'Œuvre des enfants à la montagne (1893). Les petites unités permettent ici d'appliquer une pédagogie souple.

La « tendance scolaire » est laïque et parisienne au départ (1883). La préoccupation est d'enseigner dans le droit fil de l'idéologie positiviste, jusque dans son ambition encyclopédique, ce qui suscite les critiques du pasteur Bion « l'enfant ne trouve plus de temps pour admirer dans son ensemble l'auguste et magnifique nature, pour se laisser aller au sentiment de la vie mystérieuse des choses »,

(1) Paru aux Éditions ouvrières.

réflexion qui atteste un esprit religieux alors que « le monde est aujourd'hui sans mystère » pour le scientifique Berthelot (1885). La colonie est un complément de l'école laïque. Le style disciplinaire s'explique aussi par les locaux, l'importance des rassemblements et sans doute aussi par la difficulté de trouver des cadres compétents.

La « tendance éducative » caractérise les catholiques, la colonie étant le prolongement du patronage. Il est inexact de dire qu'à Marseille en 1799 Jean-Joseph Allemand voulait évangéliser les « jeunes ouvriers » : son objectif était alors la reconquête des jeunes de la bourgeoisie. On ne doit pas le confondre avec l'abbé Timon-David qui fonda, mais en 1849 seulement, l'Œuvre de la jeunesse ouvrière en se séparant alors de l'Œuvre d'Allemand. Mais pour ce qui est du genre « colonie », l'initiateur est saint Jean Bosco — dont on peut rappeler que, jeune séminariste, il avait fondé une Confrérie de la joie chrétienne — amenant aux Becchi près de Turin, et dès 1848, quelques jeunes garçons, puis organisant soigneusement, à partir de 1855, une colonie en partie itinérante et missionnaire. On est ici aux antipodes de la mentalité jansénisante ou puritaine dominante parmi les clercs, protestants ou catholiques, en France. Don Bosco voulait que religion et joie, devoir et plaisir, vertu et gaieté cohabitent. Il eût été utile de mentionner l'apport que représente la technique des jeux et la popularisation des règles du football-association par la revue *Le Patronage* en 1896. Naturellement, l'éducation vise à *élever* dans le christianisme ; il est curieux qu'on s'en étonne, c'est l'aspect fondamental et commun aux catholiques et protestants, disons depuis le XVI^e siècle. La supériorité des colonies catholiques — au demeurant démunies de tout soutien de l'État — vient, comme pour les patronages, de la meilleure qualité de l'encadrement. Celui-ci est fourni non seulement par des séminaristes — ce que l'auteur souligne — mais aussi, par des étudiants, des collégiens et les cadres issus du patronage lui-même. La « tendance éducative » s'imposera à tous.

Ainsi, les créations se sont multipliées qui répondent aux différentes familles de pensée : en 1889, naît la première colonie israélite et plus tard, à l'image de la République des enfants, vont naître des colonies prolétariennes. Une émulation a joué. En 1913 plus de 110 000 enfants partent en colonie. La Grande Guerre, avec ses orphelins, ses réfugiés, puis les locaux et le matériel qu'elle va rendre disponibles, est suivie d'un accroissement continu des départs : 130 000 en 1921 ; 170 000 en 1926 ; 300 000 en 1931 ; 420 000 en 1936. À cette date, le placement familial ne concerne qu'un dixième des partants. Avec les subventions des Caisses d'assurances sociales et l'accroissement des effectifs, il était inévitable que la réglementation se perfectionne...

En 1906, s'était tenu à Bordeaux le premier Congrès national des Colonies de vacances. En 1909, en raison de leur nombre comme de l'avantage qu'elles avaient pris sur le plan technique, les catholiques étaient en majorité, ce qui se conciliait mal avec l'idéologie laïque. En 1910, le pasteur Comte organise le Congrès d'une fédération qu'il vient de créer et qui appelle à l'union. On aura bientôt et pour un temps la F.N.C.V. à dominante laïque avec le pasteur Comte (1913) et l'U.N.C.V. — elle deviendra U.F.C.V. en 1934 — qui en 1913 regroupe 161 œuvres catholiques, 9 neutres, une protestante et une israélite. En 1936, l'U.F.C.V. regroupe 1 800 œuvres (surtout paroissiales). La C.N.C.V. (405 œuvres) neutre est flanquée sur sa gauche par l'U.F.O.V.A.L., laïciste et qui réclame le monopole des subventions pour les seuls centres laïques.

Ces conflits, dont on ignore ce qu'ils deviennent ensuite, s'estomperont avec les désarmements idéologiques ultérieurs : abandon progressif par les catholiques des années 1960-1970 de leurs institutions spécifiques, dépérissement du laïcisme. Telle est du moins la lecture que nous faisons de cette histoire. Mais après avoir connu un sommet en 1957 — 1 350 000 enfants, 15 000 brevets de moniteurs — dans la logique du renouveau démographique, de l'urbanisation et de l'industrialisation, les colonies de vacances entrent dans une phase de déclin continu. Et l'auteur de s'interroger sur les causes du dépérissement. La colonie a eu un rôle compensatoire. Elle comblait « un manque » par le contact avec la nature : carence physique, sociale, morale, intellectuelle, spirituelle. Mais, « se placer sur ce terrain aujourd'hui, n'est-ce pas se condamner inéluctablement à la régression ? » N'est-il pas « préférable de tabler sur *un plus* à apporter ? » Mettant en cause une psychopédagogie « peut être victime de sa propre démarche : l'ouverture du savoir a engendré une clôture de certitude de ce savoir », l'auteur ne néglige pas pour autant d'évoquer les problèmes matériels. Effectuant une « mission de service public », les associations de jeunes et de vacances ne devraient-elles pas conclure des contrats avec l'État ?

Un « plus à apporter » n'était-ce pas ce que la pédagogie du scoutisme développait, quelles que soient les branches de celui-ci, et l'on ne négligera pas le rôle d'André Lefèvre responsable des Éclaireurs de France et l'un des pères-fondateurs des CEMEA ? Cette pédagogie est certes autre chose qu'une « question de fanions, feux de camps et autres uniformes ». Notant le rétrécissement de la notion « d'éducation » — elle n'est pas que familiale et scolaire — l'auteur souligne que le milieu des loisirs est lui aussi un milieu éducatif, à prendre en compte comme tel.

Éducation populaire. Objectif d'hier et d'aujourd'hui. / Études réunies par Georges UEBERSCHLAG et Françoise MULLER. — Lille : Presses universitaires de Lille, 1987. — 300 p.
Les Cahiers de l'Animation, n° 61/62. — *Les chemins de l'animation, 1972-1987.* — Institut national de l'éducation populaire, 1987. — 368 p.

Ces deux ensembles d'articles réunis sur un commun thème, l'éducation ou l'animation populaire, sont cependant fort différents. La période envisagée, assez vaste pour le premier puisqu'elle va du milieu du XIX^e siècle jusqu'à aujourd'hui, se limite, pour le second, aux quinze dernières années écoulées, 1972 à 1987. Celui-ci n'étudie que la France, celui-là l'Europe du Nord-Ouest, cadre d'un colloque tenu à Lille en juin 1986 : « Expériences d'éducation populaire dans l'Europe du Nord-Ouest depuis le début du 20^e siècle ». Surtout, tandis que le premier réunit des communications très diverses sans souci particulier de synthèse, le second s'efforce de saisir aussi rigoureusement que possible un tournant de l'histoire de l'animation.

Le colloque de Lille, en dépit du titre, faisait une part très inégale aux pays de l'Europe du Nord-Ouest : une douzaine de communications pour l'Allemagne, quatre pour la Grande-Bretagne, deux pour la France et la Suède, une pour le Danemark — une étant commune à la France et à l'Allemagne : « la réception de Pestalozzi » dans les deux pays au début du XX^e siècle.

