

PS359

# HISTOIRE DE L'EDUCATION

janvier

1991

n° 49

Institut National  
de Recherche Pédagogique  
Revue de l'Éducation  
1991



*institut national de recherche pédagogique*

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

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

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° 49 — Janvier 1991

Dominique JULIA : Enfance et citoyenneté. Bilan historiographique et perspectives de recherches sur l'éducation et l'enseignement pendant la période révolutionnaire. Deuxième partie .....	3
Jean-Louis GUEREÑA : L'Enseignement pour adultes en Espagne. Législation, projets et réalités (1838-1874) .....	49
Antoine LÉON : Note sur l'histoire de l'orientation professionnelle en France .....	89

---

**Actualité scientifique**

---

Informations : Treizième colloque de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation ; Comenius, 1592-1992 ; L'enseignement oratorien au XVIII <sup>e</sup> siècle ; Bicentenaire de l'École polytechnique ; Histoire du syndicalisme enseignant ; L'Éducation nouvelle sans hagiographie ni polémique ; La famille et le jeu .....	99
---	----

---

**Notes critiques**


---

- C. HEYWOOD : *Childhood in nineteenth century France* (M. Crubellier) ;  
*Beyond the Pale, behind bars* (M. Crubellier) ; J. GATEAUX-MENNECIER :  
*La Débilité légère* (M. Crubellier) ; F. Mc COLLUM FEELEY : *Rebels with  
 Causes* (C. Prochasson) ; A. LANFREY : *Les Catholiques français et  
 l'école, (1902-1914)* (C. Langlois) ; G. CHOLVY, Y.M. HILAIRE : *Histoire  
 religieuse de la France contemporaine, t. III* (M. Crubellier) ; J. CAPELLE :  
*L'Éducation en Afrique noire à la veille des indépendances* (D. Bouche) ;  
 G. CIVES : *La Scuola italiana dall' Unità ai nostri giorni* (M. Colin). ..... 105

---

**Comptes rendus**


---

- A. QUINTRIC : *Le développement de la scolarisation en Centre Bretagne  
 au XIX<sup>e</sup> siècle* (S. Chassagne) ; Y. BISCH : *Les instituteurs des campagnes  
 haut-rhinoises au XIX<sup>e</sup> siècle* (G. Bodé) ; M. DE VROEDE, J. LORY, F.  
 SIMON : *Bibliographie de l'enseignement en Belgique* (I. Havelange) ;  
*Muitos anos de escolas* (S. Chassagne) ; D. ESCARPIT, M. VAGNE-  
 LEBAS : *La Littérature d'enfance et de jeunesse* (M. Colin) ; A. RAUCH :  
*Vacances et pratiques corporelles* (G. Vigarello) ; J. ZORO (Dir.) : *Images  
 de 150 ans d'EPS* (A. Wahl) ; P. GUILLAUME : *Un Siècle d'histoire de  
 l'enfance inadaptée* (M. Vial) ; Y. ROUMAJON : *Enfants perdus, enfants  
 punis* (M. Crubellier) ; *L'Enseignement technique a 100 ans ; Centenaire de  
 l'enseignement technique dans le département de l'Aube* (G. Bodé) ; V.  
 ISAMBERT-JAMATI : *Les savoirs scolaires* (B. Belhoste) ; *Les Archives de  
 France : état général des fonds, t. V* (T. Charmasson) ..... 127

Illustration de la couverture : « Famille et école ».  
*L'Ami de la maison, 1876.*

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  
(Deuxième partie)*

par Dominique JULIA

Dans un article paru il y a un an (1), nous avons présenté un bilan historiographique des recherches parues sur l'éducation et l'enseignement pendant la période révolutionnaire, bilan établi à la fin de l'année 1989. Nous voudrions aujourd'hui attirer l'attention sur deux secteurs qui nous paraissent devoir être travaillés dans l'avenir, même s'ils ont déjà donné lieu à d'excellentes publications dont nous nous efforcerons de rendre compte : d'une part, l'histoire de l'administration scolaire ; d'autre part, l'analyse de la production, de la diffusion et de l'usage du livre scolaire pendant la Révolution. Il ne s'agit pas, dans notre esprit, d'accorder un privilège particulier aux domaines de recherche évoqués mais de souligner qu'il reste encore beaucoup à découvrir avant d'avoir une connaissance sûre des questions qu'ils suscitent.

## I. L'ADMINISTRATION SCOLAIRE SOUS LA RÉVOLUTION

L'analyse systématique du fonctionnement des administrations qui ont eu en charge l'instruction publique pendant la Révolution française pourrait en effet être approfondie. Si l'activité des Comités d'Instruction publique de l'Assemblée législative et de la Convention nous est désormais bien connue grâce à l'irremplaçable publication de leurs procès-verbaux faite à la fin du siècle dernier et au début de ce siècle par James Guillaume (2) — en ces temps de commémora-

---

(1) *Histoire de l'éducation*, n° 45, janvier 1990, pp. 3-42.

(2) J. Guillaume : *Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de l'Assemblée législative*, Paris, 1889 ; *Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention*, 6 vol., Paris, 1891-1907.

tion, il ne serait d'ailleurs pas mauvais de rendre justice à cette grande figure de l'érudition républicaine —, nous sommes en revanche beaucoup moins bien renseignés sur le travail exact des autres organismes. Il faudrait pouvoir suivre attentivement les avatars successifs qu'a connus la Commission exécutive d'instruction publique créée par le décret du 12 germinal an II (1<sup>er</sup> avril 1794) : composée au départ de robespierristes sûrs, Joseph Payan du Moulin et ses deux adjoints, le tout jeune Marc Antoine Jullien (qui n'y fera qu'un très court passage en floréal entre deux missions à Bordeaux comme commissaire du Comité de salut public) et Pascal-Thomas Fourcade (rédacteur à *L'Antifédéraliste*, feuille subventionnée par le Comité de salut public), elle est réorganisée après thermidor. Le 26 fructidor an II (12 septembre 1794) la Convention nomme en effet à sa tête l'ancien ministre de l'Intérieur Garat qui fait partie du groupe des Idéologues, et deux adjoints : Clément de Ris, ancien administrateur du département d'Indre-et-Loire (déjà employé à la Commission par Payan) et le littérateur Ginguené. C'est ce dernier qui a, en fait, assuré l'essentiel du travail de direction et qui remplace d'ailleurs, à partir de thermidor an III (juillet-août 1795), Garat comme commissaire principal. Lorsqu'avec le Directoire, les commissions exécutives sont supprimées, leurs bureaux ne disparaissent pas pour autant : la Commission exécutive d'instruction publique se transforme le 14 brumaire an IV (5 novembre 1795) en l'une des divisions (la cinquième) du ministère de l'Intérieur, et Ginguené demeure à sa tête comme directeur de l'Instruction publique jusqu'en septembre 1797. Lui succéderont au poste de chef de la cinquième division Wenceslas Jacquemont (de 1797 à 1799) (3), très lié, lui aussi, au groupe des Idéologues, François Amalric, le poète Antoine-Vincent Arnault en 1800, puis, après un court passage de Roederer de ventôse à fructidor an X (mars-août 1802), le chimiste Fourcroy, ancien conventionnel, qui devait garder le poste de directeur de l'Instruction publique jusqu'à la création de l'Université impériale. Au-delà d'une analyse de la personnalité de ces dirigeants successifs, il conviendrait d'étudier attentivement l'activité réelle de leur division au cours de cette période. Trois groupes de problèmes pourraient être tour à tour envisagés.

#### a) *Le personnel des bureaux*

Il serait utile, en premier lieu, de connaître exactement l'organigramme des bureaux, ses transformations et le personnel qui les

---

(3) Sur Wenceslas Jacquemont, on pourra se reporter à la courte notice de A. Chuquet : *Études d'histoire 3<sup>e</sup> série*, Paris, Fontemoing, s.d., pp. 153-174.

remplit (4) : il est clair que Ginguené, au moment de sa direction, a peuplé les bureaux de personnes très proches du groupe des Idéologues. Ce n'est sans doute pas par hasard que s'y côtoient le mathématicien Silvestre-François Lacroix, disciple de Monge et professeur à l'École centrale des Quatre Nations, chef du troisième bureau chargé de l'enseignement, Joachim Le Breton et Victor Lanneau (5) tous deux anciens théatins et professeurs au collège de Tulle sous l'Ancien Régime, respectivement chef et sous-chef du quatrième bureau chargé des musées et bibliothèques, Ange-Etienne Xavier Poisson de La Chabeaussière, chef du cinquième bureau, chargé de l'économie politique, auteur d'un *Catéchisme républicain*, choisi comme l'un des livres élémentaires pour les écoles primaires par la loi du 11 germinal an IV (31 mars 1796), ou bien encore Amaury Duval, chef à partir de frimaire an VI, du bureau des théâtres (6). Tous ces hommes, soit appartiennent au noyau des fondateurs — en particulier Ginguené, Le Breton et Amaury Duval, soit sont des collaborateurs de la *Décade philosophique*, ce journal qui, tout au long du Directoire et du Consulat, a joué un rôle pédagogique essentiel, dans une volonté commune de propager les lumières et qui est devenu — comme en témoignent les lettres de ses correspondants — une sorte d'organe officieux des écoles centrales. Il serait donc tout à fait capital de suivre, au moins jusqu'à la formation de l'Université impériale, la trajectoire suivie par chacun des membres de ce premier personnel ministériel chargé de l'instruction publique, de reconstituer leurs relations intellectuelles et politiques,

---

(4) Voir à ce propos les propositions pour un programme de recherche émises par C. Kawa : « Voies nouvelles pour une étude de la bureaucratie révolutionnaire », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 60, 1988, pp. 60-75.

(5) Sur l'étonnant itinéraire de Pierre-Antoine-Victor de Lanneau de Marey, on lira l'excellent article de M. Dorigny : « Victor Lanneau, prêtre, jacobin et fondateur du collège des sciences et des arts », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 60, 1988, p. 347-365.

(6) On trouvera, à différentes dates, des listes du personnel de la cinquième division du ministère de l'Intérieur dans les papiers de Ginguené, Bibliothèque nationale, Nouvelles acquisitions françaises, ms n° 9193, ff°s 2, 26-31, 32. Un organigramme, qui date vraisemblablement de l'an IV, donne un chiffre de 77 employés depuis les chefs de service jusqu'aux garçons de bureau. Dans le courant de l'an V, on ne compte plus que 36 employés et ce chiffre est réduit à partir du 1er messidor de la même année (19 juin 1797), à la demande du ministre Benezech à 25 employés, un portier et un homme de peine étant payés par surcroît sur les fonds personnels du ministre. Ginguené s'inquiète d'ailleurs de ces réductions successives d'effectifs de l'administration centrale : « Le travail doit s'augmenter encore si l'on veut soulever du centre toute cette masse inerte des départements. Il faut que dans le courant de l'année prochaine, la révolution se fasse dans les esprits ou que la révolution politique s'écroule. Il faut donc organiser convenablement la machine destinée à imprimer ce mouvement général et rapide » (*ibid.*, f° 32).

bref de saisir l'ensemble d'un milieu, comme l'a d'ailleurs fait récemment Marc Regaldo à propos du milieu qui gravite autour de la *Décade philosophique* (7). Il est probable que l'on rencontrerait une certaine stabilité des mêmes hommes aux mêmes postes, tels l'ancien recteur de l'université de Paris, Jean-Baptiste Dumouchel, ou le poète Antoine-Vincent Arnault.

A un niveau plus modeste, il serait tout aussi utile de connaître la composition des jurys d'instruction locaux : la loi du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) prévoyait un jury d'instruction de trois membres par district nommé par les administrations de district et chargé de nommer les instituteurs et institutrices de la circonscription ; la loi du 7 ventôse an III (25 février 1795) sur les écoles centrales prévoyait un jury *central* d'instruction dans chaque département composé de trois membres nommés par le Comité d'instruction publique, et chargés de choisir et de surveiller les professeurs de l'école centrale. Celle du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795) maintient la présence d'un jury central d'instruction dans chaque département avec les mêmes fonctions (à cette différence près que les jurys sont désormais nommés par les administrations départementales) mais, en revanche, abandonne toute idée d'un jury pour les écoles primaires dont la création est dévolue directement aux administrations municipales et départementales. Quels ont été, entre l'an III et l'an X, ces premiers « inspecteurs », bénévoles, de l'instruction publique sur le plan local ? Un portrait collectif de ces hommes ne serait sûrement pas dénué d'intérêt (8).

#### b) *Les budgets de l'instruction publique*

Au-delà de ce profil sociologique, il serait précieux de reconstituer les premiers budgets de l'instruction publique. Les documents comptables existent (9). Il faudrait seulement rassembler des don-

(7) Cf. M. Regaldo, *Un milieu intellectuel : la Décade philosophique (1794-1807)*, t. 1, Lille, Atelier de reproduction des thèses, Université de Lille III, 1976. Voir également le récent article de B. Schlieben-Lange et F. Knapstein : « Les Idéologues avant et après Thermidor », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 60, 1988, pp. 35-59.

(8) A titre d'exemple, le docteur Henri Gagnon, membre du jury d'instruction de l'Isère, fervent disciple des Encyclopédistes, dont Stendhal nous a tracé un portrait chaleureux dans la *Vie de Henry Brulard* : il s'agit de son grand-père.

(9) Quelques éléments dans Bibliothèque nationale, Nouvelles acquisitions françaises, n° 9193, ff°s 3-6, 7-13, 49. Ils donnent des indications sur le budget de la Commission exécutive d'instruction publique, puis de la cinquième division du ministère entre floréal an II et la fin de l'an V. J. Guillaume a publié le tableau daté du 30 frimaire an IV (21 décembre 1795), *op. cit.*, t. VI, Paris, 1907, pp. 948-949. J. GUILLAUME a également publié les dépenses de la Commission exécutive pour l'exercice de l'an II (*ibid.*, t. IV, Paris, 1901, pp. 1011-1015).



nées qui sont dispersées à travers plusieurs séries : quelles dépenses la République a-t-elle réellement consenties pour un enjeu considéré comme central par tous les hommes de la Révolution ? Quel écart peut-on constater entre la rhétorique des discours aux assemblées successives et la dure réalité des chiffres ? L'analyse des budgets nationaux exclura par définition le niveau des écoles primaires puisque, d'après la loi du 3 brumaire an IV, les dépenses relatives à celles-ci incombent aux communes et se limitent à l'attribution d'un local pour la tenue des classes et d'un jardin à l'instituteur.

c) *Le travail des bureaux : circulaires et correspondances*

Enfin — et ce serait la dernière question à examiner — il serait essentiel de reconstituer l'activité réelle de ces bureaux de l'Instruction publique : l'une des voies de recherche pourrait être de reconstituer l'entière série des circulaires qu'ils ont produites. On n'en donnera ici que quelques exemples :

1. Au cours de sa brève durée d'existence, la Commission proprement « robespierriste » de l'Instruction publique a au moins produit deux textes signés de Joseph Payan, qui sont tout à fait significatifs de son orientation. L'un est un appel aux artistes à propos de l'un des concours d'architecture ouverts en floréal an II (avril-mai 1794) par le Comité de salut public, celui de l'architecture rurale : il s'agit que les modèles de fermes « rajeunies » proposés par les architectes, « étalant un luxe utile, une beauté modeste » offrent des leçons à l'enfance, des souvenirs à la vieillesse ; « dans leur distribution seule », ces fermes doivent offrir « aux yeux la République, c'est-à-dire la vertu » ; toute la maison doit présenter « la morale en action, les lois et la patrie ». « L'instruction dans une République » doit circuler « dans toutes les veines du corps politique », se retrouver « jusque dans les édifices particuliers, dans les jeux et dans les travaux » (10). De la même façon, peu avant la grande fête qui doit panthéoniser Joseph Bara et Alexandre Viala, le 10 thermidor an II (28 juillet 1794) — fête qui n'eut jamais lieu en raison des événements intervenus la veille — la Commission fait adresser « aux armées, aux départements, districts, municipalités et sociétés populaires de la République » un *Précis historique sur Agricole Viala* : se référant explicitement au discours prononcé par Robespierre le 18 floréal (7 mai 1794) Joseph Payan souligne que l'orateur n'a pu suivre l'action du jeune héros « dans ses détails » ni « en développer scrupuleusement les circonstances » : les mouvements de l'orateur

---

(10) Un exemplaire de cette circulaire se trouve aux Archives nationales F<sup>17</sup> 1281, dossier 12, pièce 194. Elle date de messidor an II.

eussent languï dans cette exactitude didactique. En revanche, la Commission « instruite par des renseignements postérieurs, puisés sur les lieux chez les parents du jeune Viala » décide d'en diffuser le récit « surtout pour apprendre aux jeunes Français que l'amour de son pays est une source féconde de gloire et de vertus ; qu'en courant à la mort, un républicain cherche moins à vivre dans l'histoire qu'à sauver sa patrie et assurer la félicité publique ». Il s'agit que la « puissance électrique » des noms sacrés des héros vienne « ombrager toutes les âmes, faire trembler tous les tyrans, commander les vertus, l'héroïsme et la victoire » (11). Nous reviendrons sur le thème de l'enfance héroïque lorsque nous examinerons la production des livres.