L'introduction, de Paul Lengrand, explicite le sujet des initiateurs du colloque : « Les différents aspects de l'apprentissage à penser, à sentir, à s'exprimer et à communiquer, constituent autant d'objectifs proposés à une éducation permanente visant la personnalité dans sa cohérence et sa globalité » (p. 19). Belle ambition. Nous sommes toutefois avertis que, dans ce processus de l'éducation permanente, le *message verbal* « occupe une place de choix ». Il est en effet privilégié. La division du recueil en deux parties — I. Expériences originales ; II. Médias et médiateurs — paraît tout à fait illusoire ; il est question dans chacune des deux parties d'expériences et de médias. De sorte qu'il me paraît préférable, sans en tenir compte, de regrouper les communications par pays.

Il est peu question de la France : patronages en Normandie et universités populaires (une brève présentation par Lucien Mercier de sa thèse). Du Danemark, J. Petersen, le directeur des bibliothèques publiques, nous dit qu'il est resté « une société qui lit » ; une enquête de 1976 a établi que « 52 % de la population adulte et presque tous les enfants utilisaient régulièrement les bibliothèques » (p. 160). Les bibliothèques y sont devenues des *centres de communi-*

cation et l'auteur souhaite qu'elles s'ouvrent à « tout matériel ou media pouvant contribuer à la diffusion de la connaissance, de l'information et à l'enrichissement culturel quelle que soit sa nature physique ». On lit aussi beaucoup en Suède. Ph. Bouquet parle du *virus de la lecture* qui a gagné toutes les couches de la société grâce, notamment, aux mouvements de tempérance, aux Églises non-conformistes, au mouvement ouvrier, à tous les « mouvements populaires » au premier rang desquels il met l'Ordre des Bons Templiers ; une littérature prolétarienne en fournit aussi la preuve. De l'éducation populaire en Grande-Bretagne, sont évoqués quelques aspects particuliers : l'introduction du travail manuel dans les écoles primaires, de Londres d'abord, malgré la loi et grâce à Sir Philip Magnus ; le rôle joué par « le mouvement d'extension des universités », parti de Cambridge en 1873 — qui étonnait des observateurs français dans les années 1890 —, qui commença par instituer des cours et des groupes d'études dans les villages miniers du Northumberland et qui sut également répondre aux appels des associations féminines locales. Une communication est consacrée au *Ruskin College* d'Oxford (fondé en 1899), destiné à accueillir pour des stages de deux ans une toute petite élite ouvrière, parmi laquelle des mineurs et notamment des mineurs originaires du Pays de Galles (13 sur 23, pour 53 stagiaires, en 1907) : comme ces étudiants d'un genre particulier étaient recrutés en raison de leur qualification intellectuelle mais aussi de leur attachement au mouvement ouvrier, les fuites n'étaient pas à craindre, le but désiré fut atteint, former une élite militante.

On retrouve en Allemagne les formes précédentes plus quelques autres. L'extension universitaire, par exemple, fait l'objet de deux communications. « C'est ainsi qu'on vit se multiplier les cours publics donnés par des universités à l'intention d'un large public non universitaire » (p. 184). On peut y rattacher le groupe *Tat*, « essai d'éducation populaire par des artistes et des écrivains de Munich », de tendance « libertaire », qui réussit à procurer « un point d'ancrage pour certains prolétaires à la dérive ». Importante a été, bien entendu, la participation des syndicats et des partis politiques. Deux tendances se heurtent dès les années 1890 : tandis que les uns — Heinrich Schulz, Clara Zetkin — pensent que le travail de formation doit être orienté en fonction de la lutte des classes, d'autres — comme E. Bernstein — souhaitent « une formation à la pensée authentiquement scientifique, à la critique... » (p. 250). Les écrivains ouvriers ont droit à deux articles : l'un, plus général, oppose *une littérature ouvrière dite « classique »*, c'est-à-dire se conformant aux normes de l'activité culturelle bourgeoise, à *une*

littérature prolétarienne révolutionnaire ; l'autre s'attache à quelques expériences précises et originales, comme celle, toute récente, du « Werkkreis Literatur der Arbeitswelt », qui débutait en 1968 par un concours de reportages sur la vie industrielle. Il apparaît qu'on ne négligeait aucun moyen de diffusion du savoir dans la social-démocratie allemande avant 1914, ni l'édition spécialisée (à Leipzig et ailleurs), ni les bibliothèques ouvrières, non plus qu'une vie associative intense, « avec toutes sortes d'activités culturelles et de divertissements ». Les catholiques n'étaient pas en reste et le grand parti du Centre, sous l'impulsion de son leader Windhorst, fondait, dès 1890, le « Volksverein für das katholische Deutschland », qui comptait plus de 800 000 membres en 1914. Plus étonnante apparaît la « Nouvelle orientation » (1890-1933) : fortement marquée par le conservatisme du romantisme politique, elle visait l'enfermement des ouvriers dans « un ordre néo-corporatif » ; elle prônait une révolution culturelle dans un esprit conservateur » (p. 289 et 295). L'auteur de la communication, Horst Dräger, nous assure qu'elle n'était pas national-socialiste.

Le livre ne fournit pas un impossible panorama de l'éducation populaire dans l'Europe du Nord-Ouest. Du moins regroupe-t-il utilement des matériaux précieux et quelques-uns mal connus.

Beaucoup plus volontairement composé est le n° 61-62 des *Cahiers de l'Animation*, un cahier qui clôt une entreprise de quinze ans, du moins dans sa forme actuelle : l'Institut National de l'Éducation Populaire (I.N.E.P.) ayant cédé la place à un nouvel établissement. C'est donc une sorte de bilan que dresse l'équipe des *Cahiers*, un double bilan, de ses publications et, au travers de celles-ci, de l'histoire de l'animation sociale en France pendant les quinze années 1972-1987.

La perspective historique a tenu une grande place dans les *Cahiers*. Raymond Labourie rappelle, avec une légitime fierté, que l'I.N.E.P. a voulu être « le lieu de *mémoire collective* qui manquait aux mouvements de jeunesse et aux associations ». Il en donne pour preuves les numéros spéciaux consacrés à « L'éducation populaire de 1920 à 1940 » (n° 32), à « L'éducation populaire et la jeunesse dans la France de Vichy » (n° 49/50) et, dernièrement, à « L'espérance contrariée : Éducation populaire et jeunesse à la Libération, 1944-1947 » (n° 57/58).

L'analyse de l'évolution de l'animation est poussée, dans ce présent volume, dans quelques directions essentielles : le loisir, l'éducation populaire, les animateurs, associations et actions locales, équipements... Je n'en puis retenir ici que quelques-unes, celles qui ont paru justifier les plus beaux espoirs et les plus sérieuses inquiétudes.

Un préalable. La durée du temps libre n'a cessé de s'accroître : elle excède désormais, en moyenne, celle du temps de travail — pour ne rien dire du douloureux cas des chômeurs. Comment meubler ce temps libre de manière, non seulement agréable, mais utile, féconde ? Comment échapper à la menace de commercialisation de la culture ? Les transformations de notre « paysage audiovisuel » ne sont guère rassurantes ; elles semblent bien nous acheminer, comme l'observe J. Dumazedier, vers une aggravation de la « ségrégation culturelle ». Des amuseurs, comme G. Lux ou P. Sabatier, servent à contenter au moindre prix (culturel, s'entend) la majorité d'un public « de plus en plus privé des œuvres des créateurs, des inventeurs ou des chercheurs, réservées à une petite minorité d'initiés » (p. 42). Plus profondément, toujours selon Dumazedier : « La prépondérance des pratiques et des valeurs du temps libre du premier au troisième âge pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, remet en cause les rapports entre les temps sociaux » (p. 46). C'est comme un nouvel espace temporel offert à l'édification d'un homme nouveau, notre chance et notre responsabilité à la fois.

Est ensuite posé le problème de l'animateur, hier militant bénévole, de plus en plus devenu un technicien professionnel. Que son action ait pu y gagner en efficacité, cela va de soi. Ne risque-t-elle pas, par cette professionnalisation, de « renforcer, à l'aveugle, l'ordre établi des comportements culturels » ? Et J. Eloy fortifie son propos d'aujourd'hui en rappelant telle ou telle prise de position antérieure de collaborateurs des *Cahiers* : « L'animation n'est pas un métier, mais une fonction qui se crée par rupture avec des fonctions antérieures sclérosées... L'animateur n'est pas un technicien des relations, mais avant tout le militant d'un changement social » (cité p. 56) ; ou : « Laisser croire qu'un animateur est un technicien au même titre qu'un comptable ou un électricien relève de l'angélisme ou de la mauvaise foi » (p. 58). C'est la grandeur de toute mission éducative qui est ainsi rappelée et, implicitement, la menace de routine qui pèse toujours sur elle.