## 2. *Les enquêtes de l'an III*

Le travail effectué après thermidor par Garat, Ginguené et leurs successeurs vibre d'accents qui ne sont pas forcément moins enthousiastes. La circulaire adressée par la Commission exécutive de l'Instruction publique aux directoires des districts au lendemain de la loi du 27 brumaire an III sur l'établissement des écoles primaires s'ouvre par une description de l'avenir radieux qui s'annonce : « Enfin, il est décidé que l'ignorance et la barbarie n'auront pas les triomphes qu'elles s'étaient promis ! Enfin, il est décidé que la République aura des écoles primaires ! Le plan d'instruction le plus vaste qui ait jamais été adopté par les législateurs d'une grande nation vient d'être décrété par les législateurs de la France » (12).

Au-delà de cette rhétorique, il peut être intéressant de suivre les moyens que se donne l'administration naissante pour accompagner les dispositions de la loi. Deux périodes paraissent à cet égard devoir être privilégiées. Tout d'abord, en l'an III, deux séries de circulaires émanant de la Commission d'instruction publique visent à prendre une mesure exacte des ressources de la République en matière d'instruction. Dès le 6 brumaire an III (27 octobre 1794), elle adresse aux administrateurs des districts un questionnaire sur la nature, l'origine, les moyens, le type d'enseignement, les professeurs des établissements d'instruction publique, sur les institutions particulières remarquables « comme pensionnats, cours, cabinets d'histoire naturelle, laboratoires de chimie, collection d'instruments de physique, observatoires et bibliothèques », et sur « les critiques connues pour avoir

(11) « Précis historique sur Agricole Viala », daté du 13 messidor an II (1<sup>er</sup> juillet 1794) publié par J. GUILLAUME, *op. cit.*, t. IV, Paris, 1901, pp. 732-734. Un exemplaire de cette circulaire conservé aux A.D. Côtes-du-Nord 1 L 765 précise que cette circulaire a été envoyée le 5 thermidor (23 juillet 1794).

(12) Circulaire du 28 brumaire an III (18 novembre 1794) publiée en partie par J. Guillaume, *op. cit.*, t. V, Paris, 1904, pp. 240-244.

enseigné ou cultivé les sciences » (13). Les réponses tardant à venir, la Commission réitère dans une circulaire du 1er ventôse (19 février 1795) ses demandes (14). Par ailleurs, dès le 28 brumaire de la même année (18 novembre 1794), appliquant un arrêté du Comité d'instruction publique, la Commission entreprend une enquête sur l'application de la loi sur les écoles primaires : elle demande à chaque district un état précis des communes où les écoles primaires sont en activité, la date de formation des jurys d'instruction et celle de nomination des instituteurs et institutrices (15). Elle renouvelle sa demande le 25 nivôse suivant (14 janvier 1795) précisant aux administrations de district l'interprétation qu'ils doivent donner à la règle, établie par la loi du 27 brumaire an III d'une proportionnalité rigoureuse entre écoles primaires et population (une école primaire par mille habitants) : d'une part, il ne faut pas que les écoles primaires, trop nombreuses, donnent lieu « à une dépense énorme qui absorberait à elle seule une partie des revenus publics, beaucoup plus considérable que ce que leur étendue permet de consacrer aux frais de l'instruction en général » ; d'autre part, une multiplication trop rapide des écoles entraînerait une disette d'instituteurs ; enfin, le nombre des élèves dans chacune des écoles doit être suffisant pour maintenir l'émulation. Dans les campagnes, il n'est pas nécessaire de choisir pour centre d'école primaire la plus grosse commune mais « celle qui se trouve placée de manière à réunir autour d'elle un nombre d'habitants plus approchant de 2 000 » et « le ressort d'une école primaire peut s'étendre sans inconvénient jusqu'à une lieue de 2 000 à 2 200 toises à la ronde » (16).

Il serait tout à fait précieux de chercher à montrer comment ont été appliquées sur le terrain ces directives. D'une part, un certain nombre de réponses à ces circulaires sont conservées aux Archives nationales (17) et l'état des écoles primaires, tiré par James Guillaume des papiers de Ginguéné, daté du « 12 brumaire » semble bien être une synthèse des renseignements en possession de la Commission à l'orée de l'an IV à la suite de la correspondance reçue

(13) Un exemplaire de cette circulaire aux A.D. Côtes-du-Nord, 4 L 125.

(14) Un exemplaire, *ibid.* Le texte imprimé porte la mention « 1<sup>er</sup> nivôse an III » : le mois de nivôse a été raturé et surchargé à la main par la mention ventôse.

(15) L'arrêté du Comité d'instruction publique et la circulaire consécutive de la Commission exécutive d'Instruction publique, tous deux en date du 28 brumaire an III (16 novembre 1794) ont été publiés en partie par J. Guillaume, *op. cit.*, p. 238 et 240-244.

(16) La circulaire du 25 nivôse an III (14 janvier 1795) est publiée par J. Guillaume, *op. cit.*, t. VI, Paris, 1907, pp. 924-925.

(17) Par exemple, Archives nationales F 17 1691.

des districts (18). D'autre part, les registres de délibérations des districts conservent encore très souvent les tableaux des « arrondissements » établis pour les écoles primaires en conformité avec les circulaires reçues de la Commission (19). A Avranches, le découpage mathématique du district ainsi proposé paraît aux administrations impossible « vu que la population est considérablement dispersée et ne peut y être agglomérée par hameau comme dans les pays de plaine, vu que le territoire est coupé par des montagnes, des rivières, des ruisseaux, landages, bois de haute futaie et taillis, par des chemins très mauvais et souvent impraticables pendant l'hiver » ; au reste, après avoir conféré avec l'ingénieur du district, les administrateurs constatent que la stricte application de la division du district en cercles ayant une distance de 2 000 toises du centre à la circonférence aboutirait à « priver de l'instruction publique plus du tiers des habitants des campagnes qu'on ne pourrait envoyer à des écoles trop éloignées de leurs domiciles » (20). Dans le district de Châteaudun, les opérations destinées à établir les « arrondissements » ont été menées avec l'aide d'un géomètre (21). Il ne faudrait pas oublier non plus, dans la mise en place de ce dispositif scolaire, le rôle qu'ont pu jouer les cinq représentants en mission envoyés dans les départements le 18 germinal an III (7 avril 1795) par la Convention « pour assurer l'exécution des lois relatives à l'instruction publique » (22). Il est vraisemblable que l'on devrait pouvoir arriver, en confrontant les différentes sources disponibles, sinon à dresser une carte nationale des écoles primaires de l'an III, du moins à saisir la logique qui a

---

(18) J. Guillaume (*op. cit.*, t. VI, Paris, 1907, pp. 899-910) date à tort cet état de l'an III alors qu'il est beaucoup plus vraisemblablement du 12 brumaire an IV (3 novembre 1795), à un moment où la Commission a reçu suffisamment de réponses pour tenter une synthèse.

(19) Voir, par exemple, pour le département du Gard : Archives départementales du Gard, L 1069\*, délibérations du district de Beaucaire, 9 germinal an III (29 mars 1795) et L 1452\*, délibérations du district de Saint-Hippolyte, 7 ventôse an III (25 février 1795).

(20) Cf. W. Marie-Cardine : *Histoire de l'enseignement dans le département de la Manche de 1789 à 1808*, Saint-Lô, 1888, t. I, p. 366, délibération du Conseil général du district d'Avranches en date du 28 ventôse an III (18 mars 1795).

(21) A.D. Eure-et-Loir, L 74, f° 140, Délibération du Conseil général du district de Châteaudun, 12 ventôse an III (2 mars 1795). La Commission exécutive ne semble pas avoir approuvé la distribution proposée, en raison de ce que « beaucoup de ces arrondissements présentent une population bien inférieure à celle voulue par la loi » ; délibération du 21 germinal an III (10 avril 1795), *ibid.*, f° 156 v°-157.

(22) Pour ne citer qu'un exemple, voir l'arrêté du représentant Bailleul, daté de Sées, 15 prairial an III (3 juin 1795), qui ordonne un renouvellement des jurys d'instruction et un nouvel examen des instituteurs et institutrices déjà nommés. Un exemplaire de cet arrêté, conservé aux A.D. Côtes-du-Nord 1 L 765, a été adressé aux districts par l'administration départementale le 20 messidor an III (8 juillet 1795).

présidé, à l'échelon des districts, aux regroupements de communes pour l'établissement des écoles primaires et à établir une très large couverture de l'état des écoles réellement ouvertes, juste au moment où la loi du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795) marque l'abandon définitif d'une politique de scolarisation systématique de tous les enfants de France.

Enfin, il pourrait être utile d'établir avec précision comment les jurys d'instruction ont procédé pour choisir les instituteurs : dans leur correspondance avec les administrations de districts, certains ont fourni un compte rendu très détaillé de leur activité. A titre d'exemple, on peut citer seulement celui du jury du district d'Alès qui expose minutieusement les modalités de l'examen qu'il fait passer aux candidats : lecture dans plusieurs livres à l'ouverture d'une page, écriture sous la dictée, interrogation sur les principales règles de la langue (la grammaire de Wailly sert ici de guide mais cette épreuve ne va en général pas « plus loin que la connaissance des voyelles, des accents et de la ponctuation »), calcul simple et arpentage, géographie (si le sujet en a les notions « les plus familières », le jury lui met un atlas sous les yeux), histoire (peuples libres de l'Antiquité et des Temps modernes), Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et devoirs de l'homme en société, types de gouvernement et « idée » de la constitution de la République, productions les plus usuelles de la nature. Avec un réalisme un peu désabusé, le jury constate que « s'il fallait exiger rigoureusement la réunion de ces diverses connaissances, même dans leurs simples éléments, il faut l'avouer, la liste des sujets que nous allons vous présenter, très au-dessous du nombre des écoles dont vous avez fixé l'établissement par votre arrêté du 26 pluviôse (14 février 1795) serait encore plus insuffisante [...]. Sur dix-neuf hommes qui se sont présentés jusqu'ici, nous n'en avons trouvé que trois véritablement instruits et en état d'enseigner toutes les parties qu'embrasse l'école primaire » (23). Tous les jurys ont-ils eu la même diligence dans l'examen des candidats qui se présentaient ? On peut raisonnablement en douter, mais il serait précieux de disposer du spectre des exigences requises.

### 3. De l'an V à l'an VII

Sous le Directoire, l'activité de la cinquième division du Ministère s'est traduite par une série de circulaires relatives à la fois

---

(23) « Compte rendu par les membres composant le jury d'instruction à l'administration du district d'Alais », 23 floréal an III (12 mai 1795), A.D. Gard, L 1049. Le compte rendu détaille les compétences précises des candidats retenus (douze hommes sur dix-huit, quatre femmes sur huit).

aux écoles primaires et aux écoles centrales, et envoyées soit directement aux administrations départementales, soit aux professeurs d'écoles centrales. Dans l'ensemble de ces questionnaires émerge naturellement l'impulsion qu'a donnée à son ministre François de Neufchâteau, deux fois ministre de l'Intérieur, d'abord du 28 messidor au 28 fructidor an V (16 juillet-14 septembre 1797), puis plus longuement après son passage au Directoire exécutif à la suite du coup d'État du 18 fructidor (6 juillet 1797), du 29 prairial an VI au 4 messidor an VII (17 juin 1798-23 juin 1799). Passionné de pédagogie, proche du groupe des Idéologues, François de Neufchâteau voit dans l'instruction publique le premier besoin de la République : pour créer « un esprit public et des vertus nationales » il faut entièrement « rebâtir le système de notre enseignement » ; pour assurer définitivement le triomphe de la Constitution, un instant compromise par les menées contre-révolutionnaires, il faut l'éterniser « et la fonder sur la raison et l'enseignement public » : « la République veut des hommes ; mais pour les avoir hommes, il faut les élever enfants » (24). D'où ce besoin incessant, de la part de l'administration centrale, d'être constamment tenue informée des progrès obtenus. Bien que certaines des circulaires aient été communes aux deux ordres d'enseignement, on distinguera, pour la clarté de l'exposé, les écoles primaires et les écoles centrales.

#### a) *Les écoles primaires*

Une circulaire de François de Neufchâteau en date du 20 fructidor an V (6 septembre 1797), soit huit jours avant son départ du ministère, lance un questionnaire auprès des administrations centrales de département et des commissaires du Directoire exécutif près de ces administrations, pour obtenir un tableau exact des écoles primaires de chaque département : au-delà d'une approche statistique (nombre des écoles en activité en l'an V, nombre des écoles prévues pour l'an VI, fréquentation des élèves des deux sexes), l'enquête s'organise autour de deux ordres de questions, l'un politique, l'autre pédagogique, qui s'entrecroisent constamment. D'une part, le ministre s'interroge sur le zèle des jurys d'instruction à choisir les instituteurs, les précautions prises dans ce choix (non seulement vis-à-vis des talents mais aussi de « l'attachement aux lois républicaines »), l'ordre et le succès des écoles, mais également les raisons qui peu-

---

(24) « Circulaire du 20 fructidor an V (6 septembre 1797) aux professeurs et bibliothécaires des écoles centrales », in *Recueil des Lettres circulaires, instructions, programmes, discours et autres actes publics émanés du Cen François (de Neufchâteau) pendant ses deux exercices du Ministère de l'Intérieur*, t. I, Paris, Imprimerie de la République, an VII, pp. LXVIII-LXXIII.

vent rendre compte de leur échec (« fanatisme » dont il s'agit de combattre les suggestions, la négligence des parents ou leur insouciance sur l'éducation), les causes qui ont empêché d'ouvrir des écoles, l'usage, dans celles qui existent, des livres républicains (Constitution, Déclaration des droits et des devoirs). D'autre part, dès ce moment, l'instituteur comme vecteur de l'instruction publique et donc d'une propédeutique à l'adhésion républicaine, est au centre des préoccupations : comment améliorer son sort (par la rédaction des actes d'état civil, par exemple) ? Comment l'encourager (l'enquête demande de citer ceux qui sont des « modèles » dans leur état et peuvent donc « mériter un coup d'œil favorable de la part du gouvernement ») ? Quelles sont les meilleures méthodes utilisées, « plus simples, plus abrégées que la routine » ? François de Neufchâteau conclut ce questionnaire par un effet d'annonce : il médite un plan pour les écoles primaires « vraiment élémentaire qui doit faire un amusement, une sorte de jeu des premières études, si sèches et si rebutantes suivant la routine actuelle » (25). La circulaire qu'il adresse le même jour aux professeurs et bibliothécaires des écoles centrales confirme ce propos elliptique. François de Neufchâteau considère « les professeurs des écoles centrales dans chacun des départements comme les professeurs d'une école normale où les instituteurs des écoles primaires devraient être envoyés d'abord pour apprendre [...] ce qu'ils sont chargés d'enseigner et comment on doit l'enseigner ». Le ministre ne craint pas de descendre lui-même dans le détail des méthodes pédagogiques qu'il préconise : au lieu de livres élémentaires rédigés « pour le tourment des enfants [...], qui les épouvantent, les endorment et les fatiguent » il entend substituer des « cartes exposées aux regards de tous les écoliers, et présentant à tous les yeux des éléments parlants de lecture, écriture, orthographe, calcul, arithmétique décimale, nouveaux poids et mesures, arpentage, musique, catéchisme moral ». Une première édition de ces « planches élémentaires » devrait être adressée aux professeurs des écoles centrales : l'expérience faite de celles-ci auprès des instituteurs-novices et les remarques adressées par les professeurs sur leurs défauts permettrait d'en donner ultérieurement une édition plus soignée « qui rendra tout à coup uniforme et facile le système d'enseignement des écoles primaires » (26). Le départ quasi immédiat de François de Neufchâteau au Directoire exécutif rendit caduc cette partie de sa circulaire qui réintroduisait la visée initiale de l'École normale de l'an III dans le cursus même des écoles centrales et assurait de ce fait une articulation (non prévue par la loi du 3 brumaire

---

(25) *Ibid.*, pp. LXII-LXVIII.

(26) *Ibid.*, pp. LXVIII-LXXIII.

an IV) entre les deux ordres d'enseignement. Mais tout le questionnaire relatif aux écoles primaires a été, en général, répercuté assez rapidement par les administrations départementales (27) et a engendré toute une série de réponses précieuses : elles ont été en partie étudiées, mais il conviendrait d'en faire un recensement systématique.

L'arrêté du Directoire exécutif — où siège alors François de Neufchâteau — en date du 17 pluviôse an VI (5 février 1798) provoque une nouvelle vague d'enquêtes. Il place en effet « toutes les écoles particulières, maisons d'éducation et pensionnats » sous la surveillance spéciale des administrations municipales de chaque canton : celles-ci sont tenues de faire au moins une fois par mois « et à des époques imprévues » la visite desdites maisons d'éducation de leur circonscription à l'effet de constater si les maîtres mettent entre les mains des élèves la Déclaration des droits de l'homme, la Constitution et les livres élémentaires adoptés par la représentation nationale, si les décadis y sont observés et les fêtes républicaines célébrées, et si l'on y fait usage du titre de citoyen. La santé et la nourriture des enfants, les moyens de discipline intérieure utilisés (qui ne doivent aucunement tendre à avilir ou à dégrader le caractère des élèves), le type d'exercices mis en œuvre (ils doivent être « combinés de manière à développer le plus heureusement possible les facultés physiques et morales ») sont également à l'ordre du jour de cette inspection (28). Comme le souligne, de manière plus explicite, le ministre Le Tourneux dans la circulaire du 17 ventôse suivant (7 mars 1798) destinée à encourager les administrations centrales de département à appliquer cet arrêté, la « coupable prospérité » des établissements privés « semble croître en raison de la perversité des principes qu'y reçoit la jeunesse ». Il s'agit donc de « paralyser l'influence meurtrière des éducations antirépublicaines » et d'appeler la vigilance régulière des administrations « sur ces repaires du fanatisme royal et superstitieux, où des spéculateurs avides étouffent par un vil et sordide intérêt les germes précieux des vertus républicaines ». Les procès-verbaux des inspections conduites par les administrateurs des municipalités de cantons en présence d'un membre du jury d'instruction et du commissaire du Directoire exécutif devaient être transmis aux administrations centrales du département qui, à leur tour,

---

(27) Par exemple, circulaire du 2 vendémiaire an VI (23 septembre 1797) de l'administration centrale du département du Loir-et-Cher, A.D. Loir-et-Cher, L 765 ; circulaire du 12 vendémiaire an VI (3 octobre 1797) de l'administration centrale du département de la Haute-Garonne aux administrations de canton, A.D. Haute-Garonne L 2545. Les réponses ont été étudiées par E. Kennedy et M.L. Netter dans l'article déjà cité.

(28) Un exemplaire de cet arrêté dans Archives nationales F<sup>17</sup> 1014.



devaient en adresser un compte rendu au ministre de l'Intérieur (29). Il ne semble pas que les administrations départementales aient mis un zèle démesuré à répondre aux demandes du ministre : le 17 prairial an VI (5 juin 1798) Letourneux se plaint que la grande majorité d'entre elles n'ont répondu ni à la circulaire du 20 fructidor an V (6 septembre 1797) ni à celle du 29 frimaire an VI (19 décembre 1797) qui, entre autres prescriptions, réclamait l'envoi, tous les trois mois, à Paris, d'un « état nominatif des élèves qui fréquentent les écoles publiques avec les noms et domiciles de chacun d'eux », conformément à l'article 3 de l'arrêté du Directoire exécutif du 27 brumaire an VI (17 novembre 1797) (30). En prairial, le ministre n'a reçu au total que onze tableaux, soit des écoles primaires, soit des écoles centrales [...] et si l'arrêté du 17 pluviôse (5 février 1798) « a produit généralement de plus heureux effets », il semble que certaines administrations se soient condamnées elles-mêmes à un silence perpétuel » (31). Aussi bien, le ministre prescrit-il alors l'envoi à son ministère, de la part de toutes les administrations centrales de département, d'un tableau raisonné de « toutes les écoles particulières, maisons d'éducation et pensionnats qui se trouvent dans chaque canton » indiquant « les principes, les mœurs et les talents » des personnes qui les dirigent, l'influence de ces établissements sur « l'esprit public », l'encouragement que certains méritent ou, au contraire, le danger qu'ils peuvent représenter.

Dès son retour au ministère, François de Neufchâteau poursuit cet effort statistique : au moment de la clôture de l'exercice financier de l'an VI, où il s'agit de faire un état des dépenses et, en particulier, des sommes payées pour les indemnités de logement et de jardin aux instituteurs et institutrices, il réclame des états très complets indiquant pour chaque école primaire publique le nombre des élèves payant la rétribution scolaire et celui des élèves exemptés pour cause d'indigence, et comportant une rubrique *observations* pour faire « connaître les causes qui ont pu retarder l'organisation complète des écoles primaires » (32). Jusqu'alors, le ministre n'a reçu, concernant les indemnités de logement effectivement payées, « qu'un petit nombre d'états, peu réguliers, dans lesquels il a fallu faire des obser-

---

(29) Un exemplaire de cette circulaire aux Archives du Loir-et-Cher L 768.

(30) Brouillon de cette circulaire dans Archives nationales F<sup>17</sup> 1014. Un exemplaire aux Archives départementales du Loir-et-Cher L 766.

(31) Rapport du ministre de l'Intérieur au Directoire exécutif à la suite de la demande faite par celui-ci le 22 prairial (10 juin 1798), Archives nationales, F<sup>17</sup> 1014.

(32) Circulaire du 14 fructidor an VI (31 août 1794) aux administrations centrales de département (31 août 1794), *Recueil des lettres circulaires, op. cit.*, t. 1, pp. 129-139.

vations pour les rectifier ». Enfin, le ministre recommande aux commissaires du Directoire exécutif près les administrations centrales de département de procéder régulièrement à des visites de canton dans lesquelles ils examineront l'état de l'instruction publique, prendront des renseignements « sur les écoles primaires, sur la moralité, le patriotisme et la capacité des instituteurs auxquels elles sont confiées, sur les livres remis dans les mains des élèves, article essentiel et dont on ne peut être sûr qu'en allant visiter soi-même chaque école publique ou particulière ; sur les causes qui ont jusqu'ici entravé la marche de l'instruction et sur les moyens à adopter pour en améliorer l'organisation ». Même si ces visiteurs « auront souvent à gémir de l'inertie ou de l'oubli total dans lequel beaucoup de communes ont laissé cet objet si important » et à « combattre l'insouciance des parents et, peut-être, leurs préjugés », ils seront plus à même d'informer le ministre « de l'étendue du mal » : « je plaiderai, leur dit-il » la cause de l'éducation ; c'est celle de la République » (33).

Si l'on s'est ici attardé sur le travail permanent de l'administration centrale pour obtenir des informations précises concernant l'enseignement primaire, c'est qu'il fait apparaître la genèse d'une démarche statistique promise à un bel avenir ; en même temps, il a produit, en dépit des retards apportés par les administrations départementales à répondre au volontarisme central, toute une série d'états qui devraient permettre de prendre une vision d'ensemble de l'enseignement primaire public et privé : il faudrait ici pouvoir prolonger sur l'entier territoire les résultats partiels apportés par E. Kennedy, M.L. Netter et H.C. Harten.

#### b) *Les écoles centrales*

Nous serons beaucoup plus brefs à propos des circulaires concernant les écoles centrales, qui sont mieux connues. D'une part, Marie-Madeleine Compère vient de retracer rapidement leur chronologie (34). D'autre part, la plupart des articles et ouvrages recensés dans notre précédent article font appel pour établir leurs résultats, aux réponses qu'ont suscitées les questionnaires émanés de l'autorité centrale. Il est clair qu'à travers ces lettres se lit une véritable *politique scolaire*, fortement liée au groupe des Idéologues, en particulier

(33) Circulaire du 27 fructidor an VI (13 septembre 1798) aux Commissaires du Directoire exécutif près les administrations centrales des départements, *ibid.*, pp. 160-165.

(34) M.-M. Compère : « La question des disciplines scolaires dans les écoles centrales. Le cas des langues anciennes », *Histoire de l'éducation*, n° 42, notamment pp. 145, 150-151.

dans le texte des quatre circulaires envoyées à la fin de l'an VII (été 1799) par le successeur de François de Neufchâteau, Quinette. Au vu des résultats apportés par les réponses aux questionnaires précédents (et, en particulier, l'envoi de cahiers faits par les professeurs d'écoles centrales) ce sont bien des directives de programme que le ministre envoie aux professeurs de législation (thermidor an VII), langues anciennes, grammaire générale et histoire. En fait, c'est le Conseil d'Instruction publique — établi par François de Neufchâteau moins d'un an auparavant en vendémiaire an VII (octobre 1798) —, et à l'intérieur de celui-ci, Destutt de Tracy, qui les a rédigées (35). A notre connaissance, l'histoire de l'activité propre de ce Conseil, composé de membres de l'Institut, reste à écrire. Informé que « dans un grand nombre d'écoles, les maîtres ne se servent pas de bons livres élémentaires et de bonnes méthodes, parce qu'ils ne les connaissent pas et que dans un grand nombre d'institutions on se sert de livres et de méthodes propres à déformer l'esprit par de faux principes et à gâter le cœur par une doctrine monarchique ou superstitieuse » (36), le ministre assigne au Conseil la fonction d'introduire dans l'enseignement une « uniformité de principes » sans laquelle « il n'existe point d'instruction publique digne d'être nommée ainsi ». Les « savants distingués » auxquels le ministre a confié son désir ardent d'obtenir des améliorations auront pour tâche, en suivant uniquement leur zèle pour le bien public, de faire « connaître les vues intéressantes, les méthodes heureuses déjà développées » dans les cahiers envoyés par les professeurs des écoles centrales, d'indiquer « les moyens les plus sûrs pour les propager et encourager les auteurs » et de désigner les ouvrages que les professeurs pourront « mettre avec confiance entre les mains » de leurs élèves comme « ouvrages classiques » ou comme livres de prix (37). Composé de neuf membres, le Conseil est donc chargé, suivant les termes mêmes de son arrêté de création, « d'examiner les livres élémentaires imprimés ou

---

(35) Cf. La lettre adressée par Destutt de Tracy à Joachim Le Breton datée d'Auteuil le 27 vendémiaire an VIII (19 octobre 1799) à propos de l'envoi des quatre circulaires : « Une chose a beau être bien conçue, elle est nulle si elle n'est exécutée. Et dans le petit comme dans le grand, c'est par là que bien des choses manquent dans ce pays-ci », Archives nationales F<sup>17</sup> 1011.

(36) Texte de l'arrêté ministériel de création du Conseil, Archives nationales F<sup>17</sup> 1011. Celui-ci n'est pas daté mais il est vraisemblable qu'il date du 13 vendémiaire an VII (4 octobre 1798), jour où François de Neufchâteau adresse aux différents membres qu'il a nommés l'arrêté qu'il vient de prendre en les invitant à participer aux travaux du Conseil (*ibid.*). *Le Moniteur* du 16 vendémiaire an VII (7 octobre 1798) publie un résumé de l'arrêté en forme de note.

(37) Circulaire en date du 17 vendémiaire an VII (8 octobre 1798) aux professeurs et bibliothécaires des écoles centrales, *Recueil des Lettres circulaires, op. cit.*, t. I, p. 210-211.

manuscrits, les cahiers et les vues des professeurs » (article premier) et de proposer tous les ans au ministre, dans le courant de prairial, « la liste générale des livres élémentaires et des livres propres à être distribués en prix dans laquelle choisiront les instituteurs et institutrices d'écoles primaires, les professeurs d'écoles centrales, les chefs d'institutions particulières soit d'externes soit de pensionnaires de l'un et l'autre sexes et les administrations ou les jurys distribuant les prix » (article 3). François de Neufchâteau a délibérément peuplé le Conseil de citoyens « éclairés et patriotes » choisis pour leurs « lumières », leur « zèle » et leurs « principes » ; on ne s'étonnera donc pas d'y trouver nombre d'idéologues. Ont été nommés *pour la langue et le goût* : l'écrivain Palissot et le grammairien Urbain Domergue ; *pour les sciences idéologiques, morales et politiques* : l'ex-oratorien Pierre-Claude François Daunou, bibliothécaire de l'école centrale du Panthéon et membre du Conseil des Cinq Cents, le philosophe Dominique-Joseph Garat, membre du Conseil des Anciens, Wenceslas Jacquemont, Joachim Le Breton auxquels vient bientôt se joindre le littérateur Ginguené tout juste rentré de son ambassade à Turin (les trois derniers étant liés directement, on l'a vu, à l'administration de l'Instruction publique) ; *pour les sciences physiques et mathématiques* : le mathématicien Lagrange et le chimiste Jean Darcet (38). A partir de ventôse an VII apparaît Destutt de Tracy, le chef de file des idéologues, et joue un rôle déterminant. Tout ce qui subsiste des archives de ce Conseil manifeste qu'il a pris son rôle tout à fait au sérieux en suscitant des questionnaires du ministre et en analysant les réponses reçues (39). Les historiens n'ont pas manqué de citer souvent la séance du 16 pluviôse an VIII (5 février 1800) où le Conseil a dressé un bilan des écoles centrales et proposé un plan d'études rénové (40). Même si son existence a été éphémère

(38) Le nom de Ginguené ne figure pas dans l'arrêté de création du Conseil. Il est en fait le « neuvième membre » que le ministre « se réserve de nommer », et sa nomination a dû suivre de quelques jours ou quelques semaines l'arrêté comme le laisse entendre la lettre de nomination de François de Neufchâteau : « Citoyen, au moment où j'établissais auprès de moi un Conseil d'instruction publique, j'appris que votre retour en France était décidé. Parmi les noms justement honorés des citoyens dont j'ai cru devoir le composer aurais-je pu ne point placer le vôtre ? » Archives nationales F<sup>17</sup> 1011.

(39) Une analyse des réponses collectives reçues des écoles centrales à l'enquête lancée par François de Neufchâteau en floréal an VII (mars 1799) se trouve dans les papiers de Ginguené, Bibliothèque nationale, Manuscrits, Nouvelles acquisitions françaises n° 9193, ff<sup>os</sup> 189 V<sup>o</sup>-203. Le scripteur avait classé les réponses par colonne contenant chacune une rubrique : noms des départements, ordre des cours, durée du cercle des études, distribution des heures de travail des différentes classes, époque et durée des vacances, époque et mode d'examen des élèves.

(40) Le texte en a été publié dès 1882 par A. Duruy, *L'Institution publique et la Révolution*, pp. 391-411. Le rédacteur en est très probablement Destutt de Tracy lui-même.

— dès le 15 vendémiaire an VIII (7 octobre 1799) le ministre de l'Intérieur a dû d'ailleurs supprimer le traitement des membres du Conseil en raison des réductions rigoureuses du budget de l'an VIII (41) — et s'il perd progressivement son importance après le coup d'État de brumaire, il s'agit bien là de la première commission d'experts ayant eu en charge le pilotage de l'ensemble du système d'Instruction publique : selon les vœux de son arrêté de création, le Conseil a bien été « sans cesse occupé des moyens de perfectionner l'éducation républicaine ».

## II. LES POLITIQUES DU LIVRE SCOLAIRE

Le livre pendant la Révolution française — et, particulièrement, le livre scolaire — a connu au cours des dernières années un intérêt renouvelé (42). Deux raisons l'expliquent : les avancées méthodologiques d'une histoire du livre, de sa production et de sa circulation qui, après s'être essentiellement focalisée sur l'Ancien Régime, se déporte progressivement vers le XIX<sup>e</sup> siècle ; l'importance accordée par les hommes de la Révolution eux-mêmes à une véritable politique du livre scolaire dans laquelle ils voient le moyen de venir à bout des résistances qui se font jour vis-à-vis des décisions prises à Paris : un livre lu est, à leurs yeux, un livre déjà approprié qui induit autant d'habitus républicains. Comme l'écrit François de Neufchâteau, « il n'est plus de tyrans pour quiconque sait lire ».

Un premier point qu'il faudrait éclairer est la répercussion qu'ont entraînée auprès des libraires l'extinction des collèges et le progressif abandon des anciens livres scolaires. Soit une lettre du libraire Nyon jeune à Paris, qui, en l'an II, a publié un *Catéchisme républicain ou Principes de la Constitution française, mis à la portée des jeunes gens* : en frimaire de cette même année, il écrit une adresse aux membres de la Convention, dans laquelle il souligne la catastrophe financière qu' a représentée pour lui le nouveau cours des choses :

---

(41) Archives nationales F<sup>17</sup> 1011. Les membres qui n'ont pas d'autre traitement ou qui n'ont que le traitement de l'Institut national, continueront à toucher une partie de celui qu'ils avaient. Le ministre de l'Intérieur, qui est alors Quinette, souhaite la continuation du Conseil « avec confiance, car vous m'avez appris, citoyens, à estimer votre zèle autant que vos lumières ».

(42) On lira à ce propos le n<sup>o</sup> 9 des *Mélanges de la Bibliothèque de la Sorbonne, Livre et Révolution*, Colloque organisé par l'Institut d'Histoire moderne et contemporaine (CNRS), Actes réunis par F. Barbier, C. Jolly et S. Juratic, présentés par D. Roche et R. Chartier, Paris, 1989. On notera particulièrement l'article de C. Jolly, « La Bibliothèque de l'abbé Grégoire » (p. 209-220).

« Depuis 1789 jusqu'à ce jour, mon commerce est entièrement anéanti par la suppression des maisons religieuses chargées de l'éducation, par l'inactivité des collèges ; les livres élémentaires de classes et de religion qui composent la presque totalité de mon fonds me restent en pure perte ; pour satisfaire à mes engagements, j'ai fait tous les sacrifices possibles. Mon épouse a engagé sa dot, ce qui peut lui revenir de sa mère, et moi de la mienne, afin d'éviter une faillite qu'un homme honnête doit toujours regarder comme déshonorante quoiqu'involontaire. Tous ces sacrifices sont devenus insuffisants et inutiles. Je puis évaluer la non-valeur de livres classiques à 60 000 livres, celle de livres de religion à 15 000 livres environ [...].

En homme libre, j'attends de la justice de la Convention de venir au secours d'un vrai républicain, bon patriote et père de famille.