Avec l'intervention de l'État est abordé l'aspect économique du problème, qui commande celui des équipements. Le pouvoir de celui qui paie ne doit jamais devenir un pouvoir absolu. « Naît ainsi peu à peu l'idée d'un contrat entre l'État, qui apporte son financement, et les associations qui apportent une idéologie, un public et un encadrement » (p. 77). Est évoqué alors « le poids des associations ». La vie associative, qui a tenu une si grande place dans la collection des *Cahiers*, reste encore insuffisamment connue. « Ce qui saute aux yeux, c'est l'hétérogénéité du monde associatif, qui

rend impossible une approche globale du phénomène » (p. 109) — et j'ajoute, pour être juste, qui rend difficile la coopération entre les pouvoirs publics et ces associations. On peut espérer que les progrès de la décentralisation, en rapprochant les uns des autres, favoriseront la solution du problème.

J'ai fort apprécié les pages qui s'appliquent à décrire la jeunesse, *la jeunesse au pluriel*. Seule, une attention sympathique et dépourvue de préjugés peut permettre aux aînés de connaître les jeunes et de les aider à se connaître eux-mêmes. Il faut évidemment que les jeunes soient les inventeurs et les artisans de leur culture. Il faut « que les jeunes et, plus spécialement, ceux sur qui la société fait peser un regard stigmatisant soient partie prenante dans l'élaboration et la conduite de leur propre formation » (p. 122). Dans toute institution, à commencer par l'école, ils flairent une intention de mise en tutelle, une volonté de récupération ; ils veulent se former d'abord entre eux, entre copains. Leurs modèles culturels, ils souhaitent les choisir eux-mêmes — le *rock*, par exemple, qui a procuré à une « classe urbaine flottante, qui ne pouvait accéder à la culture dominante », un modèle qui lui fût propre, quitte à l'échanger demain contre un autre.

À propos de l'introduction des nouvelles techniques audiovisuelles, je recommande la lecture des pages qui lui sont consacrées, « cette histoire d'amour et de haine et surtout de fascination » (p. 147). Rien de plus ambigu, en effet, que l'audiovisuel, avec, d'une part, « les effets aliénants et mystificateurs de la télévision » et, d'autre part, les possibilités offertes par la vidéo-animation, ce « véhicule instantané de la modernité », qui retourne le pouvoir de la télé contre la télé. Une fois encore, nous sommes ramenés au problème de fond : ou bien une animation sociale autonome, active et inventive, ou l'imposition de la culture élitiste, étrangère et passivement subie.

Je retiendrai pour terminer une analyse ponctuelle tout à fait représentative de l'analyse d'ensemble conduite au long des trois cents pages de ces *Cahiers* : le cas de Grenoble, cas privilégié de l'émergence de la culture comme « objet de politique municipale ». À l'origine de cette histoire, les Jeux olympiques d'hiver et l'inauguration, par André Malraux, de la Maison de la Culture, en février 1968. Dans un premier temps se développe l'animation de quartiers, appuyée sur les réseaux de sensibilité qui se créent entre les nouveaux citadins. « Au cours de la décennie 70, la société civile évolue vers un *néo-individualisme* et un certain consumérisme qui se conjuguent à la professionnalisation du secteur pour en transformer le cours » (p. 273). Le mouvement associatif s'efface peu à peu ;

le rôle naguère assumé par des militants et des bénévoles passe aux professionnels, aux techniciens de la culture et aux élus municipaux. La crise se joue dans le cadre de la Maison de la Culture. Les artistes l'emportent sur les animateurs. Les « professionnels de la nouvelle culture *cultivée* » font triompher les actions de prestige, seules capables de séduire les cadres que les entreprises désirent attirer à Grenoble. Le prestige refoule le partage. Momentanément au moins.

La conclusion de ces derniers *Cahiers de l'animation* n'est cependant pas pessimiste. Peut-être n'y a-t-il pas nécessité absolue, de choisir entre démocratie culturelle et domination d'une élite. Il faut cesser de représenter la consommation culturelle sur le modèle de la consommation des biens matériels. On commence à s'en apercevoir dans le domaine éducatif : « Même les chefs d'entreprise s'inquiètent aujourd'hui des excès de professionnalisation » (p. 312). Le culturel doit finir par transcender l'économique. Je force un peu la pensée de l'auteur des dernières pages, Roger Sue, qui préfère, plus modestement, finir par le rappel de ce qui a paru être le plus important à l'équipe des *Cahiers* : « esquisser les nouveaux cadres temporel et institutionnel à partir desquels » pourra s'opérer *une redistribution culturelle*.

Maurice CRUBELIER



CAROFF (André). — *L'Organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolution des origines à nos jours*. — Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP, 1987. — 300 p. — (Orientation).

Cet ouvrage très bien documenté apporte une contribution à l'histoire de l'orientation. André Caroff, que sa formation et son expérience préparaient à écrire un tel livre, porte un regard lucide, excluant toute critique excessive ou non fondée, sur l'évolution de la fonction de conseiller et l'organisation des services d'orientation depuis leur création. Écrit dans un style clair et précis, sur un mode explicatif, l'ouvrage, très complet, fait pénétrer le lecteur averti ou non, dans ce monde de l'orientation ou de la « guidance » professionnelle qui prit place en France il y a un peu plus d'un demi-siècle. À bien des égards, ce livre constituera l'instrument de référence essentiel pour les futurs responsables de l'orientation et pour ceux qui portent un intérêt particulier à ce domaine.

L'auteur se défend d'avoir voulu écrire une histoire de l'orientation ; d'emblée il délimite l'objectif de l'ouvrage : retracer le point de vue des responsables de l'organisation générale de l'orientation à travers les textes législatifs et réglementaires. Cependant cette publication n'est pas une compilation ou une exégèse pure et simple de textes : A. Caroff a le souci de la présentation historique et élargie et on le sent porté par tempérament à l'explication. Le lecteur appréciera sa présentation des décisions et des événements, replacés parfois longuement dans leur genèse chronologique (et logique lorsqu'elle l'est). À chaque étape de l'orientation, le cadre économique, administratif et politique est posé, la relation avec les problèmes de l'enseignement précisée, le point de vue voire les hésitations des autorités sont évoqués face à une opinion souvent mal préparée ou trop méfiante. Produit éditorial, mûri et développé, d'un cours professé à l'Institut national d'orientation professionnelle (I.N.O.P.), ce livre débouche sur l'histoire des institutions relatives à l'orientation.

Le contenu est divisé en trois parties.

La première partie *Des origines à 1945* montre l'émergence du mouvement lié à la seconde révolution industrielle : différenciation des tâches et des emplois, investissement technologique, recul du monde rural, apparition d'une législation protectrice, obligation scolaire. De nouvelles exigences de recrutement de la main-d'œuvre s'imposent : meilleure connaissance de la capacité des individus, organisation de la formation professionnelle. La guerre de 1914-1918 rend encore plus impérieux l'appel à l'organisation des forces utiles. Avec la loi Astier du 25 juillet 1919, une voie plus hardie est ouverte sur l'enseignement professionnel dont assez brusquement le développement, précédemment dirigé et animé par le ministère de l'Industrie et du Commerce, va se poursuivre, à partir de 1920, sous l'autorité d'un sous-secrétaire d'État chargé de l'enseignement technique rattaché au ministère de l'Instruction publique.