Je ne ferai pas valoir de n'avoir jamais vendu, imprimé ni fait imprimer aucun ouvrage contraire à la Révolution. J'ai préféré l'indigence que je voyais approcher de jour en jour à des richesses acquises par un tel commerce » (43).

Au-delà du républicanisme affirmé du libraire, la lettre fait surgir une réelle question : la disparition d'un marché qu'il conviendrait de mesurer très exactement à travers les inventaires après décès et les dossiers de faillite des imprimeurs. Car, dans le même temps, continuent à s'éditionner des catéchismes catholiques qui sont diffusés : pour ne prendre qu'un exemple rencontré au hasard d'un dépouillement de délibérations de districts, une descente de police opérée en messidor an II (juin 1794) par le Comité révolutionnaire de surveillance de Dinan chez la citoyenne Huart, libraire en cette cité, révèle qu'elle possède en stock un grand nombre de *Catéchismes du catholicisme* imprimés en 1792. Des mesures répressives sont aussitôt prises pour interdire au « fanatisme assoupi » de se réveiller, surtout dans les campagnes où « l'esprit public est le moins pur et le moins éclairé » (44). Il est donc important de cerner au plus près la production et la diffusion des livres élémentaires sous la Révolution dans la mesure même où ils ont constitué un enjeu décisif de la lutte idéologique de cette période.

---

(43) Archives nationales, F<sup>17</sup> 1008 A, lettre du 8 frimaire an II (29 novembre 1793). Sur les effets de la Révolution sur la librairie et l'imprimerie, on pourra lire C. Hesse : « Economic Upheavals in Publishing », *Revolution in Print. The Press in France, 1775-1800*, ed. R. Darnton et D. Roche, Berkeley-Los Angeles-Londres, University of California Press-The New-York Public Library, 1989, pp. 69-97.

(44) A.D. Côtes-du-Nord, 3 L 2, f<sup>o</sup> 79, Délibérations du district de Dinan, 8 messidor an II (26 juin 1794).

## 1. Mesure de la production

Une première approche consiste à établir un inventaire précis de tous les écrits relatifs à l'enseignement et à l'éducation pendant cette période. L'inventaire bibliographique que vient de dresser Hans Christian Harten sur les écrits pédagogiques pendant la période révolutionnaire, même incomplet, constitue une base de données tout à fait précieuse qui servira de référence pour longtemps (45). On joindra à cet ouvrage le répertoire bibliographique que Michel Manson a établi de la littérature pour les enfants et la jeunesse parue pendant la Révolution française (46) et le répertoire bibliographique des catéchismes révolutionnaires présenté par Jean Hébrard (47). Du large repérage de H.C. Harten, qui recense 1 346 unités bibliographiques, se dégagent plusieurs enseignements : tout d'abord, une conjoncture, celle de la très forte poussée des années 1793-1794 qui représentent à elles deux 41 % de la production dénombrée. Même si ces chiffres globaux pourront être vraisemblablement atténués par la prise en compte des textes pédagogiques émanant des écoles centrales (manifestement sous estimés dans ce recensement), la pente générale ne sera pas remise en cause. En second lieu, les textes relatifs à des apprentissages et à des disciplines scolaires l'emportent (plus de la moitié des unités dénombrées), suivis par les projets relatifs à l'organisation et à la politique de l'instruction publique (un cinquième environ) ; à l'intérieur même de l'ensemble « disciplinaire », c'est l'enseignement moral et politique qui, on ne s'en étonnera pas, triomphe avec plus du tiers des unités recensées. Enfin, trois groupes dominant nettement parmi les auteurs : les enseignants (instituteurs et professeurs), qui constituent environ 45 % du total, les membres de l'administration, les juristes et les hommes politiques, qui représentent un auteur sur trois environ, les vecteurs professionnels d'une culture scientifique ou littéraire au sens large (journalistes, érudits, bibliothécaires, libraires, éditeurs, au total 14,4 %). Entre 1794 et 1797, il est d'ailleurs intéressant de constater des glissements significatifs dans la composition du groupe des auteurs, même si tous

---

(45) H.C. Harten : *Les Écrits pédagogiques sous la Révolution*. Répertoire établi par l'auteur avec la coll. d'A. Choppin, Paris, INRP, 1989, 173 p.

(46) M. Manson : « Répertoire bibliographique de la littérature pour les enfants et la jeunesse parue durant la Révolution française 1789-1799 » in I. Havelange, S. Le Men, *Le Magasin des Enfants. La littérature pour la jeunesse, 1750-1830*. Montreuil, Bibliothèque Robert Desnos, 1988, pp. 102-121. On se reportera surtout au livre du même auteur paru depuis la rédaction de cet article : M. Manson, *Les Livres pour l'enfance et la jeunesse publiés en français de 1789 à 1799*, Paris, INRP, 1990, 272 p.

(47) J. Hébrard : « Répertoire bibliographique des catéchismes révolutionnaires » in L. Andriès, *Colporter la Révolution*. Montreuil, 1989, Bibliothèque Robert-Desnos, pp. 74-81.

appartiennent à une élite culturelle et administrative : les auteurs de l'an II appartiennent davantage à une « petite bourgeoisie », incluant instituteurs, employés de l'administration, libraires qui participent, dans une très large mesure, au discours pédagogique ; en l'an V, ceux-ci sont clairement relégués derrière le groupe des administrateurs ayant des fonctions dirigeantes et des professeurs. On assisterait en même temps à une « professionnalisation » progressive de la production pédagogique, confisquée par les enseignants (48).

Dans son inventaire des *Livres pour l'enfance et la jeunesse sous la Révolution* (qui recoupe en partie celui des *écrits pédagogiques* de H.C. Harten), Michel Manson aboutit à des conclusions voisines (49). La conjoncture, cette fois, s'organise autour de deux poussées majeures : celle de 1794-1795 liée pour partie à l'impact du concours de l'an II, celle des années 1798-1799 ; à elles deux, ces périodes regroupent plus de la moitié de la production de l'époque révolutionnaire. Celle-ci est féconde en nouveautés puisqu'on ne compte qu'un quart de rééditions de livres parus sous l'Ancien Régime, les rééditions d'ouvrages édités pendant la Révolution représentant 22 % de l'ensemble. Si l'on rencontre, dans cette littérature, des genres bien connus sous l'Ancien Régime comme des extraits sous forme d'anthologies (du type *Magasin des enfans* de Madame Leprince de Beaumont), des encyclopédies méthodiques par matière, ou des recueils privilégiant l'illustration (tel le *Portefeuille des enfans* de Duchesne et Leblond (50)) la Révolution semble avoir fait émerger deux genres d'ouvrages bien spécifiques : d'une part, les manuels par discipline et par niveau (d'où l'importance, dans les titres, des précisions sur le public visé : *première enfance, enfant, adolescent*, avec parfois même une indication sur l'âge), dont la progression est contemporaine de l'immense effort tenté pour mettre en place un système scolaire à la fois massif et cohérent. On ne peut s'étonner, à cet égard, de constater que les occurrences disciplinaires les plus nombreuses ont trait soit à la morale, soit aux diverses phases de l'apprentissage de la langue (de la lecture à la grammaire, de l'orthographe au style et aux belles-

---

(48) Nous tirons ces informations de l'introduction que H.C. Harten a donnée au répertoire bibliographique cité à la note 45, pp. 9-26.

(49) La bibliographie de M. Manson, *Les Livres pour l'enfance et la jeunesse...*, *op. cit.*, porte sur 411 titres et 699 éditions. Pour les onze années de 1789, cela représente 37 titres et 63 éditions en moyenne annuelle. Le livre pour enfants représenterait à la fin de la Révolution 6 % de la production globale du livre, soit le double de la proportion estimée pour la production de la fin de l'Ancien Régime (2 à 3 %).

(50) On pourra se reporter à l'article suggestif de S. Le Men : « Les images et l'enfant dans la littérature enfantine » in *L'Enfant, la famille et la Révolution française* sous la direction de M.F. Lévy, Paris, Olivier Orban, 1990, pp. 275-294.



lettres). Surgit, d'autre part, le genre du roman pour enfant qui facilite à l'enfant-lecteur l'identification à l'enfant-héros du récit, et aux auteurs l'inculcation de leurs visées pédagogiques et morales : ainsi s'explique le succès d'un auteur bien oublié aujourd'hui comme François Guillaume Ducray-Duminil (51). Quant aux auteurs, Michel Manson retrouve les trois grands groupes déjà repérés par H.-C. Harten : au tout premier chef les enseignants de tous niveaux qui représentent plus du tiers de l'ensemble (37 %), les juristes, hommes politiques et employés de l'administration qui forment un quart du total, les hommes de lettres, érudits et écrivains (20,7 %) auxquels on peut joindre ces vecteurs de la culture que sont libraires et imprimeurs comme Jean Baptiste Chemin-Dupontès ou Pierre Didot l'aîné.

Se lit donc, à travers une analyse quantitative de la production, l'impact de la politique culturelle révolutionnaire. Il conviendrait naturellement d'affiner ces constats en cherchant à mesurer les nouvelles « émissions », les réimpressions parisiennes et surtout provinciales, les tirages successifs, à saisir aussi le rôle qu'a pu jouer l'invention — faite en ces années — de la stéréotypie, immédiatement utilisée par Didot. L'analyse serait ainsi pondérée par une mesure de l'audience qu'ont pu rencontrer les différents textes. C'est dire que toute une histoire matérielle du livre scolaire reste à écrire, qui pourrait se fonder aussi bien sur les archives administratives (en particulier pour la commande d'ouvrages) que sur les dossiers de faillite et les inventaires après décès des libraires-imprimeurs. Mais pour comprendre les traits caractéristiques et l'évolution de cette production, il convient de revenir à la politique du livre sous la Révolution et à ses changements successifs (52). Trois problèmes doivent être examinés simultanément : la rédaction, la diffusion, et l'utilisation réelle des livres publiés.

## 2. La rédaction des livres scolaires

Sur le plan de la rédaction, les hommes de la Révolution ont oscillé entre :

a) *le système du concours* : proposé dès 1792 par Arbogast, celui-ci est adopté le 9 pluviôse an II (28 janvier 1794) par la Convention à la suite du rapport de Grégoire. Le concours prévoit neuf sections différentes pour les différents types de manuels. Par la

---

(51) Cf. J. Gillet : « L'enfant perdu à travers le roman de la Révolution », *ibid.*, pp. 289-294.

(52) Le vieil article « Livres scolaires » rédigé pour la période révolutionnaire par James Guillaume dans le *Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson mérite toujours d'être relu car il est extrêmement bien informé, pp. 1046-1060.

suite de retards successifs, les résultats n'en sont proclamés que le 11 germinal an IV (31 mars 1796) (53).

b) la *commande directe* à des savants : c'est la solution adoptée le 1<sup>er</sup> brumaire an III (22 octobre 1794), les futurs professeurs de l'École normale créée presque à la même date étant désignés pour rédiger les livres élémentaires (54).

c) la *composition*, soit sous la tutelle directe de la représentation nationale, soit sous celle du ministre : c'est le cas du *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français* rédigé au sein du Comité d'Instruction publique par Léonard Bourdon puis Thibaudeau à partir des informations reçues, de nivôse à messidor an II (décembre 1793-juillet 1794) ; c'est aussi la politique de François de Neufchâteau qui envisage comme un « pendant au recueil des belles actions militaires dont on s'occupe depuis longtemps », de « recueillir et de réunir en un seul corps toutes les belles actions civiles » : ayant « confié la rédaction de ce recueil à un littérateur estimé » au républicanisme affirmé, le ministre attend des commissaires du Directoire exécutif auprès des administrations centrales qu'ils concourent « à la perfection de ce monument national » en communiquant au ministère les renseignements dont ils disposent. Les commissaires-informateurs sont invités à ne pas oublier que c'est « sous le chaume que se cache la grandeur d'âme ; que là se trouvent moins de bouches pour la célébrer ; que l'indigence prête un grand caractère aux actes de la vertu et donne souvent aux exemples modestes qu'elle offre une plus touchante et plus vive éloquence ». En fait, il s'agit là de « remplir un des premiers devoirs de tout gouvernement, celui d'honorer la vertu ». L'administration n'a, aux yeux du ministre, que « trop négligé cette tâche philosophique et consolante » (55). Le projet de François de Neufchâteau débouche sur une entreprise beaucoup plus large qui vise à la publication d'une série de volumes à bon marché qui devait porter le titre générique de *Manuel Républicain*. Dans la lettre circulaire qu'il adresse le 10 germinal an VII (30 mars 1799) aux commissaires du Directoire exécutif près des administrations centrales et municipales et qui sert en

---

(53) Sur le concours de pluviôse an II dont les résultats n'ont été proclamés qu'en germinal an IV on pourra se reporter à J. Morange, J.F. Chassaing : *Le Mouvement de réforme de l'enseignement en France (1760-1798)*, Paris, P.U.F., 1974, et H.C. Harten : *Elementarschule und Pädagogik in der französischen Revolution*, Oldenbourg Verlag, Munich, 1990, pp. 122-131.

(54) Cf. P. Dupuy, *L'École normale de l'an III*, Paris, Hachette, 1895, pp. 57-59. Cette commande ne fut, en fait, jamais exécutée.

(55) Circulaire du 1<sup>er</sup> brumaire an VII (22 octobre 1798) aux Commissaires du Directoire exécutif près les administrations centrales de département, *Recueil de Lettres circulaires, op. cit.*, t. 1, pp. 246-250.

même temps de préface au premier volume qu'il leur envoie, le ministre explique les buts qu'il s'est proposés : il s'agit, par cette collection de constituer une « bibliographie pour les citoyens peu aisés » dont le prix ne devrait pas excéder « les facultés du plus simple ouvrier » (56). La « première partie » du *Manuel Républicain*, la seule parue, était un « livre nécessaire, un livre officiel, dont on ne saurait se passer » : s'y trouvaient en effet réunis la Constitution de la République, des instructions sur les nouveaux poids et mesures et leur usage relativement aux terrains, sur les monnaies républicaines, sur le calendrier, un vocabulaire des mesures républicaines et une table des matières en forme de questions. Toute une série d'autres volumes devait suivre. A Joseph La Vallée avait été demandé un *Abrégé des observations de Mably sur l'histoire de France* accompagné de notes historiques et philosophiques ; c'est à lui également qui avait été confiée la composition du Recueil des belles actions civiles et des *Éloges des citoyens illustres*. A Bernardin de Saint-Pierre avait été commandé *Les Harmonies de la nature* qui devait comprendre au total neuf volumes dont quatre étaient déjà rédigés en brumaire an VIII. Au poète Parny avait été dévolu un *Recueil des meilleures poésies françaises depuis Marot jusqu'à nos jours* « destiné à être mis entre les mains des élèves des écoles nationales ». Joseph de Maimieux, auteur de la *Pasigraphie* (« art d'écrire et d'imprimer en une langue, d'une manière à être lu et entendu dans toute autre langue sans traduction ») avait été chargé de rédiger un « recueil de définitions claires sur toutes les matières qui peuvent dessiner les premiers linéaments des connaissances humaines et présenter dans notre langue *Le Monde peint par la parole* ». François-Joseph Noël, ancien professeur de belles-lettres de l'Université de Paris, s'est vu confier un *Choix des morceaux principaux des orateurs et poètes latins*. Le citoyen Demoy a été chargé du dépouillement de tous les procès-verbaux de célébrations de fêtes nationales, qu'il a divisé en deux parties, l'une présentant l'analyse des procès-verbaux suivant leur date et par ordre alphabétique de département, l'autre contenant le recueil des discours et morceaux de poésie qui

---

(56) Un exemplaire de cette circulaire sous la forme d'un placard in folio se trouve aux Archives des Côtes-du-Nord, 1 L 765. Le premier volume de ce *Manuel républicain*, a paru en édition stéréotype chez Didot l'aîné. Selon la lettre aux commissaires du Directoire exécutif près les administrations centrales et municipales, datée du 10 germinal an VII (30 mars 1799), qui ouvre le volume, celui-ci devait en effet être, dès sa réception, déposé au secrétariat de l'administration et l'affichage en placard de la circulaire avait pour but « d'avertir les citoyens qu'ils peuvent aller prendre communication de ce premier volume pendant une décade, et vous faire connaître pour combien d'exemplaires ils entendent souscrire pour eux et leurs enfants, à 30 centimes l'exemplaire ».

ont été prononcés et exécutés aux grandes fêtes. Enfin, à Ginguéné avait été commandée la rédaction d'un *Recueil choisi des meilleurs discours de morale épars dans les collections des sermons français de toutes les sectes et des discours académiques* (57).

Tout ce programme de commande se voit compromis et par le départ de François de Neufchâteau du ministère en messidor an VII (juin 1799) et par les restrictions budgétaires de l'an VIII (58). Néanmoins, à travers la réponse que Ginguéné fournit en brumaire an VIII (novembre 1799) sur l'état de son travail, on peut reconstituer ce que fut la politique de commande de François de Neufchâteau, et les modalités de travail des auteurs choisis. Pour le ministre qui a commandé le *Recueil des meilleurs discours de morale épars dans les collections de sermons* dès le 25 brumaire an VII (15 novembre 1798), soit un an plus tôt, il s'agissait de « conserver le petit nombre de morceaux vraiment utiles qui se trouvait dans ces orateurs, de retrancher tout ce qui est médiocre sous le rapport du style et du goût et tout ce qui tient au fanatisme, aux dogmes, aux mystères, aux sottises de la superstition » : ainsi serait constituée « une magnifique série de discours de morale universelle » tirée des « recueils volumineux » de Bourdaloue, Massillon, Charles de La Rue, Jacques Saurin, John Tillotson, Hugh Blair, James Fordyce, Joseph-Antoine-Joachim Ceruti, et il s'agirait d'un « bon ouvrage à donner en prix aux élèves des écoles républicaines et à faire lire par fragments dans les temples décadaires ». Ayant accepté la proposition, Ginguéné commence par soumettre le plan de son ouvrage au ministre : les extraits, précédés d'une courte notice sur la vie de l'auteur « sans entrer dans aucun détail des études ni des travaux ecclésiastiques dont ces vies étaient presque toutes remplies »

---

(57) Tous les renseignements ci-dessus sont tirés du rapport établi en brumaire an VIII dans les bureaux de la cinquième division du ministère de l'Intérieur sur l'état d'avancement des ouvrages commandés par François de Neufchâteau pour répondre aux demandes des administrations tant centrales que municipales qui réclamaient « l'envoi de livres appropriés à l'éducation républicaine et principalement de manuels de morale universelle », Archives nationales F<sup>17</sup> 1135, dossier 9. Quinette, ministre en titre, ajoute l'apostille suivante : « les fonds pour l'an VIII ne permettent point de continuer l'indemnité ; inviter cependant les auteurs à achever leur ouvrage ». Ajoutons, pour faire bonne mesure, qu'il est fait aussi état d'une traduction des éléments d'Euclide commandée au citoyen Hauchecorne (ancien professeur de philosophie au collège Mazarin), destinée aux élèves des écoles centrales, qui devait être enrichie de notes du mathématicien Lagrange. Un premier échantillon de l'ouvrage commandé à François Noël, consacré à des extraits de Virgile, est présenté au Conseil d'Instruction publique et approuvé (18-28 ventôse an VII) Archives nationales F<sup>17</sup> 1011.

(58) Un traitement de 250 francs par mois avait été alloué par François de Neufchâteau à chaque auteur pendant la durée de son travail.

devaient être classés sous la rubrique du vice ou de la vertu dont traitait chaque morceau, les passages étant choisis de préférence là « où l'orateur aurait donné aux exhortations de la morale la force du raisonnement et celle de l'éloquence ». Fort de l'approbation du ministre, Ginguéné peut, avec son autorisation, puiser dans les « dépôts nationaux » de livres pour y prendre les recueils de sermons nécessaires à sa rédaction. Il remet, toujours pour approbation, un premier cahier d'extraits « craignant, malgré le soin que j'avais pris de changer toutes les expressions religieuses, qu'il ne restât encore dans ce travail quelque chose qui fût plus à son origine qu'à son but ». Rassuré par l'avis de François de Neufchâteau qui estime que l'ouvrage « remplissait parfaitement ses vues », Ginguéné a presque achevé en brumaire an VIII un volume composé des extraits de Bourdaloue, qui doit être bientôt suivi d'un autre consacré aux extraits de Massillon : la collection complète « en y comprenant les orateurs anglais qui doivent fournir beaucoup » étant prévue en « six à huit volumes, petit in 12° » (59). A travers cet exemple précis, on saisit à quel point François de Neufchâteau a suivi avec une particulière attention l'élaboration des ouvrages qu'il avait commandés pour « former des hommes vertueux et de dignes républicains » (60). En « tournant les lumières et les talents de ceux des gens de lettres qui n'ont pas déserté les drapeaux de la liberté » vers la rédaction de livres élémentaires, François de Neufchâteau est fidèle à l'idée formulée par le grammairien Beauzée selon laquelle « tout livre préparé pour l'instruction et surtout pour celle des enfants doit être conçu et rédigé par la philosophie... cette philosophie modeste et rare qui s'occupe simplement des choses dont la connaissance est nécessaire, qui les examine avec discrétion, qui les discute avec profondeur, qui n'y attache pas estime et qui les estime à proportion de l'utilité dont elles peuvent être » (61).

---

(59) Bibliothèque nationale, Manuscrits, Nouvelles acquisitions françaises n° 9193, ff<sup>os</sup> 143-144, minute de la lettre de Ginguéné répondant à la demande de renseignements de la cinquième division du ministère de l'Intérieur (fait vraisemblablement par Wenceslas Jacquemont), non datée (brumaire an VIII).

(60) Termes tirés de la circulaire du 17 vendémiaire an VII (8 octobre 1798). *Recueil de Lettres circulaires, op. cit.*, t. I, p. 221. Le 3 pluviôse an VII (22 janvier 1799) François de Neufchâteau, venant de lire « avec plaisir » *La Loi naturelle* de Volney, catéchisme qu'il estime « plus court et plus républicain que celui du citoyen Saint-Lambert » le soumet à l'avis du Conseil d'Instruction publique parce qu'il voudrait l'inclure dans le *Manuel républicain* alors sous presse chez Didot, Archives nationales F<sup>17</sup> 1011. Nous n'avons malheureusement pas gardé l'avis du Conseil.

(61) François de Neufchâteau, *Méthode pratique de lecture*, Paris, Didot l'aîné, an VII, p. VIII.

d) *L'expérience pédagogique* : ici encore, François de Neufchâteau se révèle être l'un des protagonistes les plus déterminés de cette solution, destinée à tester de nouvelles méthodes. Dans sa circulaire du 20 fructidor an V (6 septembre 1797), il envisage l'envoi aux professeurs d'école centrale des planches élémentaires ; les professeurs d'école centrale testeraient auprès d'apprentis instituteurs rassemblés au chef-lieu de département cette nouvelle méthode et « d'après cet essai de l'usage des cartes scolastiques, et d'après vos remarques pour en corriger les défauts, on pourra en donner une édition plus soignée, qui rendra tout à coup uniforme et facile le système d'enseignement des écoles primaires » (62). Lors de son second passage au ministère, il revient lui-même sur l'idée que « quelques administrations pourront vouloir réaliser » de « transformer chaque école centrale en école normale où viendraient se former les instituteurs des campagnes » (63). Joignant l'exemple au précepte, le ministre-pédagogue rédige lui-même une *Méthode pratique de lecture*, fruit d'une lecture attentive des nouvelles méthodes qui se sont multipliées au XVIII<sup>e</sup> siècle, et des entretiens suivis qu'il a eus sur ce sujet avec Nicolas Janny, professeur de belles-lettres à l'école centrale des Vosges alors qu'il était lui-même commissaire du Directoire à Épinal près l'administration centrale du département, pour mettre fin à la « longue torture » et résoudre « les difficultés sans nombre auxquelles l'enfance est livrée dans les deux premiers exercices qui préparent l'instruction, c'est à dire dans la manière d'apprendre à lire et à écrire » (64). « Justifié déjà par une heureuse expérience » puisque Nicolas Janny a lui-même enseigné la lecture « à des enfants d'un village de nos montagnes », le système de François de Neufchâteau entend d'abord parler aux yeux par le moyen de *tableaux* — les fameuses « planches élémentaires » — exposant les voix et les articulations (c'est-à-dire voyelles et consonnes) réduites à trente-quatre sons élémentaires : la méthode a pour but d'éliminer « l'absurdité » de l'épellation qui fait « décomposer en plusieurs lettres sonnantes le caractère indécomposable du son simple » et de construire un alpha-

---

(62) « Circulaire du 20 fructidor an V (6 septembre 1797) aux professeurs et bibliothécaires des écoles centrales », *Recueil des Lettres circulaires... op. cit.*, t.I, pp. LXVIII-LXXIII. Dans la même circulaire, le ministre invite les professeurs d'écoles centrales à rédiger les livres élémentaires destinés aux élèves des écoles centrales. Le départ du ministère de François de Neufchâteau dès le 28 fructidor (14 septembre) a vraisemblablement rendu caduques les dispositions de cette première circulaire.

(63) Circulaire du 17 vendémiaire an VII (8 octobre 1798) aux professeurs et aux bibliothécaires des écoles centrales, *Recueil des Lettres circulaires, op. cit.*, t. I, p. 213. Le ministre insiste sur la même idée dans sa *Méthode pratique de lecture*, Paris, Didot l'aîné, an VII, pp. VII-VIII.

(64) François de Neufchâteau, *Méthode pratique de lecture, op. cit.*, p. II.

bet raisonné et complet, c'est-à-dire « la collection de tous les caractères représentant les sons simples et élémentaires de la langue » (65). Il s'agit par là de former *en même temps* « trois sortes de mémoires ou d'habitudes distinctes, celle des yeux, celle des oreilles et celle de l'organe de la parole », les enfants répétant la voix ou l'articulation que le maître vient de prononcer en montrant la forme graphique au tableau noir (66). L'avis du Conseil d'Instruction publique auquel le ministre a soumis son ouvrage pour approbation est extrêmement favorable : le rapporteur, qui est vraisemblablement le grammairien Urbain Domergue, estime que la partie de la méthode où l'auteur s'est lui-même mis en scène en instituteur primaire, décrivant par le menu la pédagogie de ses leçons est « une véritable école normale de lecture, tant sous le rapport des connaissances et des procédés que dans le rapport du local et des objets matériels » (67). Quittant le ministère le 5 messidor an VII (23 juin 1799), François de Neufchâteau adresse une dernière circulaire « aux administrations centrales des départements, aux commissaires du Directoire exécutif près de ces administrations et aux écoles centrales », circulaire qui accompagne l'envoi d'un exemplaire de son ouvrage. Il y annonce que le département de la Seine fait suivre sa méthode « dans le cours normal qu'il a établi pour les instituteurs et les institutrices de son arrondissement. Les professeurs des écoles centrales de Paris exécutent avec empressement cette idée. Puissent-ils être partout imités » (68). Le « zélé et lumineux » Urbain Domergue, professeur de grammaire générale à l'école centrale des Quatre-Nations, a en effet saisi l'occasion du cours normal établi par le département de la Seine pour « ennoblir le premier degré de l'enseignement, en descendant des hauteurs de la science grammaticale aux notions abécédaires, asseoir chez les instituteurs et les institu-

---

(65) *Ibid.*, pp. 14-15.

(66) *Ibid.*, p. 94-95.

(67) Archives Nationales F<sup>17</sup> 1011, procès verbal de la séance du Conseil d'Instruction publique du 8 nivôse an VII (28 décembre 1798). Le rapporteur se réfère aux pages 93-101 de la *Méthode*. Dans la séance du 18 ventôse suivant (8 mars 1799), le Conseil « considérant que l'adoption de cet ouvrage dans toutes les écoles doit contribuer d'une manière très efficace à y introduire les principes naissants de l'épellation des lettres et les règles de la bonne prononciation », décide de le placer « sur la liste des livres élémentaires à l'usage des écoles primaires et des institutions particulières de l'un et l'autre sexes ». Le délai entre l'examen et l'approbation finale est dû au délai d'exécution des tableaux qui accompagnent l'ouvrage et ont été rédigés par Dieudonné Thiébault, professeur de grammaire générale à l'école centrale de la rue Antoine à Paris. Le livre est publié le 1<sup>er</sup> germinal an VII (21 mars 1799), *Méthode pratique*, *op. cit.*, p. 285.

(68) François de Neufchâteau, *Méthode pratique de lecture*, *op. cit.*, p. 286. Cf. aussi, p. VI.

trices venus l'écouter une instruction uniforme et raisonnable et faire disparaître la routine arbitraire qui ne sert qu'à paralyser le développement de l'intelligence humaine » (69).

Le même souci d'expérimentation pédagogique est à l'œuvre avec la méthode pour apprendre à écrire aux enfants proposée par Jean-Baptiste Brun, ancien oratorien et déjà annoncée par François de Neufchâteau dans sa *Méthode pratique de lecture* (70). Approuvée définitivement par le Conseil d'Instruction publique le 8 fructidor an VII (25 avril 1799) (71), la méthode est diffusée auprès des administrations centrales par une circulaire du 5<sup>e</sup> jour complémentaire de l'an VII (21 septembre 1799). Le procédé consiste en une boîte-pupitre comportant un couvercle de planche noire, vingt-huit tablettes de métal portant en creux chacune une lettre ou un signe « ayant une forme, simple, belle, choisie par les maîtres de l'art », un style de métal, six morceaux de craie taillés en crayon. L'enfant apprend d'abord avec le style de métal « taillé comme une plume » à parcourir les pleins et les déliés de ce creux, sorte de « régulateur auquel les doigts sont dans l'heureuse impuissance de se soustraire », et familiarise ainsi avec le volume, la forme et le contour des lettres ; alors, retournant son style du côté où se trouve le morceau de craie, il trace les lettres sur le couvercle noir de la boîte-pupitre, réitérant l'opération (puisqu'il est facile d'effacer avec une éponge) jusqu'à ce qu'il dessine parfaitement les lettres : « ainsi l'on va tour à tour du style au crayon, du crayon au style, et bientôt les doigts ayant appris dans le creux à ne pas dévier, ont contracté l'habitude des formes ». Le procédé a déjà fait l'objet d'une expérimentation pédagogique en présence de commissaires désignés par l'administration du département de la Seine (parmi lesquels Urbain Domergue) entre le 23 ventôse et le 8 prairial an VI (13 mars-27 mai 1798) à l'école primaire du citoyen Bordeaux rue d'Anjou à Paris, à raison d'une leçon quotidienne de deux heures. Tirés au sort dans la classe du citoyen Bordeaux, douze enfants du même âge ont été choisis : six d'entre

(69) *Ibid.*, p. V-VI.

(70) *Ibid.*, p. VIII : La méthode « de l'écriture est également préparée et ne peut tarder à paraître que le temps nécessaire pour la fonte des caractères de cet ouvrage ». Voir également p. 68.

(71) Archives nationales F<sup>17</sup> 1011. Le Conseil s'occupe de la *Méthode* de Jean-Baptiste Brun les 19 prairial (7 juin 1799), 8 messidor (26 juin 1799) et 8 fructidor (25 août 1799). La seule réserve émise ne porte pas sur le procédé lui-même, mais sur le caractère perpendiculaire des caractères d'écriture proposés, les maîtres d'écriture estimant que « l'écriture penchée est la seule admissible, la seule conforme aux principes, aux proportions et même à l'attitude du corps, du bras, et de la main ». Après consultation du citoyen Bernard, maître d'écriture, l'écriture perpendiculaire est adoptée de préférence à l'écriture oblique, le citoyen Brun ayant fait valoir que « l'élève saisit plus facilement le degré juste de l'une que l'inclinaison de l'autre ».



eux ont suivi l'ancienne méthode avec leur instituteur, six autres ont suivi Jean-Baptiste Brun qui les a instruits selon son procédé. Au terme de la probation, les commissaires reconnaissent « le plein succès de l'expérience » que « la simple théorie » leur avait fait pressentir : outre les avantages de l'économie de papier et des plumes « dont les commençants font une grande consommation » et celle du temps, les maîtres n'ayant plus « à préparer le travail à faire mais à corriger le travail fait », les commissaires ont vu « dans les exemples faits d'après l'ancienne méthode des lettres irrégulières, des mots tracés d'une main mal assurée, et dans les exemples faits d'après le nouveau procédé des lettres, des mots, des phrases régulières, tracées avec aisance et fermeté. La même fermeté, la même aisance, la même régularité ont frappé vos commissaires dans les petites phrases écrites sous leur dictée » (72).

La circulaire ministérielle qui invite les administrations départementales à diffuser la méthode s'appuie sur cette expérimentation : « les succès sont attestés par une année et plus d'expériences » ; elle propose aux administrateurs « de faire faire l'essai sous vos yeux dans les écoles primaires du chef-lieu de votre département ; vous la feriez connaître ensuite par une circulaire aux autres communes et vous vous occuperiez de moyens de le faire adopter surtout dans les communes champêtres » (73). Dès brumaire an VIII, le département de la Seine a acheté 30 boîtes-pupitres et les a distribuées aux écoles primaires de la ville de Paris. Mais le coût du procédé — la boîte-pupitre coûte 15 francs à Paris, 16,50 francs en province — a modéré sa générosité et il s'est borné à adresser des prospectus aux écoles de canton (74). Le coût économique de l'innovation est un frein évident à la constitution de cette « écriture nationale » qu'on a selon le ministre « jusqu'à présent inutilement cherchée » et que le procédé rend possible puisque les formes de caractères utilisées sont « susceptibles d'être rendues uniformes dans toute la République ». A travers les deux exemples de François de Neufchâteau et de Jean-Baptiste Brun, qu'on a volontairement développés, on mesure combien, au sens propre du terme, la Révolution française a été un vrai laboratoire pédagogique.

---

(72) Toutes les citations sont tirées du rapport fait par les commissaires du département de la Seine, 12 prairial an VI (31 mai 1798) inséré dans le prospectus que Jean-Baptiste Brun a fait imprimer, Archives nationales F<sup>17</sup> 1011.

(73) Minute de la circulaire du 5<sup>e</sup> jour complémentaire de l'an VII (21 septembre 1799).