Edmond Labbé, homme d'autorité et puissant travailleur, est placé à la tête de la direction de l'enseignement technique. L'Association pour la formation et le développement de l'enseignement technique (A.F.D.E.T.), fondée en 1902, devenue un axe représentatif des milieux éclairés de l'industrie et du commerce, se rallie à cette nouvelle organisation et soutient le courant favorable à l'orientation. Le décret du 26 septembre 1922 institutionnalise l'orientation professionnelle (l'O.P.), notamment les organismes publics et privés peuvent créer des offices d'O.P. susceptibles d'être subventionnés par l'État. Julien Fontègne est chargé d'une mission spécifique d'inspection générale en 1924 et l'I.N.O.P., à l'initiative

d'Henri Piéron, ouvre ses portes en 1927 tandis que l'Association générale des orienteurs de France (A.G.O.F.) tient son premier congrès national en 1935. Hippolyte Luc, esprit universitaire raffiné, soucieux de promouvoir une culture technique, remplace E. Labbé en 1933 sans modifier la ligne d'action générale. De 1922 à 1936, ont été créés 120 offices dont une centaine sont subventionnés. Pourtant, ce foisonnement n'engendre pas un ensemble homogène, les offices sont divers, inégalement structurés et actifs, ils manquent de personnel travaillant à plein temps. La création en 1932 du Bureau universitaire de statistique (B.U.S.) sous forme d'association de la loi de 1901 qui s'agrège en 1936 une section d'orientation scolaire et universitaire ajoute encore à la diversité des initiatives. Malgré tout, sur le plan parlementaire, la loi du 10 mars 1937 confère une place plus centrale à l'orientation professionnelle des jeunes en attente d'emploi et le décret-loi du 24 mai 1938 complète l'organisation de 1922 (centres d'O.P. ; secrétariats d'O.P.).

L'arrivée de Jean Zay rue de Grenelle, après les longues controverses de l'entre-deux-guerres sur la réforme de l'enseignement, ouvre une brèche dans les cloisonnements ; des mesures en vue d'introduire une orientation scolaire, en y associant les maîtres, sont prises. Les résistances corporatives en freineront l'élan que briseront la guerre puis l'occupation. De la période confuse et attentiste de Vichy, insuffisamment documentée dans l'ouvrage, l'on retiendra l'institution d'un diplôme d'État de conseiller d'orientation (décret du 27 janvier 1944).

La deuxième partie, *De 1945 à 1970*, plus récente et mieux connue, est une période trop riche en projets et réalisations pour qu'il soit possible de la résumer ici. Elle est marquée par un renouvellement dans l'éducation et une association plus étroite de l'orientation au milieu scolaire.

Inspirés par le plan Langevin-Wallon, ou s'y référant, de nombreux projets ou propositions de réforme de l'enseignement se suivent sans succès jusqu'aux décrets Berthoin de 1959. Mais l'environnement (transformations économiques, poussée démographique, demande sociale accrue) pèse en faveur d'une expansion scolaire et universitaire longtemps mal contrôlée.

Avec les mesures de démocratisation et la réorganisation administrative décidées dans les années 60, le système d'enseignement se modifie profondément. Observation, orientation accompagnent le cheminement scolaire, trouvent appui dans des procédures organisées concurremment avec les modifications des cycles de l'enseignement (entrée en 6^e ; orientation au niveau de la 3^e). Parallèle-

ment, la direction de l'enseignement technique a disparu tandis qu'un rapprochement des divers enseignements s'opère au niveau des structures centrales.

L'orientation devenue scolaire et professionnelle, élargit son domaine, tend à devenir continue au long des cycles successifs de la scolarité. Avec l'instauration d'un secrétariat général, elle se trouve jumelée dans une finalité rationnelle avec la carte scolaire. Un vaste projet de réorganisation de l'orientation comportant des dispositions hardies et originales (Office national d'information; professeurs-conseillers) est vigoureusement promu puis écarté après les événements de mai 1968; l'auteur eût pu noter que ce projet impopulaire a tout de même inspiré l'essentiel des structures adoptées par la suite.

La troisième partie *De 1970 à nos jours* (en fait 1986) est celle de la réalisation des réformes de l'orientation: création de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (O.N.I.S.E.P.) par un décret du 19 mars 1970; organisation des services d'information et d'orientation (décret du 21 avril 1972) et des procédures d'orientation en mars 1972; rôle des centres d'information et d'orientation. La loi du 12 novembre 1968 sur l'enseignement supérieur ouvre la voie, sur la base de structures autonomes, à une orientation des étudiants; celle-ci prend la forme en 1973 d'une convention-type (pour assurer le fonctionnement de cellules d'information et d'orientation dans les universités).

La formation continue dont l'expression politique est interministérielle fait l'objet de dispositions législatives (loi du 16 juillet 1971) qui concernent l'éducation, partie prenante par ses formations, mais aussi l'orientation instrument potentiel dans la stratégie des rattrapages ou des reconversions; il en résulte une floraison d'organes d'accueil ou de liaison dans le domaine des formations mais l'on néglige l'orientation pour une action limitée à l'information et à la documentation professionnelles.

Quoi qu'il en soit, les services d'information et d'orientation se trouvent mieux équipés, dotés d'un personnel formé, dont un renouvellement s'amorce, lorsqu'ils sont appelés à faire face à des réformes de nature différente mais qui mettent en œuvre des procédures d'intervention variables et variées. Il en va ainsi de l'instauration du collège unique (loi du 11 juillet 1975 dite loi Haby) mais aussi d'une pluralité de mesures visant à la lutte contre l'échec scolaire ou à l'insertion des jeunes en difficulté. La crise économique qui se manifeste en 1973 conduit les responsables à mobiliser les organes et services existants en vue d'ouvrir le maximum de possibilités d'accueil; le but est de placer le plus possible de jeunes en

formation, en reconversion ou en requalification, politique qui a sa cohérence indépendamment des autres finalités du système éducatif. L'orientation n'est plus conçue en fonction d'un système d'enseignement qui se déploie pour l'élève ; elle est une pièce utile d'informateur-assistant dans une nébuleuse de formations mobiles et diversifiées. Les centres d'information et d'orientation voient s'alourdir leurs tâches nombreuses et dissociées, au détriment du suivi régulier des cohortes scolaires.

Sur ce constat, qui s'arrête à la rentrée 1986, l'auteur ne conclut pas. Il s'interroge sur la nature de la fonction de conseiller et sur le devenir d'un dispositif d'orientation, capital d'énergies et de moyens forgé au cours du temps, menacé par les réductions budgétaires, éloigné de sa fonctionnalité initiale et dont la faculté d'adaptation à des exigences nouvelles reste la ressource.

Ce livre vient à son heure. Le recul qu'il permet apporte une source de réflexion supplémentaire sur l'avenir de l'institution elle-même. Sur un autre plan, il est un bon exemple d'une étude historique que l'on voudrait voir suivie d'autres, de manière à tisser dans ses aspects variés une histoire de l'orientation.

Guy CAPLAT



Mc CLELLAN (B. Edward), REESE (William J.) (ed.). — *The Social History of American Education*. — Urbana et Chicago : University of Illinois Press, 1988. — IX-370 p.

Dans les années 1960, l'histoire de l'éducation subit aux États-Unis une profonde transformation. Inspirée par le programme esquissé dès 1960 par Bernard Baylin, ainsi que par les thèses provocatrices de Michael B. Katz, une génération de « révisionnistes » rompt résolument avec « l'histoire-célébration » glorifiant les bienfaits de l'éducation publique et le rôle exaltant de l'éducateur dans l'histoire, pour se tourner vers une histoire plus historique, plus critique, plus attentive au contexte social, aux aspirations et aux valeurs collectives, et moins prisonnière d'une approche interne, axée sur les écoles, les idées et les grands hommes. Cette réorientation n'est pas restée sans réponse. C'est peut-être surtout l'acuité du débat entre ces anciens et ces modernes qui a permis à l'histoire de l'éducation américaine d'arriver à sa fertilité et sa maturité actuelles. Bien sûr, l'histoire même de ce continent pousse

les chercheurs vers l'histoire contemporaine et donc vers des thèmes d'actualité, même si l'histoire de l'éducation coloniale n'y est point négligée, bien au contraire. Mais alors que les meilleurs historiens européens ont tendance à privilégier le Moyen Âge et l'époque moderne, laissant l'éducation des XIX^e et XX^e siècles aux sociologues et éducateurs, il en va tout autrement aux États-Unis. Pour s'en convaincre, il suffit de feuilleter ce recueil de dix-sept articles tirés de l'excellente revue *History of Education Quarterly*, depuis 1961 le principal porte-voix de la nouvelle histoire de l'éducation outre-Atlantique.