(74) Lettre des administrateurs du département de la Seine au ministre de l'Intérieur 6 brumaire an VIII (28 octobre 1799), Archives nationales, F<sup>17</sup> 1344<sup>32</sup>.

e) *La délégation à un groupe d'experts* du soin de composer une liste générale des livres élémentaires parmi lesquels devront choisir les professeurs, et pour ce faire de proposer coupures et améliorations aux ouvrages déferés à son examen : c'est le rôle du Conseil d'Instruction publique dont on vient de parler (75).

Il serait tout à fait précieux de faire une analyse serrée des critères qui ont présidé au choix ou à la censure des ouvrages présentés soit devant le jury du concours de l'an II (qu'il faudrait comparer avec les choix opérés par les jurys d'autres concours, comme ceux qui ont été ouverts en floréal an II aux artistes), soit devant le Conseil d'Instruction publique en l'an VII et l'an VIII. Au sein de ce dernier, les motifs d'élimination ont été triples :

— *D'ordre pédagogique*, tout d'abord. Les membres du Conseil d'Instruction publique souhaitent fournir aux élèves comme aux professeurs et aux instituteurs des manuels clairs donnant des définitions aussi précises que possible. L'analyse du livre du citoyen Rouilleau, instituteur dans le département de la Seine, *Livre pour apprendre à bien lire le français*, prouve que ses principes « sont aussi faux en philosophie qu'en grammaire et que c'est rendre "un hommage à la raison et un service à l'enfance" que de s'opposer "à la circulation de cet ouvrage dans les écoles de la Seine" » (76). Le manuscrit proposé par le citoyen Lecomte, *Principes élémentaires ouvrage propre à l'instruction de la jeunesse*, sorte d'encyclopédie méthodique, ne comporte en ce qui concerne les sciences physiques « aucune classification, aucune désignation soit de genres, soit d'espèces et même aucun objet défini par les caractères qui servent au naturaliste pour le reconnaître ou le décrire ». Les sciences physiques sont « entièrement étrangères » au citoyen Lecomte et il ne connaît pas même « les bons livres qui traitent de ces sciences ».

Le rapporteur, qui estime qu'il est « difficile » de dire quelle est la partie la plus imparfaite du livre, conclut au rejet pur et simple du livre qui « dans l'ensemble comme dans les détails, n'est pas propre à l'instruction de la jeunesse » (77). Si la *Constitution de la*

---

(75) De brumaire an VII à vendémiaire an VIII, le Conseil d'Instruction publique a examiné au moins (car il n'est pas sûr que la source soit complète) 65 ouvrages dont 29 ont reçu un avis favorable. Archives nationales F<sup>17</sup> 1011. Cf. H.C. Harten, *Elementarschule und Pädagogik... op. cit.*, p. 137. Sur la politique du manuel scolaire, on pourra se reporter à A. Choppin : *Le Pouvoir et les livres scolaires au XIX<sup>e</sup> siècle : les commissions d'examen des livres élémentaires et classiques (1802-1875)*, thèse de 3<sup>e</sup> cycle sous la direction d'A. Prost, Université Paris I, 1989.

(76) Lettre du président du Conseil d'Instruction publique au ministre, 13 fructidor an VII (30 août 1799). Archives nationales F<sup>17</sup> 1011. Le 20 fructidor (6 septembre 1799), le ministre écrit aux administrateurs de département de la Seine pour interdire l'utilisation d'un ouvrage qui en est à sa septième édition.

(77) *Ibid.*, procès-verbal de la séance du 18 germinal an VII (7 avril 1799).

*République française expliquée et mise à la portée des enfants* du citoyen Tremblay, chef du bureau des contributions directes à l'administration centrale du département de l'Oise, est pareillement rejetée c'est que « les définitions manquent presque toujours de précision et d'exactitude ; les idées sont souvent fausses et presque toujours vagues » (78). Au-delà des refus, les retranchements demandés visent à améliorer les ouvrages soumis au jugement des experts du Conseil. Ceux-ci, par exemple, ne retiennent que la seconde partie des *Principes des mœurs ou Catéchisme universel* de Saint-Lambert, intitulée *Préceptes* et éliminent purement et simplement la première sur les *Notions* parce que celles-ci n'ont pas « atteint le degré de perfection nécessaire en un tel ouvrage », les définitions n'étant « ni exactes, ni faciles à concilier entre elles », certaines d'entre elles utilisant même « les doubles acceptions d'un même mot » qui sont à éviter dans un ouvrage élémentaire (79). Les changements demandés à Mentelle à propos de sa *Géographie enseignée par une nouvelle méthode ou application de la synthèse*, dont le Conseil examine la deuxième édition datant de l'an VII, visent la suppression de la préface « des détails sur les circonstances de la composition et de la publication d'un ouvrage et sur l'accueil qu'il a reçu » étant « tout à fait indifférents aux élèves auxquels on destine un livre élémentaire » et exigent de « répandre un peu plus de géographie, et de corriger la sécheresse de quelques détails » : les détails topographiques, même à l'égard de la France, sont « un peu vagues et arides » et il n'y a guère de profit à « charger la mémoire des enfants des degrés et minutes de latitude et longitude de tant de villes » (80).

Qu'est-ce donc qu'un bon livre élémentaire ? Le Conseil a exposé très clairement sa doctrine dans le jugement porté sur quelques ouvrages. A propos des *Éléments d'histoire naturelle* d'Aubin-Louis-Millin, conservateur du Cabinet des Médailles de la Bibliothèque nationale, qu'il considère plutôt comme un *abrégé*, le rapporteur précise sa définition d'un *livre élémentaire* :

« Un abrégé peut n'être qu'un tableau exact, court et précis d'une science, ou d'un art, tel qu'il existe au moment où l'auteur écrit. Mais un livre élémentaire est un système d'enseignement ; il embrasse un

---

(78) *Ibid.*, procès-verbal de la séance du 28 frimaire an VII (18 décembre 1798). L'administration centrale du département de l'Oise a, par une délibération du 27 prairial précédent (15 juin 1798), décidé de répandre 800 exemplaires de ce recueil dans les écoles et pensionnats de sa circonscription. Le rapport du Conseil d'Instruction publique est transmis au Commissaire exécutif du Directoire.

(79) *Ibid.*, procès-verbal de la séance du 28 pluviôse an VII (16 février 1799).

(80) *Ibid.*, procès-verbaux des séances des 28 brumaire, 8 frimaire et 18 frimaire an VII (18 et 28 novembre, 8 décembre 1798). Il est en même temps demandé à l'auteur d'abandonner le terme de *synthèse* dans son titre.

plan dirigé dans la vue de l'instruction. L'auteur se propose moins de rassembler tous les faits, toutes les vérités connues que de faire un choix heureux des choses qui, étant bien liées, présentent de nouveaux rapprochements, des rapports vrais et essentiels. Il sert alors à exercer l'esprit, il fait germer les idées, il suppose dans son auteur des connaissances étendues, même un grand exercice, et comme l'habitude de la science ou de l'art qu'il veut faire connaître. L'abrégé sert à la mémoire, un livre élémentaire agit plus immédiatement sur l'esprit, il se dirige vers l'entendement » (81).

En fait, ce que le Conseil réclame c'est que l'auteur aille toujours, comme le fait Maudru dans son *Nouveau système de lecture applicable à toutes les langues*, « du simple au composé et du connu à l'inconnu, conséquemment du facile au difficile », c'est à dire « une marche singulièrement méthodique et une analyse toujours exacte qui ne laisse échapper aucun détail », « une extrême clarté unie avec beaucoup de précision [...] qui met les choses les plus abstraites à la portée des esprits tant soit peu exercés et capables d'une certaine application » (82).

Les Idéologues qui composent le Conseil souhaitent en effet imposer dans les livres élémentaires l'introduction de la méthode *analytique* : à propos de la « grammaire des commençants » de Caminade — c'est-à-dire les *Premiers éléments de la langue française* soumis à son jugement le 26 vendémiaire an VIII (18 octobre 1799), le rapporteur constate que « l'auteur n'a pas suivi la méthode analytique, la seule que le Conseil veuille et désire approuver parce que c'est la seule qui conduise le disciple de l'objet à la sensation, et de la sensation aux idées et au jugement, le fait arriver aux définitions, aux règles, aux maximes générales qu'il comprend bien alors parce qu'elles sont le résultat de ses propres observations ». Le Conseil, « sans prétendre astreindre les professeurs à adopter tel ou tel système de grammaire », veut veiller à ce qu'on n'offre point aux élèves des écoles primaires « des principes contraires à la saine didactique » (83).

---

(81) *Ibid.*, procès-verbal de la séance du 28 pluviôse an VII (16 février 1799). L'ouvrage est classé le 8 ventôse (26 février) dans la liste des ouvrages à l'usage des professeurs de physique et de chimie des écoles centrales et sur celle des livres à distribuer en prix aux élèves.

(82) *Ibid.*, procès-verbal de la séance du 18 thermidor an VII (5 août 1799). L'ouvrage est adopté comme livre élémentaire le 28 thermidor suivant (15 août 1799) et le Conseil demande au ministre d'inviter Maudru à exposer son système auprès des instituteurs par un enseignement *normal*. Le 15 fructidor (1<sup>er</sup> septembre 1799) le ministre écrit dans ce sens à l'administration de la Seine.

(83) *Ibid.*, procès-verbal des séances des 26 vendémiaire et 6 brumaire an VIII (18 et 28 octobre 1799).

Le second critère selon lequel le Conseil établit son avis repose sur les qualités littéraires des ouvrages présentés. La « diction » de l'ouvrage de Maudru que l'on vient de citer « est pure et, là où le sujet le comporte, elle a de la chaleur et de la noblesse sans cesser d'être naturelle » (84). *Le Cours élémentaire de mathématiques* de Bezout est écrit « avec pureté et élégance, deux sortes d'avantages que d'Alembert fut le premier à porter dans les sciences abstraites et qui méritent d'être doublement appréciés dans un ouvrage élémentaire, surtout lorsque, comme dans celui-ci, ils ne nuisent en rien à l'extrême clarté de la phrase ni à la précision du précepte » (85).

A l'inverse, *l'Histoire philosophique et politique de l'Angleterre* en trois gros volumes in octavo de cinq cents pages chacun, « considérée sous les rapports littéraires, n'offre rien de satisfaisant ; partout, le mauvais goût s'y réunit au mauvais esprit »... L'auteur n'écrit pas même correctement sa langue » (86).

Mais ce sont des raisons plus proprement politiques et idéologiques qui donnent lieu aux demandes les plus fréquentes de remaniement ou aux éliminations pures et simples. Il est vrai que nombre d'ouvrages soumis au contrôle du Conseil ont été écrits et publiés sous l'Ancien Régime : dans quelle mesure les éditeurs (et les auteurs) n'ont-ils pas cherché à se débarrasser de livres qui, depuis plusieurs années, encombraient leurs rayons sans trouver preneur ? Il conviendrait ici de se livrer à une analyse précise des différentes éditions d'un même ouvrage, selon les règles de la bibliographie matérielle, pour mesurer les transformations qu'un même texte a pu subir (87). *Le Coup d'œil sur le Tableau de la Nature à l'usage des*

(84) *Ibid.*, procès-verbal de la séance du 18 thermidor an VII (5 août 1799).

(85) *Ibid.*, procès-verbal de la séance du 18 germinal an VII (7 avril 1799).

(86) *Ibid.*, séance du 8 vendémiaire an VIII (30 septembre 1799). Le bibliographe Barbier identifie cet ouvrage comme celui de [J. Chas], *Histoire philosophique et politique des Révolutions d'Angleterre depuis la descente de Jules César jusqu'à la paix de 1783*, par le citoyen \*\*\*, Paris, Moutardier, an VII-1799, 3 vol. in 8°. La vraie raison de l'élimination du livre est cependant politique, le Conseil reprochant à l'auteur de « dénaturer les événements de l'histoire qu'il raconte pour en tirer des allusions défavorables aux circonstances actuelles ». Celui-ci recommande en effet à l'autorité royale « de s'affermir contre les attentats de la démocratie » et appelle le général Monk « sauveur de la patrie pour avoir rétabli le monarque ».

(87) Le Conseil d'Instruction publique n'est pas totalement dupe de ces travestissements. A propos des *Anecdotes romaines et françaises ou Parallèle des Romains et des Français à l'usage des maisons d'éducation* présenté par le citoyen Sérane et daté (selon l'éditeur) de 1797, il constate l'aspect mondain et très « Ancien Régime » du livre qui ne parle « que de princesses et de princes, de dames et de chevaliers ». Et ce n'est « qu'à la dernière page du 3<sup>e</sup> et dernier Entretien que son Eraste se met à énumérer sèchement le siège de Lille, le dévouement de Desilles, la journée incroyable de Fleurus, le passage merveilleux du Pont de Lodi, et l'impassibilité stoïque du grenadier qui veut qu'on mette dans un canon son bras qu'un boulet vient d'abattre pour qu'il puisse encore aller donner un soufflet aux satellites des despotes ». Le rapporteur

*enfants*, rédigé par Jean Hermann, membre associé de l'Institut et professeur d'histoire naturelle à l'école de Santé de Strasbourg, présenté à la séance du 28 prairial an VII (16 juin 1799), a ainsi été imprimé « il y a dix-sept ans », c'est-à-dire en 1782. Si le rapporteur du Conseil d'Instruction publique estime l'ouvrage très utile, s'il pense « qu'il pourrait être appris de mémoire dans beaucoup d'endroits et qu'il reste à désirer qu'il s'en composât encore quelques-uns de cette forme et de cette brièveté qui serviraient d'instructions sur les choses les plus importantes de la vie et de la société » (88), il note que la première page du volume est consacrée « à réveiller l'admiration sur les attributs et la toute puissance de Dieu dans les ouvrages sortis de ses mains, et les motifs qu'il en donne sont à cet égard les lieux communs mis en usage par les philosophes et les ministres de l'Église ». Le ministre, au vu du rapport qui lui recommande de comprendre l'opuscule sur la liste des ouvrages destinés aux écoles primaires et aux pensionnats des deux sexes, écrit à l'auteur pour lui annoncer sa décision favorable, tout en exigeant le retranchement du « premier paragraphe où il est question des attributs de Dieu et des effets de sa puissance » (89). De la même façon, il est reproché à l'ex-oratorien et ancien curé de Montmorency Louis Cotte, désormais bibliothécaire à l'école centrale du Panthéon, qui présente six ouvrages élémentaires d'histoire naturelle dont la plupart ont été publiés sous l'Ancien Régime, « ce ton de douceur et d'onction qui convenait si bien à son premier état, si propre en effet pour attirer et fixer l'attention et la confiance du peuple et de la jeunesse » : le Conseil ne retient finalement que deux titres sur les six pour les mettre sur la liste des ouvrages à donner en prix « aux élèves des écoles primaires seulement de la campagne », parce que la rédaction des autres se ressent « encore assez des opinions qui dominaient à l'époque où il les composa pour faire craindre qu'il n'y ait une sorte de danger à les mettre entre les mains de la jeunesse » (90). L'intervention la plus significative consiste dans les coupures exigées de La Chabeaussière, auteur du *Catéchisme français ou*

---

conclut que l'impression était commencée « lorsque le Réveil des Républicains, au 18 fructidor aura réveillé aussi l'auteur et pour ne pas perdre son travail il aura seulement assaisonné de quelques noms républicains la fin de son œuvre jusque là toute monarchique ». Pourquoi ne pas penser que l'auteur, l'abbé Philippe Sérane, directeur sous l'Ancien Régime de pensions réservées à l'élite à Toulouse puis à Angers, a pu réutiliser les feuilles déjà composées d'un ouvrage anciennement publié ? L'hypothèse est d'autant plus plausible que l'auteur édite le plus souvent à son propre compte. L'ouvrage a été analysé dans la séance du 18 nivôse an VII (7 janvier 1799). *Ibid.*

(88) *Ibid.*, séance du 28 prairial an VII (16 juin 1799).

(89) *Ibid.*, minute de la lettre expédiée le 10 thermidor an VII (28 juillet 1799).

(90) *Ibid.*, séance du 26 vendémiaire an VIII (18 octobre 1799).

*principes de philosophie de morale et de politique républicaines à l'usage des écoles primaires*, ouvrage qui avait pourtant été couronné en l'an IV par le jury du concours (il portait alors le titre de *Catéchisme républicain*) : il lui est demandé de supprimer une dizaine de quatrains contenant « tout ce qui est relatif à Dieu, à l'âme, à la vie future, et de le réduire à une simple exposition des plus incontestables préceptes de la morale ». Le vers qui a particulièrement suscité le courroux du Conseil est le suivant : à la question : « Quel est le sort qui nous attend après la mort ? », il est répondu : « Espérons dans le doute et soyons vertueux ». Or seuls des « esprits déjà un peu avancés » peuvent « douter utilement et avec une perception claire des motifs pour lesquels ils doutent ». Il s'agit donc d'opérer pour les livres de morale destinés aux enfants de six à douze ans « le triage de ce qu'il y a dans cette science de clair et d'obscur, de certain et de douteux, afin de ne placer dans un livre élémentaire que des vérités bien reconnues, des préceptes bien éprouvés ». Au surplus, les commentaires de La Chabeaussière « pourraient fournir à quelques instituteurs fanatiques ou superstitieux un moyen de graver de faux principes dans des esprits souples et dociles » (91).

Au total les opérations de classement et de censure du Conseil visent bien à une formation de *l'esprit public*. Lorsque le rapporteur fait éliminer des Principes des mœurs ou *Catéchisme universel* de Saint-Lambert la proposition suivante : « La nature vous défend de rendre à votre patrie des services que vous croyez funestes au genre humain », c'est parce que ce pacifisme lui paraît susceptible « dans les circonstances présentes d'applications fausses et dangereuses » (92). Si au contraire il recommande l'impression de la centaine

---

(91) *Ibid.*, séance du 8 frimaire an VII et décision du 18 frimaire an VII (28 novembre et 8 décembre 1798). Le citoyen La Chabeaussière est en même temps invité à retirer du titre les termes de *politique* et *philosophie*. Dans sa lettre du 14 germinal an VII (3 avril 1799), Poisson de La Chabeaussière se plaint du retard mis à lui adresser l'arrêté du Conseil qu'il a reçu la veille. Ce retard l'expose à « recommencer la troisième édition de ce catéchisme dont les deux premières tirées à 3 000 exemplaires ont été enlevées ». Quoiqu'il « ne regarde pas absolument ces observations comme sans réplique », l'auteur est « cependant dans la ferme résolution de faire encore les sacrifices exigés pour l'admission définitive de » son « livre dans les écoles primaires ». La Chabeaussière n'en demeure pas moins attaché au « dogme d'espérance et de consolation..., base de toutes les religions morales et politiques » : « Otez ce dogme, vous faites des méchants sans remords et des malheureux sans consolations ; vous faites plus ; vous ôtez au talent, au génie, à la vertu la perspective qui les flatte le plus : quel frein moral restera-t-il au scélérat adroit sûr de cacher ses crimes à l'œil de la loi ? Quel frein contre ceux que la loi ne peut pas même atteindre, tels que l'hypocrisie et l'égoïsme ? Plus de vertu méritoire ; plus de vice réel s'il est bien déguisé. »

(92) *Ibid.*, procès-verbal de la séance du 28 pluviôse an VII (16 février 1799).

d'hymnes patriotiques mis en plain-chant par le citoyen Parent, ex-curé de Boissy-le-Grand près Melun et « lecteur » du culte théophilanthropique, c'est que « la célébration des fêtes républicaines est un des attraits les plus puissants qu'on puisse employer pour attacher le peuple à la République » : pourquoi donc ne pas opposer « au lutrin de la superstition, le lutrin du patriotisme et de la raison ? » L'« effet général » du recueil serait donc « très favorable à la liberté » (93).

### 3. La diffusion du livre scolaire

Au-delà de la politique de commande, de rédaction ou de censure, il conviendrait d'examiner la politique de *diffusion* des ouvrages, aussi bien au niveau central qu'au niveau départemental. La distribution massive et gratuite d'un texte comme le *Recueil des actions héroïques et civiques de républicains français* tiré par arrêté du Comité de Salut public du 28 pluviôse an II (16 février 1794) à 150 000 exemplaires et envoyé en placards et en cahiers aux armées, aux sociétés populaires et à toutes les écoles de la République, paraît bien avoir été une exception (94). Sans doute, le 8 pluviôse an III (27 janvier 1795), la Convention avait-elle décidé que l'imprimerie établie pour l'expédition des lois serait également destinée à l'impression des « éditions originales des ouvrages d'instruction publique adoptés par la Convention nationale, mais les administrations départementales étaient dans le même temps invitées à réimprimer les textes qui leur sont envoyés « en autant d'exemplaires nécessaires » ». Sans doute aussi, le 9 fructidor an III (26 août 1795), la Convention décide-t-elle encore de faire adresser aux écoles primaires l'acte constitutionnel (qui vient d'être voté), les *Pensées de Cicéron* traduites en français et en italien, présentées par le citoyen Dessous et le *Traité des devoirs de l'Homme* de d'Aguesseau. On peut douter que ces mesures aient reçu la même exécution que pour le *Recueil des Actions héroïques et civiques*. La loi du 11 germinal an IV (31 mars 1796) qui entérine les résultats du concours ouvert

---

(93) *Ibid.*, procès-verbal de la séance du 28 nivôse an VII (17 janvier 1799). Le rapporteur est Ginguéné qui a connu l'ex-abbé Parent lorsqu'il était rédacteur à *La Feuille villageoise*.

(94) Une circulaire de Léonard Bourdon en date du 15 nivôse an II (4 janvier 1794) invite les destinataires de l'envoi du *Recueil* à faire parvenir les numéros reçus « avec la plus grande exactitude possible aux communes et écoles publiques » de leur arrondissement, à « marquer exactement le nombre d'exemplaires qu'il faudrait ajouter à l'envoi » et « à recommander aux communes de prendre les précautions convenables pour que les exemplaires qui seront affichés ne soient pas couverts sur le champ par d'autres affiches ». La diffusion est bien ici pensée comme partant d'un centre pour irriguer l'entier territoire : un exemplaire aux A.D. Côtes-du-Nord, I L 765.



en pluviôse an II, s'engage à faire imprimer aux frais de la République les ouvrages « qui au jugement du jury d'examen doivent servir de livres élémentaires », mais précise seulement qu'ils sont « distribués aux membres des deux conseils et envoyés aux administrations départementales », ce qui suppose une diffusion restreinte ; au reste, la loi du 10 fructidor an IV (27 août 1796) qui précise la précédente en reconnaissant aux auteurs et à leurs héritiers ou cessionnaires le droit exclusif de faire imprimer, vendre et distribuer ces ouvrages — il s'agit du droit de l'auteur défini dans la loi du 19 juillet 1793 — et autorise le Directoire exécutif à traiter avec ceux-ci « pour le nombre de mille exemplaires » seulement (95). Le système de diffusion qui semble dominer sous le Directoire est donc celui d'une diffusion restreinte. Le ministère de l'Intérieur adresse un nombre d'exemplaires réduit des livres qui ont été admis au titre des livres élémentaires aux administrations départementales, à charge pour elles de les faire connaître à leurs administrés : c'est ainsi que le 28 vendémiaire an V (19 octobre 1796), le directoire de la Manche adresse une circulaire aux communes du département précisant qu'il a reçu un avis du ministère de l'Intérieur annonçant l'impression de trois ouvrages : les *Éléments de grammaire française* de Lhomond, la *Grammaire élémentaire et mécanique à l'usage des enfants de 10 à 14 ans* de Charles Panckoucke, le *Catéchisme français* de La Chabeaussière déjà évoqué, tous trois couronnés par le jury (96). En envoyant le 5 ventôse an V (23 février 1797) les *Éléments d'histoire naturelle* de Millin, lui aussi couronné, aux administrations départementales, et en leur demandant d'en donner connaissance à leurs administrés par tous les moyens qu'ils jugeront convenables, le ministre Benezech leur suggère en même temps une formule de diffusion qui lui semble efficace : « Vous pourriez même, pour faciliter le débit des livres élémentaires, autoriser un libraire ou telle autre personne de votre arrondissement qui aurait votre confiance à tenir un dépôt de tous ces ouvrages, où les instituteurs viendraient se pourvoir ainsi que leurs élèves. Je ne doute pas que les propriétaires de ces ouvrages ne consentissent à déposer un certain nombre d'exemplaires chez la personne qui leur serait indiquée par l'administration centrale ; il en résulterait un grand débit pour eux et une heureuse propagation des lumières contenues dans ces productions ». En même temps, le ministre répond négativement aux demandes des

---

(95) On trouvera une copie de ces textes législatifs aux Archives nationales F17 1331 B.

(96) W. Marie-Cardine : *Histoire de l'enseignement dans le département de la Manche de 1789 à 1808, d'après des documents inédits*, t. II, Saint-Lô, 1888, p. 73. Nous n'avons pas retrouvé la circulaire d'envoi du ministre Benezech, qui doit précéder de peu celle du département de la Manche.

administrations centrales qui avaient souhaité recevoir « des exemplaires des livres élémentaires pour en faire des distributions gratuites aux élèves indigents de leur arrondissement : en applaudissant aux motifs qui ont dicté ces demandes, je pense néanmoins que, n'ayant pas à ma disposition de fonds affectés à cet usage, je ne puis me charger de pourvoir aux besoins des départements » (97). Désormais, en réalité, lorsqu'il souhaite diffuser un livre, le ministre de l'Intérieur en achète 1 000 à 2 000 exemplaires tout au plus : c'est ainsi qu'il commande en germinal an IV au libraire imprimeur Couret-Villeneuve deux mille exemplaires de la *Philosophie du Peuple ou Eléments de philosophie et morale mis à la portée des habitants des campagnes* (98) de Lequinio et en envoie quinze exemplaires dans chaque département en brumaire an V (novembre 1796) : le ministre juge l'ouvrage « très propre à être répandu dans les campagnes » et met en valeur ses principes « d'une morale douce et faite pour rapprocher les esprits trop longtemps divisés par les opinions politiques ou religieuses » (99). En pluviôse an VI (janvier 1798), le ministre Letourneux fait parvenir de la même façon aux administrations de département deux exemplaires de *l'Institution des Enfants ou Conseil d'un père à son fils imité du latin de Muret de François de Neufchâteau*, les invitant à en recommander « l'acquisition et l'usage dans les écoles primaires qui sont sous leur surveillance (100). Au total, en l'an VI, la Cinquième division du ministère de l'Intérieur a déjà distribué huit ouvrages pour les écoles publiques, un pour les campagnes (la *Philosophie du Peuple* de Lequinio, citée plus haut), un pour les cantons (*l'Instruction sur le traitement des asphyxiés* de Portal), un pour les districts (les *Procès-verbaux des séances de l'École normale*), sept pour les bibliothèques centrales (101).

---

(97) Circulaire du ministre de l'Intérieur Benezech aux administrateurs des départements, 5 ventôse an V (23 février 1797), un exemplaire aux A.D. Côtes-du-Nord 1 L 765.

(98) Archives nationales F<sup>17</sup> 1282, lettre de Ginguéné, directeur de l'Instruction publique, au libraire Couret-Villeneuve, 21 germinal an IV (10 avril 1796). Couret-Villeneuve ne semble en fait avoir livré que quinze cents exemplaires dont il réclame le paiement, soit au total 2625 francs (rapports au ministre de l'Intérieur du 11 prairial an IV - 30 mai 1796).

(99) Circulaire du 15 brumaire an V (5 novembre 1796) du ministre Benezech aux administrateurs de département. Un exemplaire aux A.D. Côtes-du-Nord 1 L 765.

(100) Circulaire du 12 pluviôse an VI (31 janvier 1798) du ministre Letourneux aux administrateurs de département. *Ibid.*

(101) On trouve une liste des livres distribués dans les départements par la cinquième division du ministère de l'Intérieur, datant vraisemblablement de l'an VI aux Archives nationales F<sup>17</sup> 1331<sup>B</sup>, dossier n° 13.

Conscient de toutes les limites de cette diffusion restreinte, François de Neufchâteau — comme d'ailleurs le Conseil lui-même (102) — mettait beaucoup d'espoir dans l'innovation technique de la stéréotypie. Dans la lettre circulaire qui forme la préface du *Manuel républicain*, il suggère que les administrations de département fassent l'acquisition, pour le prix de 378 francs, des planches qui ont servi à l'impression : dans ces conditions, le prix de revient du volume réimprimé par les soins des administrations départementales ne serait plus que de 15 à 30 centimes l'exemplaire selon le prix du papier dans le département (103). Il ne semble pas cependant que les transferts de technologie aient pu s'opérer, avec cette rapidité, pendant la période révolutionnaire.

Dans cette analyse des canaux de diffusion, il faudrait faire la part, à côté de la distribution officielle, à toute une série de cheminements paraofficiels. Tel libraire-auteur-imprimeur, comme Chemin Dupontès, fait parvenir la publicité de ses « ouvrages d'instruction et d'utilité publique » sous forme de placards in folio imprimés (104). Thiébaud, chef de bureau de l'administration du département de la Meurthe, propose aux différentes communes une liste de ses ouvrages, « petits documents » qu'ils peuvent choisir pour les écoles primaires, et l'agent national près le district de Salins — Libre (ci-devant Château-Salins) décide d'acheter 8449 exemplaires des diverses productions de l'auteur (quatorze au total) pour la somme de 3643 livres, pour les « faire distribuer gratuitement aux enfants pauvres dans les campagnes [...] afin de ne point laisser chômer l'instruction publique » : en attendant les livres élémentaires autorisés par la Convention nationale, l'agent a pensé qu'il « fallait remplir le vide et substituer aux livres usités dans les écoles les livres renfermant les principes du républicanisme et dégagés de toute idée super-

---

(102) Cf. le jugement porté à propos du *Coup d'œil sur le Tableau de la nature à l'usage des enfants* de Jean Hermann : le rapporteur souhaite la composition de nombreux autres petits ouvrages « qui serviraient d'instruction sur les choses les plus importantes de la vie ; sur l'agriculture, par exemple sur l'éducation des troupeaux : sur la morale pratique ainsi que sur la partie de la législation qu'il importe si fort au peuple de connaître. Les petits ouvrages seraient stéréotypés, vendus à bon marché, répandus même en manière de bibliothèque bleue et feraient bientôt un cours complet de législation et d'économie domestique », Archives nationales F 17 1011, procès-verbal de la séance du 28 prairial an VII (16 juin 1799).

(103) François de Neufchâteau *Manuel républicain Première partie* an VII, lettre circulaire du 10 germinal an VII (30 mars 1799).

(104) Un exemplaire aux A.D. Côtes-du-Nord 1 L 765. L'affiche non datée, paraît avoir été imprimée en l'an II.

stitieuse » (105). Les membres de la représentation nationale ne sont pas en reste, et se font eux-mêmes propagateurs, dans leur département d'origine, de tel ouvrage qu'ils estiment précieux : pour ne prendre qu'un exemple, Rivoallan, membre du Conseil des Anciens, recommande ainsi aux administrateurs des Côtes-du-Nord *L'exposition des principes de la langue française* du citoyen Bastiou, ancien principal du collège de Tréguier devenu ultérieurement grand prieur de Sainte-Geneviève, grammairien qui « a le mérite d'être claire, précise et facile ». L'ouvrage, déjà adopté par le Prytanée français à Paris et par un grand nombre d'instituteurs primaires de la capitale, est proposé à un prix réduit (75 centimes) en faveur des instituteurs et libraires des Côtes-du-Nord (106). Il conviendrait évidemment de pouvoir mesurer, au-delà des vecteurs qui les portent, l'impact réel de ces publicités multipliées. On atteint ici déjà le problème de l'utilisation des livres eux-mêmes. Ici encore, la politique révolutionnaire a oscillé entre une contrainte forte et une simple recommandation. Dans le décret Bouquier du 29 frimaire an II (19 décembre 1793), la Convention nationale charge le Comité d'Instruction publique de lui présenter « les livres élémentaires des connaissances nécessaires pour former les citoyens » dont les premiers sont « les droits de l'Homme, la Constitution, le tableau des actions héroïques et vertueuses », les instituteurs et institutrices étant tenus de se conformer, dans leur enseignement, aux livres élémentaires adoptés et publiés à cet effet par la représentation nationale (section III, articles 1 et 2). En ventôse an V (février 1797), le ministre Benezech adopte une pratique beaucoup plus libérale : s'il est « sans doute fâcheux », dit-il aux administrateurs de département, « comme beaucoup d'entre vous s'en sont plaints à moi, de voir le peuple retourner à ses anciens livres, qui ne lui apprennent rien d'utile et qui faussent souvent sa raison, les principes de la Constitution ne permettent pas de contrarier ceux qui se bornent à des opinions politiques et religieuses et le mérite des livres élémentaires doit suffire pour assurer leur triomphe. Ce triomphe ne tardera pas, comme celui de la raison sur les préjugés ». Le devoir de l'administrateur doit se borner à empêcher qu'on professe dans les écoles primaires « des principes contraires à ceux contenus dans les

---

(105) Voir la circulaire imprimée de Thiébaud datée du 14 frimaire an III (4 décembre 1794), la lettre de l'agent national près le district de Salins-Libre de 15 ventôse an III (5 mars 1795) et l'extrait du bordereau général des livres élémentaires envoyé par Thiébaud au district de Salins-Libre. Le *Petit Catéchisme républicain à l'usage des enfants* a été acheté à 3 000 exemplaires, l'*Alphabet républicain* à deux mille exemplaires, Archives nationales F<sup>17</sup> 1331<sup>B</sup>.