Les quatre articles de la première section examinent divers aspects éducatifs de la période coloniale. L'image fragmentée domine encore, la synthèse se fait attendre. Il n'en demeure pas moins que quelques contours essentiels se retrouvent dans ces contributions, dont le plus important est, à coup sûr, le rôle décisif des communautés religieuses dans l'éducation de base (N. Ray Hiner) et dans la constitution d'un double réseau universitaire : public et privé, c'est-à-dire confessionnel (J. Herbst). Dans le Massachusetts, un fourmillement d'instances éducatives privées se manifeste à la suite de l'effondrement de l'ancien réseau public anglais dans la tourmente de la guerre d'indépendance (J. Teaford).

Les changements intervenus dans le système éducatif du XIX^e siècle ne sont pas fondamentalement différents des tendances générales observées en Europe : extension du secteur public (on lira ici la version mise à jour du célèbre article interprétatif de Michael B. Katz sur les origines de ce dernier), emprise croissante de l'école sur le processus de socialisation des enfants, nette croissance du taux de scolarisation élémentaire à partir du milieu du siècle, expansion du secondaire et du supérieur vers la fin (voir les contributions de D. F. Allmendinger, R. Story et S. K. Troen). Mais la participation massive des femmes aux différentes formes d'enseignement y paraît nettement plus précoce — ce qui explique, en partie, la vigueur du féminisme américain, comme le veut A. F. Scott —, tandis qu'une ségrégation marquée s'établit dès les débuts à l'égard des gens de couleur.

Plus de la moitié du recueil concerne le XX^e siècle, surtout d'ailleurs les premières décennies, et plus particulièrement la « Progressive Era », autrement dit la fin-de-siècle (1893-1914). C'est au cours de cette période faste que les bases culturelles, sociales et politiques du système éducatif contemporain furent jetées. L'emprise tentaculaire du système scolaire sur une jeunesse de plus en plus nombreuse et diversifiée (que l'on pense aux immigrations et à l'émancipation lente des Noirs) est reconnue par tous et, vue de

l'Europe, l'école américaine fut certainement, plus encore que l'école européenne, le facteur prépondérant de l'unification nationale. Mais les contributions de ce volume attestent une surprenante variété dans les conditions concrètes de l'éducation américaine, due aux différences dans les pratiques culturelles (par exemple, le rôle de la famille dans les différents groupes d'immigrés), dans les valeurs ethniques et confessionnelles (voir les articles de M.R. Olneck et M. Lazerson, de J.D. Anderson, M.G. Synnott et G. San Miguel). L'uniformisation et la professionnalisation galopantes du système éducatif n'ont tué, aux États-Unis, ni l'initiative privée, ni le pluralisme culturel, ni même l'inégalité devant l'école, crûment fondée sur le pouvoir de l'argent mais adoucie par une politique méritocratique bien comprise. L'on comprend, après la lecture de ce recueil plein de situations particulières, la fascination qu'exercent sur les Américains nos systèmes centralisés, uniformes et mornes à en mourir.

On regrettera simplement que ce volume, qui constitue une excellente introduction à l'actuelle histoire de l'éducation américaine et qui fourmille de noms de personnes et d'historiens américains, ne comporte ni bibliographie d'ensemble, ni index, et que la date de parution originale des articles, dont certains commencent à vieillir un peu, ne soit pas clairement indiquée. Inutile de dire — on le savait déjà — que la production européenne en histoire de l'éducation n'a joué et ne joue toujours manifestement aucun rôle dans la réorientation signalée. C'est quand même dommage. Certains auteurs auraient pu être dispensés de devoir redécouvrir l'Amérique à eux tout seuls.

Willem FRIJHOFF

COMPTES RENDUS

SAINT AUGUSTIN. — *De Magistro «Le Maître»*. / Traduit et présenté par Bernard JOLIBERT. — Paris : Klincksieck, 1988. — 84 p.

Saint Augustin a été toute sa vie un professeur. Ancien élève de Carthage, il fut rhéteur dans cette ville, puis enseigna la rhétorique à Rome et à Milan. Après sa conversion et son entrée dans la cléricature puis l'épiscopat, il continua d'enseigner. Mais entre temps installé à Thagaste (aujourd'hui Souk-Ahras) sa ville natale, il avait regroupé vers 388 ses amis et son fils Adéodat âgé de 15 ans et il les instruisait quotidiennement sur différents sujets dont il devait par la suite faire des livres. Le *De Magistro* est l'un d'entre eux. Augustin dialogue avec son fils sur la transmission du savoir et sur le rôle de l'enseignant dans la découverte de la vérité.

Bernard Jolibert, bien connu pour ses travaux relatifs à la pédagogie et directeur de la collection « Philosophie de l'Éducation », a eu la bonne idée de donner la traduction accompagnée d'un commentaire de ce petit livre peu connu mais qui, en fait, paraît correspondre à une problématique actuelle. Il s'agit, en effet, de la communication entre maître et élève, du rôle des mots, du signifié et du signifiant. Augustin se demande comment communiquer la vérité aux hommes. Les mots sont des signes qui n'ont pas de fonction sémantique, le langage n'a pas l'immédiateté qu'on imagine. La communication dans l'enseignement est-elle alors impossible ? Augustin montre à son fils que cette communication est horizontale au niveau des signes et qu'elle a, en fait, une dimension verticale. Pour dialoguer, il faut être trois : le maître qui fait signe, l'élève qui le perçoit, la vérité qui est en eux. Enseigner n'est pas apporter un contenu mais éveiller, dévoiler ce qui est dans l'élève et qu'il ne connaît pas encore. Alors, Augustin dirige Adéodat vers la doctrine du « Maître intérieur » dans une dernière partie où le dialogue s'arrête. Augustin présente le Christ comme le seul « Maître intérieur », le maître de vérité qui met en nous le sens du divin. Son livre,

comme il le dira plus tard, a pour objet de « discuter, chercher et trouver qu'il n'est pour l'homme d'autre maître que Dieu ». Tout homme porte en lui-même la puissance d'accéder à la sagesse et à la vérité. Au maître de l'aider à les découvrir. Le conseil vaut pour toutes les époques.

Pierre Riché

SAUVY (Anne). — *Le Miroir du cœur, quatre siècles d'images savantes et populaires*. — Paris : Cerf, 1989. — 302 p.

Plusieurs travaux récents d'histoire religieuse (A. Croix, F. Roudaut, notamment) ont rendu familiers aux historiens les *Taolennou* (ou tableaux peints) du P. Le Nobletz. Anne Sauvy rouvre le dossier sous l'aspect iconologique, en y ajoutant la série des douze *Images morales*, inventées par le P. Huby (1608-1693), le créateur des retraites, dont elle étudie aussi la « descendance » jusqu'à nos jours, tant en France que dans le monde. L'historien de l'éducation retiendra le caractère précurseur de ces planches didactiques, colorées, dont « l'effet Dorian Gray » était décuplé par la véhémence du commentaire oral (en témoigne, près de nous, le jeune P.J. Hélias, auditeur, en 1923, du P. Barnabé). L'auteur elle-même esquisse (p. 184) un rapprochement « avec le procédé qui fut utilisé dans l'enseignement primaire du début de ce siècle pour dévoiler les méfaits de l'alcool et qui faisait suspendre, aux murs des classes, des tableaux "effrayants" où s'opposaient "le foie d'un alcoolique" et "le foie d'un homme sain", témoignant du fait que, sous une apparence bénigne, pouvaient se dissimuler d'atroces réalités ». Les « hussards noirs de la République » ont-ils jamais mesuré leur dette envers les jésuites missionnaires du siècle des saints ?

Serge Chassagne

BLANC (D.), ALBERT-LLORCA (M.). — *L'Imagerie catalane. Lectures et rituels*. — Carcassonne : Garac-Hésiode, 1988. — 110 p.

Cet ouvrage est le catalogue d'une exposition itinérante (de Carcassonne, en décembre 1988, à Montpellier, en décembre 1989, en passant par Paris et Perpignan), consacrée à l'imagerie populaire catalane des XVIII^e et XIX^e siècles, bien qu'aucune définition chronologique n'en soit donnée. Ses grands thèmes iconographiques y sont commentés avec érudition : la ville, le Carnaval, les jeux

d'enfants, les images de saints. Tous les spécialistes de l'imagerie populaire ne peuvent qu'en faire leur profit. Et les historiens de l'éducation apprécieront ce détail ethnographique, emprunté aux souvenirs de Joan Amades (*Quan jo anava a estudi*, 1982) : à la fin du XIX^e siècle, le maître d'école qui confisquait les jouets des écoliers distraits, les mettait ensuite aux enchères payables en bons points...

Serge Chassagne

HAVELANGE (Isabelle), LE MEN (Sécolène). — *Le Magasin des enfants. La littérature pour la jeunesse (1750-1830)*. — Montreuil : Bibliothèque Robert-Desnos, 1988. — 143 p.

ANDRIÈS (Lise). — *Colporter la Révolution*. — Montreuil : Bibliothèque Robert-Desnos, 1989. — 111 p.

Ces deux catalogues d'expositions organisées par la Bibliothèque municipale de Montreuil doivent retenir l'attention, en raison des contributions écrites qui précèdent la traditionnelle liste des objets exposés. Dans le premier, Isabelle Havelange (pp. 3-39) décrit avec minutie les auteurs et le corpus de la « littérature destinée aux demoiselles » entre 1750 et 1830 ; Sécolène Le Men analyse ensuite les livres de « l'âge de nature » (12 ans) ; enfin, Michel Manson dresse un répertoire bibliographique (très copieux, sinon exhaustif) de la littérature pour enfants parue entre 1789 et 1799 — avec leurs lieux de conservation et leurs cotes !

Dans le second volume, Lise Andriès rappelle la fortune de la littérature de colportage, Véronique Sarrazin s'attache au contenu du (ou plus exactement des) *Messenger (s) boîteux*, publication annuelle, comme les almanachs, éditée originellement à Bâle (depuis 1677), puis à Paris et en province ; Jean Hébrard enfin présente les catéchismes de la première Révolution (1789-1791), dont il détaille ensuite la totalité du corpus par lui recensé (148 brochures publiées entre 1789 et 1800). Agréablement illustrés, d'une lecture facile, ces catalogues constituent donc des ouvrages de référence pour tout historien de l'éducation.

Serge Chassagne

JYL (Laurence). — *Madame d'Aulnoy ou la fée des contes*. — Paris : Robert Laffont, 1989. — 325 p. : ill. (Elle était une fois.)

Ce livre n'est pas un livre d'histoire et n'y prétend d'ailleurs pas. L'auteur, qui a puisé sa documentation dans les quelques ouvrages

mentionnés dans sa « bibliographie » (sans indication de dates ni d'éditeurs...) n'y fait aucune référence dans le texte, qui se présente plutôt comme une biographie romancée, une biographie littéraire, ainsi que se veulent les ouvrages de la collection « Elle était une fois ».

Le rôle d'écrivain et de conteur de Madame d'Aulnoy est à peine évoqué. Il n'était peut-être pas inutile d'en avertir le lecteur désireux d'approfondir ses connaissances sur la vie littéraire du XVII^e siècle, sur l'histoire du conte et sur celle, plus large, de la littérature enfantine...

Isabelle Havelange

DEFRANCE (Jacques). — *L'Excellence corporelle ; la formation des activités physiques et sportives modernes, 1770-1914*. — Rennes : Université de Rennes-II ; STAPS, 1987. — (Cultures corporelles).

Ce livre est le fruit d'un travail de recherche. Il constitue aussi une profession de foi dans le domaine méthodologique.

Jacques Defrance annonce qu'il écarte d'emblée toutes les interprétations classiques de l'apparition des exercices physiques et notamment la fonction compensatrice ; il rejette aussi l'hyperstructuralisme qui « conduit à renvoyer toutes les formes prises par les phénomènes sportifs au schéma idéal-typique (Max Weber est très présent) du rapport marchand capitaliste » (voir J.M. Brohm). L'auteur se propose donc de mener une étude de sociologie historique ce qui l'amène toujours à examiner d'abord la constellation des groupes sociaux concernés par le phénomène avant d'envisager le phénomène lui-même. Tout en annonçant qu'il allait rejeter la tradition historique qui traite « de manière linéaire, en rapportant constamment l'élément singulier présent à un état antérieur », il offre tout de même un plan chronologique précis.

Le premier chapitre porte sur la fin du XVIII^e siècle et nous paraît le plus neuf. On voit se dérouler l'insertion de la gymnastique et son enracinement dans le tissu social dont elle révèle les problèmes et les divisions. Tant pour le premier que pour le deuxième chapitre, l'auteur aurait pu annoncer explicitement les périodes chronologiques puisqu'aussi bien il les présente implicitement. Peur de tomber dans les travers d'un historicisme linéaire ? Pour ce qui concerne la seconde partie du XIX^e siècle, la lecture est plus aisée : le langage est moins hermétique et les faits nous sont déjà plus familiers, en partie d'ailleurs grâce à J. Defrance lui-même. Aussi bien sur le plan méthodologique que thématique. Cette

recherche est fine et imaginative. On se permettra cependant d'objecter que nombre de considérations méthodologiques alourdissent le développement et auraient méritées d'être reportées en note, surtout lorsqu'elles ne présentent rien d'inédit. Mais que d'idées intéressantes : celle d'analyser la production littéraire par exemple ; ou encore celle qui consiste à rechercher les rapports entre les protestants, très présents dans le champ de la gymnastique, et la culture des corps.

Alfred Wahl

SPORT - HISTOIRE. *Revue internationale des sports et des jeux.*
N° 1. — Toulouse : Privat, 1988. — 150 p.

Les éditions Privat viennent de montrer une fois encore ce que peuvent être le courage et la lucidité dans l'édition. Le premier numéro de cette nouvelle revue réunit autour d'un entretien avec Maurice Agulhon des réflexions passionnantes sur l'histoire des jeux en Europe. Deux bénéfiques pour les historiens : comprendre les sports, qui sont nos jeux aujourd'hui, nous dépayser en présentant des jeux d'ailleurs et d'autrefois. Objectif : rassembler les historiens autour de nouveaux « objets » de recherche ; créer à cet effet un instrument pour l'histoire sociale et culturelle.

Ce premier numéro concrétise bien ces finalités. L'article de J. M. Mehl sur le jeu de paume produit au grand jour une réflexion fine et érudite sur ce jeu au Moyen Âge et à la Renaissance. Il nous indique dans le détail les sommes que l'on met en jeu et propose une interprétation de ces pratiques. C'est un thème proche que développe l'article de G. Vigarello lorsqu'il enquête sur les jeux de paris. Leur histoire n'est-elle pas aussi, et surtout, celle des interdits exercés à leur propos ? Voilà que se découvre, en marge de ces jeux, une histoire des sensibilités. Mesures du temps et appréciation des espaces appartiennent à des univers culturels qui traduisent autant l'histoire des techniques de jeux que celle des jugements de goût.

Époques plus contemporaines : la réflexion de P. Arnaud sur les sociétés de conscrits au XIX^e siècle et celle de R. Holt sur la naissance du cyclisme montrent, arguments à l'appui, les transformations profondes de la société française à la fin du XIX^e siècle. Curieusement, ces deux articles se répondent. Les conscrits n'innovent pas vraiment ; ils installent leurs festivités dans une réglementation nouvelle des codes de la jeunesse française. La conscription devenue obligatoire en 1872, les jeunes conscrits renouvellent à

cette occasion les liesses des carnavaux. En revanche, les jeunes cyclistes sont des aventuriers ; ils inventent une pratique et promeuvent ses « accessoires » : le vélo, mais aussi l'appareil photo.

D'où l'opportunité de faire ici une place à la thèse de P. Charretton. Elle montre quels documents nous livre, sur les mondanités sportives, la littérature française durant les cinquante années qui marquent l'essor d'une nouvelle bourgeoisie au début du XX^e siècle.

Comme promis, *Sport-Histoire* travaille aussi l'iconographie. M. Lagrée, en étudiant le sport catholique en France entre les deux guerres illustre le sens du sacré qui traverse jeux et sports. Si, enfin, l'article de J. Durry présente de façon anecdotique André Leducq, vainqueur du Tour de France cycliste, c'est que la revue ne tient pas obstinément à réserver ses pages aux historiens professionnels.

La présentation qui conclut ce numéro montre au lecteur le champ de la recherche dans ce domaine : colloques, ouvrages, invitations passionneront tous ceux que l'histoire de la culture intéresse. À n'en pas douter, *Sport-Histoire* innove.

André Rauch

PIERRARD (Pierre). — *Enfants et jeunes ouvriers en France, XIX^e-XX^e siècle*. — Paris : Les Éditions ouvrières, 1987. — 226 p.

Ce livre constitue la meilleure mise au point, la mieux informée, la plus chaleureuse aussi, existant actuellement sur l'histoire de l'enfance et de la jeunesse au travail. Évitant les poncifs qui, sur un tel sujet, tiennent souvent lieu de réflexion historique, Pierre Pierrard n'en adopte pas moins le « parti pris des enfants », particulièrement sensible dans la description, saisissante, qu'il nous fait (pp. 83-118) des conditions d'exercice de plusieurs tâches confiées aux jeunes ouvriers : sabreurs de Mazamet, lanceurs de navettes, ratta-cheurs des filatures, rentrayeuses de drap. L'industrie lourde n'a pas le monopole de la pénibilité, et les milliers de jeunes confectionneuses de fleurs artificielles « ordinaires » que compte Paris en 1900 ont des conditions de travail peu supérieures à celles des galibots des mines du Nord.

La concurrence entre l'école et l'usine ou l'atelier (pp. 41-81) traverse tout le XIX^e siècle et P. Pierrard rappelle la complexité de cet antagonisme, qui oppose ou conjugue les intérêts des industriels, des parents et des enfants, avec intervention des philanthropes, des pédagogues et des médecins. Les aléas de la formation professionnelle sont beaucoup plus sommairement évoqués, au

travers du rappel des grandes étapes de la législation. En revanche, l'auteur consacre à la culture ouvrière des pages lumineuses, qui constituent le deuxième moment fort de son livre : jeux de l'enfance, fêtes, loisirs, lectures, cabaret... (pp. 119-158). Dans un dernier chapitre, consacré aux patronages et à la J.O.C., c'est la présence de l'Église au sein du monde ouvrier qui apparaît au centre de la réflexion et, très clairement, des préoccupations de l'auteur.

Soulevons, à propos de ce livre, une question de méthode. La double temporalité dans laquelle se situe P. Pierrard — un temps long, presque immobile, de la pénibilité du travail et de la culture quotidienne ; un temps court des décisions législatives et des créations militantes — nous semble sous-estimer une dimension intermédiaire mais essentielle : le temps moyen de l'évolution des techniques et de la recomposition du travail, sous l'effet de la concurrence industrielle, des flux migratoires ou de l'évolution salariale. Faut-il que cette dimension soit prise en compte, *l'évolution historique* du travail enfantin, au sens fort du terme, apparaît floue et mal définie. Mais sans doute les préoccupations de l'auteur étaient-elles ailleurs, du côté d'une histoire ethno-culturelle peu soucieuse de mouvement et de périodisations.

Dans un autre ordre d'idée, on constate que, même dans les limites qu'il s'est assignées et malgré toute son érudition, P. Pierrard est loin d'avoir exploré ou exploité tous les travaux existant sur le travail des enfants ; ceci oblige à se demander si, au rythme où croît une population d'historiens parcellaires de plus en plus productive, et alors même que ceux qui ont vocation naturelle à synthétiser cette production — les universitaires — semblent de plus en plus absorbés par d'autres tâches, les historiens ont vraiment le temps de se lire entre eux... : des synthèses historiques sont-elles encore possibles ?

Pierre Caspard

HELLER (Geneviève). — « *Tiens-toi droit !* ». *L'enfant à l'école primaire au 19^e siècle : espace, morale, santé. L'exemple vaudois*. — Lausanne : Éditions d'en bas, 1988. — 292 p. : ill.

Le titre est foucauldien en diable, mais l'auteur n'abuse pas des schémas d'analyse qui marquèrent les années 1970. Dans la lignée de son précédent ouvrage, qui montrait l'émergence de la propreté moderne à travers l'étude du logement et de la vie domestique (1),

(1) « *Propre en ordre* ». *Habitation et vie domestique, 1850-1930 : l'exemple vaudois*. Compte rendu dans *Histoire de l'éducation*, décembre 1980, pp. 57-59.

Geneviève Heller se livre à un inventaire, fortement documenté et lumineusement présenté, des rôles et fonctions dont l'école vaudoise a été progressivement investie, en sus de la transmission des savoirs proprement scolaires.

L'ouvrage comporte trois parties (Architecture scolaire, pp. 23-102 ; Savoir-vivre et éducation morale, pp. 113-158 ; La santé et le corps de l'enfant, pp. 159-278), qu'unit un fil rouge : l'obsession de la santé et de l'hygiène, individuelle et collective, chez les différents intervenants dans l'histoire de l'école. Ainsi, on note la place que tient l'hygiène dans les préoccupations des architectes : dans les années 1860 et 1870, priorité est donnée aux problèmes d'aération, d'éclairage, de chauffage, de latrines. Concernant le mobilier, les soucis ergonomiques finissent également par triompher, mais non sans mal et après bien des tâtonnements : au milieu du siècle, il se trouve encore des Vaudois pour estimer que la présence de dossiers aux bancs favorise la paresse... Quoi qu'il en soit, la rectitude corporelle n'est pas qu'un fantasme social : G. Heller nous rappelle, illustrations horribles à l'appui, que la scoliose était un mal scolaire bel et bien répandu.

À la lecture, on éprouve quelque difficulté à localiser l'épicentre des innovations scolaires qui se trouvent recensées. C'est là une question générale, mais particulièrement intéressante à analyser, s'agissant d'un canton suisse. D'un côté, l'autonomie scolaire des cantons est forte, et très jalousement conservée : l'une des rares disciplines réglementées par la Confédération est, depuis 1874, la gymnastique, à cause de ses implications militaires. Mais la Suisse romande dans son ensemble constitue également un champ d'observation pertinent : c'est dans ce cadre plus large que fonctionnent nombre d'associations et de revues pédagogiques, sans parler du rôle de personnalités comme le médecin neuchâtelois L. Guillaume. Au-delà encore, les influences françaises (l'architecture de Narjoux, la Goutte de lait...) se font particulièrement sentir. Le dernier cercle est constitué par l'Internationale pédagogique qui s'affirme dans la deuxième moitié du siècle, avec ses congrès et ses expositions, qui sont autant d'occasions de bilans et d'émulation : les pédagogues romands y jouent un rôle actif et s'y imprègnent, en retour, des idées nouvelles venues d'Allemagne, d'Angleterre, d'Amérique...

On peut donc faire une double lecture de l'ouvrage de G. Heller : c'est une étude de cas, solidement étayée, mais aussi une réflexion — qu'on aimerait parfois plus explicite — sur la part des facteurs régionaux, nationaux et supranationaux dans l'histoire des politiques éducatives.

Femmes, libertés, laïcité. — Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 1989. — 212 p.

« Dans le cadre du 20^e anniversaire du C.A.L. [Centre d'action laïque] et du deuxième centenaire de la Révolution française » a été organisée une exposition itinérante dont le présent ouvrage fournit le catalogue (pp. 169-206). Ce catalogue est précédé d'une douzaine de brefs articles consacrés à l'émancipation des femmes belges et à leur accession à l'égalité des droits avec les hommes. C'est une minorité de femmes, laïques et laïcistes, qui ont mené ce combat, à l'encontre de l'Église catholique, forte en Belgique et toujours en retard (en retard aujourd'hui encore sur les problèmes de contraception ou de reproduction assistée).

Les articles passent tour à tour en revue : l'éducation féminine (trois contributions) ; les femmes dans la franc-maçonnerie et la libre-pensée (deux) ; la maternité libre, « un combat laïque » (une contribution) ; leur lutte pour la paix et en faveur de leur droit au travail (une et une). De manière plus ponctuelle, quatre autres articles sont respectivement consacrés à l'action des femmes laïques pour l'Espagne républicaine, à l'image de la femme dans la bande dessinée, à la mémoire de quelques militantes laïques et juives, le quatrième rappelant qu'en Flandre aussi les femmes laïques ont dû ramer à contre-courant dans les mêmes perspectives.

Tout cela est bref mais suggère du moins des comparaisons avec l'évolution qui s'est poursuivie parallèlement en France, dans le même temps ou un peu plus tôt. Quelques portraits de militantes, évocateurs et nourris d'une chaude sympathie, constituent à mon sens le meilleur du livre.

Maurice Crubellier

CHAMBRE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE. Paris. — *L'École commerciale de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris : 125 ans d'enseignement commercial.* — Paris : Chambre de commerce et d'industrie, 1988. — 60 p.

En 1860, l'enseignement commercial était représenté à l'échelon supérieur par l'École supérieure de commerce et, à l'échelon élémentaire, par de vagues cours de comptabilité ou de dessin. Aussi, le secrétaire de la Chambre de commerce de Paris, Guillaume Denière, proposa-t-il la création d'une école commerciale de niveau secondaire destinée à former des employés de banque ou de com-

merce. Le succès fut rapide : 80 élèves à l'ouverture des cours en 1863, 380 en 1870, 825 en 1910, environ 700 entre 1930 et 1940. Dès 1908, une seconde école fut ouverte et, en 1916, fut créée une école commerciale pour les jeunes filles.

Les programmes de ces écoles s'orientaient vers les entreprises tout en maintenant une culture générale solide. La formation assurée en trois ans était sanctionnée par le diplôme de la Chambre de commerce de Paris. Les mutations économiques imposèrent après la guerre une modification des structures et des programmes. Les deux écoles furent réunies en une École commerciale de jeunes gens qui prit, en 1963, le nom d'École commerciale de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (ECCIP) et accueillit les jeunes filles à partir de 1981.

Dans les programmes, l'orientation vers l'entreprise fut encore accentuée avec l'institution du « cycle de formation aux techniques de l'entreprise » (CFTE). La part de l'enseignement général fut restreinte. À partir de 1984, des spécialisations furent introduites, traduisant une progressive montée du niveau des études. En 1979 avait déjà été créé un « cycle supérieur de gestion » (CSG) indépendant du CFTE, destiné à former des collaborateurs spécialisés dans les méthodes et les techniques de gestion des entreprises. Cet enseignement subit, enfin, une profonde évolution pédagogique. Des cours magistraux du XIX^e siècle, on passa, à partir des années 1960, à des pratiques plus dynamiques (simulation de cas), plus ouvertes (alternance de cours et de stages en entreprises) et faisant appel aux nouvelles techniques (laboratoire de langues, informatique, studio de télévision).

Ce bref résumé montre tout l'intérêt de la modeste plaquette réalisée à l'occasion d'une exposition commémorant les 125 ans de l'École. On regrettera simplement qu'il ne soit pas fait mention de l'enseignement féminin. Mais cet ouvrage illustre tout le parti qu'il est possible de tirer de monographies d'établissements pour une meilleure connaissance de l'enseignement technique et professionnel.

Gérard Bodé

GENTZBITTEL (Marguerite) (avec la collab. de Hervé Hamon). — *Madame le proviseur*. — Paris : Le Seuil, 1988. — 253 p.

Proviseur : depuis que les établissements secondaires sont mixtes, cette appellation napoléonienne est devenue mixte, elle aussi. L'auteur livre ici les fruits d'une expérience très contrastée à la tête de

deux lycées aussi différents que possible : le Banlay à Nevers, véritable cité scolaire dotée d'un internat de 800 élèves et d'un CET annexé : « le lycée nouveau, polyvalent, fourre-tout, sans prestige, sans tradition », puis le lycée Fénelon à Paris dont elle dirige les destinées depuis dix ans. De détails autobiographiques, juste ce qu'il faut pour comprendre une personnalité qui allie le goût avoué du commandement à un sens profond de l'humain et du concret, et qui utilise systématiquement ses célèbres qualités d'humour dans les relations humaines, tout en reconnaissant les limites de ce moyen avec les adolescents. Voilà qui explique, avec l'appartenance chrétienne et un profond attachement au service public, un style original de comportement vis-à-vis des divers partenaires d'un chef d'établissement. Au reste, le souci d'indépendance et d'efficacité rend compte du refus décrit comme à demi-inconscient, à demi-seulement, d'occuper d'autres fonctions, direction à l'administration centrale aussi bien qu'inspection générale de la vie scolaire, jugée mal définie et dépourvue de « racines » par une femme qui regarde « son » lycée comme « sa » maison.

Par un apparent paradoxe, le désir de devenir chef d'établissement est apparu chez cette fontenaysienne agrégée d'anglais durant la crise de 1968 où, jeune professeur à Mulhouse, elle a rédigé dans l'enthousiasme, avec ses élèves, un « cahier de doléances » qui revendiquait, entre autres, une réorganisation du temps scolaire et quelques libertés formelles. À Nevers, en 1973, il a fallu affronter des problèmes parfois dramatiques : gigantisme d'un établissement de 2 400 élèves et 150 professeurs, inconfort, entassement, malfaçons, indiscipline, ivrognerie, pénétration de la drogue. Une fermeture nécessitée par des vices de construction, puis une organisation provisoire pendant les deux mois de réfection, ont été l'occasion de demander à tout le monde d'y mettre du sien. Le lycée a alors fonctionné « presque en autodiscipline ». « D'un désordre, conclut le proviseur, sont nés l'ordre, la vie, l'humour, la gentillesse ». Le pouvoir s'est exercé « par l'animation », un pacte collectif avec la foule, mobilisée en assemblée générale sur des thèmes précis. Le vaste éventail des sections présentes dans l'établissement permettait de ne pas muer l'orientation en exclusion : on gardait les élèves, en imaginant pour eux des itinéraires adaptés à leur cas au sein de l'établissement.

Les questions à résoudre au lycée Fénelon se sont avérées tout autres : individualisme exacerbé des professeurs, consumérisme des parents, jeu subtil des rapports entre grands établissements à classes préparatoires du Quartier latin. Marguerite Gentzittel analyse avec humour et lucidité la hiérarchie établie entre Fénelon et le haut

de la Montagne, les bienfaits et la perversité du fonctionnement des classes préparatoires aux grandes écoles. Aussi, compte tenu des pesanteurs historiques, de la dimension de son lycée, des positions acquises, définit-elle une politique de recrutement et de formation partiellement autre : « nous pratiquons l'artisanat de luxe et non la haute couture ». Ce qui rend nécessaire, non pas un « système » à proprement parler, mais beaucoup d'efforts pour maintenir l'équilibre entre les pesanteurs de l'institution d'un côté, l'intérêt et les aspirations des jeunes, de l'autre. Le métier de proviseur apparaît ainsi passionnant et difficile, impossible à bien exercer sans une vigilance constante à toutes les questions posées et, en définitive, sans beaucoup d'amour pour la jeunesse.

Françoise Mayeur

TARIFS

(au 1^{er} janvier 1990)

Abonnement annuel (4 numéros)

France 95 FF TTC

Étranger 118 FF TTC (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro 32 FF; 64 FF le numéro double

DEMANDE D'ABONNEMENT

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

M^r, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N^o Rue

Localité

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente:

M^r, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N^o Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

**Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de
M. l'Agent comptable de l'INRP.**

Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre
bulletin d'abonnement à l'adresse suivante:

I.N.R.P. - Service des Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

Rappel: **Si vous êtes déjà abonné**, ne pas utiliser cette demande
d'abonnement: **un bulletin de réabonnement vous sera envoyé**
deux mois avant la date d'échéance de votre abonnement.



Achevé d'imprimer par Corlet Imprimeur, S.A.
14110 Condé-sur-Noireau (France)
N° d'Imprimeur : 16635 - Dépôt légal : mars 1990

Imprimé en C.E.E.



service d'histoire de l'éducation