(106) A.D. Côtes-du-Nord 1 L 765, lettre du 10 thermidor an VII (28 juillet 1799).

livres élémentaires » (107). L'une des dispositions de l'arrêté du Directoire exécutif du 17 pluviôse an VI (5 février 1798), qui intervient après le coup d'État de fructidor, est d'inviter les administrations municipales à vérifier, dans l'inspection mensuelle des « écoles particulières, maisons d'éducation et pensionnats », à laquelle elles sont désormais assujetties, l'utilisation par les maîtres particuliers des droits de l'Homme, de la Constitution, et des « livres élémentaires adoptés par la Convention ». Les enquêtes menées en l'an VI et en l'an VII apportent sur ce sujet bien des précisions intéressantes sur les compromis que passent les instituteurs avec les parents. C'est finalement une mesure dirigiste qui l'emporte, avec la constitution d'une liste de livres élémentaires proposée par le Conseil d'Instruction publique : resterait à déterminer comment ces recommandations ont été réellement suivies, et à partir de quelle date on peut parler d'une normalisation du livre scolaire dans les classes élémentaires. Les rapports établis en 1834 par les inspecteurs nommés à la suite du vote de la loi Guizot sur les écoles élémentaires attestent l'extrême diversité des manuels réellement utilisés (108).

#### 4. Les livres scolaires : nouveaux contenus

C'est sur le contenu même de ces nouveaux objets que l'analyse historique a progressé au cours des dernières années. Le retour à Condorcet, évoqué dans notre précédent article, nous vaut de disposer aujourd'hui d'une excellente réédition critique du dernier texte qu'il a écrit, *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité* : le philosophe mettait ainsi en pratique le vœu qu'il avait formulé dans le *Second mémoire sur l'Instruction publique* en 1791, et a considéré le concours de pluviôse an II comme un défi aux idées qu'il avait émises (109). Nous avons ici un outil de travail extrêmement précieux sur la didactique à l'œuvre chez Condorcet et il est tout à fait passionnant de saisir comment le plus puissant théoricien de l'Instruction publique sous la Révolution a élaboré la progression de son manuel d'arithmétique. On souhaiterait disposer du même effort critique pour des textes sans doute plus modestes dans leurs ambitions, mais tout aussi essentiels aux yeux de l'historien.

Ce sont en fait les catéchismes de la période révolutionnaire qui ont été le plus souvent relus par les historiens. Dès 1979, au cin-

---

(107) *Ibid.*, circulaire du 5 ventôse an V (23 février 1797).

(108) Ces rapports font l'objet d'une étude systématique sous la direction de Jean Hébrard au Service d'histoire de l'éducation.

(109) Condorcet : *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, Appareil critique — études, notes, commentaires et bibliographie — par C. Coutel, N. Picard et G. Schubring, Paris, Art, Culture, Lecture-Éditeurs, 1988.

quième congrès international des Lumières tenu à Pise, Emmet Kennedy avait souligné les continuités qui se dégagent au sein du genre catéchisme, soit par rapport à la tradition catholique à travers le maintien des mêmes formes, soit par rapport à la morale développée par les Lumières (110). Jean Hébrard a rassemblé un corpus de cent-quarante-huit brochures publiées entre 1789 et 1800 (presque exclusivement parisiennes) qui portent le nom de catéchisme et peut restituer une conjoncture. Trois périodes se dégagent : 1789, 1791 et l'an II (vingt-neuf brochures). Ces trois poussées se différencient nettement les unes des autres car la dénomination de catéchisme recouvre des visées hétérogènes : les catéchismes de 1789 à 1792 sont plutôt des plaidoyers qui tentent d'expliquer les désordres et la nécessité soit de revenir à l'ordre ancien (cas des catéchismes réfractaires de 1791 qui dénoncent la Constitution civile du clergé et donnent des règles de conduite vis-à-vis des « intrus »), soit d'instaurer l'ordre nouveau (catéchismes de 1789 rédigés le plus souvent par des avocats, catéchismes de 1791 voués à expliquer la Constitution, et la Déclaration des droits de l'Homme) (111). Ils ne s'adressent visiblement pas à un public d'enfants. Au contraire, les catéchismes de l'an II sont, en majorité, de « vrais » catéchismes destinés à inculquer les nouveaux préceptes à un public d'enfants. Trois groupes d'auteurs y dominent, dessinant les pôles d'un nouvel espace didactique : celui des régents ou maîtres de pension (qui n'a évidemment pas disparu), celui des administrateurs, celui des imprimeurs.

Du même coup, le genre catéchisme se différencie en objets fort contrastés : d'une simple mise en texte dialoguée de la Constitution (comme dans le *Catéchisme républicain* de l'imprimeur Nyon le Jeune) au *Catéchisme républicain historico-politique* du citoyen Gerlet, maître de pension, mélange assez confus d'explications présentées sur la religion naturelle et de distiques octosyllabiques qui se réfèrent aux Écritures, ou au catéchisme sans-culotte du citoyen Poitevin, sans-culotte de la section de Montreuil qui inscrit les principes révolutionnaires dans les formes les plus traditionnelles de l'instruction religieuse, à l'intérieur des arts de mémoire mis en œuvre par la Contre-Réforme catholique (en particulier, la reprise des savoirs religieux fondés sur le chiffre : les sept sacrements, les

---

(110) E. Kennedy : « The French revolutionary catechisms : ruptures and continuities with classical, Christian and Enlightenment moralities ». *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, vol. 199, the Voltaire Foundation and the Taylor Institution, Oxford, 1981, pp. 353-362. L'auteur reprend le dossier dans son récent ouvrage *Cultural History of the French Revolution*, New Haven et Londres, Yale University Press, 1989, pp. 145-167.

(111) J. Hébrard : « Les catéchismes de la première Révolution », in L. Andriès, *Colporter la Révolution*, op. cit., pp. 52-73.

sept péchés capitaux, les dix commandements...) et vise ainsi à graver dans les cœurs, par des formules simples et aisément mémorables, l'attachement aux conquêtes de la Révolution (112). Il est important de repérer, dans la forme textuelle même, la visée didactique poursuivie. Il serait tout aussi utile de repérer parallèlement, dans les catéchismes et les livres de piété catholiques, largement diffusés à partir du Directoire par les prêtres missionnaires envoyés par les évêques émigrés, les transformations de forme et de contenu que ce genre littéraire a subies sous la pression des événements (113). De la même façon, les almanachs de l'an II, production « populaire » par le public qu'elle atteint subissent des infléchissements majeurs du côté de l'instruction civique politique, morale, philosophique et historique : l'ambition pédagogique de la Révolution retentit jusque dans ce genre traditionnel et fait connaître les nouveaux saints comme la nouvelle histoire en train de se construire (114). De son côté, Ségolène Le Men montre, sur l'exemple de la littérature enfantine, continuités, transformation, et ruptures qui s'y produisent pendant la Révolution (115). Il y a bien renouvellement de la bibliothèque des enfants et, si l'on constate avec les catéchismes un détournement des formes anciennes avec inversion du message religieux ou idéologique qu'elles contenaient, il y a eu aussi expansion

---

(112) J. Hébrard : « La Révolution expliquée aux enfants : les catéchismes de l'an II », in M.F. Lévy éd. : *L'enfant, la famille et la Révolution française*, Paris, Éditions Olivier Orban, 1990, pp. 171-192.

(113) On trouvera les éléments dans R. Dartevelle : « Catéchismes clandestins et vécu de la foi dans les diocèses d'Embrun et de Die, 1795-1801 » in *Pratiques religieuses, Mentalités et Spiritualités dans l'Europe révolutionnaire (1770-1820)*, Actes du Colloque de Chantilly 27-29 novembre 1986, réunis par P. Lerou et R. Dartevelle sous la direction de B. Plongeron. Turnhout, Brepol, 1988, pp. 457-468. Voir aussi J. Chetail, « Un catéchisme de 1799 », *Actes du 112<sup>e</sup> Congrès national des Sociétés savantes*, Section d'histoire moderne et contemporaine, t. III, *Autour des mentalités et des pratiques politiques sous la Révolution française*, Paris, Éditions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, 1987, pp. 63-66. La collecte systématique de ces textes reste à faire.

(114) Cf. C. Gaspard : « Les almanachs de l'an II. Quoi de neuf en dehors du calendrier ? », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 58, 1986, pp. 141-159 et F.H. Maiello : « Il calendario repubblicano negli almanacchi (an II — 1793) : l'insegnamento della nuova storia », *Mélanges de l'École française de Rome, série Italie et Méditerranée*, t. 101, n° 1, 1989, pp. 383-397. Voir également le texte de L. Andriès, *Colporter la Révolution, op. cit.*, pp. 9-31.

(115) Cf. S. Le Men : « L'Âge de nature et ses livres » in *Le Magasin des Enfants. La littérature pour la jeunesse, 1750-1830, op. cit.*, pp. 40-85. Voir aussi, dans le même recueil, la contribution d'I. Havelange : « La Littérature destinée aux demoiselles, 1750-1830 », pp. 8-39. On pourra également se reporter, pour un panorama, à A. Martin : « L'Ami des Enfants de Berquin et la littérature enfantine en France aux alentours de 1790 », *Dix-huitième siècle*, n° 6, 1974, pp. 299-308.

de formes nouvelles comme en témoigne la « démocratisation » du *Portefeuille des Enfants* qui met à l'honneur la pédagogie visuelle et récréative réservée jusque là aux enfances aristocratiques ou princières (à l'instar de celle que développe Madame de Genlis auprès des enfants du duc d'Orléans) (116).

Carlo Pancera a, lui aussi, tenté de relire l'ensemble de cette production de petits livrets pour en dégager les traits spécifiques à l'image de l'enfant et de la famille : à travers catéchismes civiques, civilités républicaines, manuels du bon républicain, il cherche à définir le nouveau « style éducatif » qu'ont voulu mettre en œuvre et inculquer jusqu'au plus profond des corps et des cœurs les hommes de la Révolution (117). D'où l'attention portée par l'auteur à tout ce qui relève des soins du corps, de la présentation de soi (formes et nature de l'habillement) (118), des *habitus* républicains (qui doivent se substituer aux « bonnes manières » des civilités de l'Ancien Régime) mais aussi à tout ce qui concerne le cadre de la famille, lieu d'une union affectueuse entre citoyens d'un même sang où, dans un climat de respect mutuel et d'amour réciproque, chacun accomplit son devoir et exerce pleinement ses droits. Les parents transmettent à leurs enfants une éducation politique et civique ainsi que l'amour du travail. Le bon père représente la voix de la raison : démocrate et éclairé, il enseigne plus qu'il n'ordonne (d'où la critique d'un père tyran absolu de sa famille), il aime plus qu'il ne punit. Quant à la tendre mère républicaine, si son devoir est d'être l'appui d'un mari patriote, elle n'est pas pour autant libérée de ses devoirs et de son rôle social traditionnels : disposant d'un grand pouvoir à l'intérieur des murs de la maison et dans l'intimité des rapports familiaux, c'est elle qui forme les futurs citoyens (au moins dans la première enfance puisqu'au delà, l'instruction doit se faire par le canal des écoles primaires et des fêtes civiques). Pères et mères, dans leurs exemples comme dans leurs instructions, doivent former leurs enfants aux *vertus* républicaines puisque l'attachement à la patrie doit finalement l'emporter sur les affections familiales.

---

(116) Sur Madame de Genlis, on pourra se reporter à la commode biographie de G. de Broglie, *Madame de Genlis*. Paris, Librairie Académique Perrin, 1985, notamment pp. 111-154 et 189-199. L'auteur, qui a pu voir des archives privées difficiles d'accès, n'épuise cependant pas l'analyse de la pédagogie à l'œuvre dans le « pensionnat » de Bellechasse.

(117) C. Pancera : *L'utopia pedagogica rivoluzionaria*, op. cit., pp. 87-188.

(118) Sur l'habillement, et particulièrement, l'habillement des enfants, cf. N. Pellegrin, *Les vêtements de la liberté. Abécédaire des pratiques vestimentaires françaises de 1780 à 1800*, postface de D. Roche, Aix-en-Provence, Alinea, 1989, pp. 79-80.



D'où l'importance, dans cette pédagogie républicaine, du recueil d'*exempla* rédigé par Bourdon et Thibaudeau, visant à fournir des modèles d'héroïcité ou de vertu : avec ces historiettes qui décrivent une action et s'achèvent le plus souvent par une maxime bien ciselée, il s'agit de frapper l'imagination, d'emporter l'adhésion et de susciter des émules. Il conviendrait ici d'analyser précisément le travail de réécriture auquel se sont livrés les rédacteurs à partir des récits envoyés au Comité d'instruction publique, lus à la Convention ou publiés dans les journaux : il s'est fait dans un sens qui vise à éliminer tout ce qui porte atteinte à l'unanimité ou à la victoire républicaines. Dans cette même perspective, il convient de relire le dossier de l'enfance héroïque immortalisée par Joseph Bara et Agricol Viala (119). L'exposition qui s'est tenue au début de l'année 1989 autour du tableau de Jacques-Louis David *La mort de Bara* a été l'occasion de ce réexamen approfondi (120). Michel Vovelle souligne combien l'enfance héroïque sous la Révolution se situe à la croisée d'un double processus : la valorisation de l'enfance comme espoir d'une part, le culte des martyrs de la liberté d'autre part (121). Jean-Clément Martin restitue avec précision, à partir d'une lecture attentive des textes, la construction politique du mythe Bara, mais aussi, au-delà de cette fabrication située au cœur des luttes idéologiques de la Montagne, l'attente collective à laquelle il a correspondu. Il dessine, en même temps, les conditions de la redécouverte de Bara aux débuts de la Troisième République et son inscription dans la mémoire nationale à travers la propagande républicaine et le livre scolaire (122). Régis Michel, enfin, s'attache à une analyse pénétrante du tableau lui-même en le replaçant dans son contexte historique et iconologique : il montre comment le tableau de *La Mort de Bara* peint à la détrempe était promis au rôle de *bannière* pour servir lors de la fête prévue le 10 thermidor : « tableau votif pour un public

---

(119) Sur ce sujet, cf. R. Monnier : « Le Culte de Bara en l'an II » et M. Vovelle : « Agricol Viala, le héros malheureux », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 52, 1980, pp. 321-344 et 354-364.

(120) *La mort de Bara. De l'événement au mythe. Autour du tableau de Jacques Louis David*, Avignon, Fondation du Museum Calvet, 1989. L'ouvrage se clôt par le corpus des œuvres exposées, celui de l'iconographie de l'an II et des textes relatifs à Bara et à Viala, pp. 129-164. On dispose là d'un instrument de travail extrêmement précieux, à l'iconographie superbe.

(121) M. Vovelle : « L'Enfance héroïque sous la Révolution française », *ibid.*, pp. 31-38.

(122) J.C. Martin : « Bara : de l'imaginaire révolutionnaire à la mémoire nationale » *ibid.*, pp. 85-110. Dans le même volume, M.P. Foissy-Aufrère poursuit le propos en faisant une analyse iconologique des images officielles de Bara et Viala entre 1880 et 1900 : « Les métamorphoses de Bara dans le souvenir national. Le mythe du tambour », *ibid.*, pp. 111-127.

populaire, entre la propagande et la religion ». Quant à la *nudité* de Bara qui a embarrassé tant de commentateurs, elle est le principe d'une esthétique : le nu, selon Winckelmann, c'est l'idée dans son abstraction : Bara est une allégorie, figure d'un héros liée au symbole de la cocarde tricolore qu'il tient dans la main. Mais en même temps, la nudité de Bara dans sa grâce asexuée est « le retour à l'enfance de l'Humanité avant la corruption sociale [...], promesse d'un monde affanchi du despotisme où la nature est enfin réconciliée avec elle-même, c'est-à-dire avec la démocratie. C'est la vertu de l'homme nouveau » (123).

Au terme de ce bilan, que l'on sait partiel, — puisque chaque jour nous apporte encore une brassée de publications (124) — le lecteur aura mesuré, nous l'espérons, les secteurs de la recherche désormais bien balisés et les chantiers ouverts. Le bicentenaire aura finalement accéléré l'aboutissement des travaux qui lui préexistaient mais aussi suscité maints rapprochements entre disciplines habituées à s'ignorer et lancé des entreprises à plus long terme. Il ne mérite certainement pas l'indignité que lui ont vouée ses détracteurs et si toutes les productions qu'a charriées le flot de cette année ne sont pas forcément à mettre à un tableau d'honneur ou dans un palmarès — pour reprendre une métaphore bien scolaire — il en est ainsi pour toute commémoration de cette ampleur. Ne faisons donc pas la fine bouche, et travaillons à partir de ces avancées.

Dominique JULIA  
Institut universitaire européen, Florence

---

(123) R. Michel : « Bara : du martyr à l'éphèbe », *ibid.*, pp. 43-68.

(124) Ce bilan a été arrêté en décembre 1989. Les publications parues depuis cette date seront recensées par Bruno Belhoste dans le numéro 53, janvier 1992, de *Histoire de l'éducation* (N.d.E.).

## L'ENSEIGNEMENT POUR ADULTES EN ESPAGNE

*Législation, projets et réalités (1838-1874)*

par Jean-Louis GUEREÑA

Apparemment conscient de ses carences en matière de scolarisation et des lacunes de l'alphabétisation, l'État espagnol tente assez tôt de développer l'instruction des adultes, dont il semble saisir l'importance, à côté de l'éducation des jeunes enfants, qui demeure bien entendu prioritaire (1). Mais cet enseignement se développe en fait sans moyens particuliers : il dépend uniquement des possibilités financières des collectivités locales, de particuliers ou d'institutions, et d'initiatives de type philanthropique. Les directives officielles se contentent d'appeler à la multiplication de ces initiatives, qui viennent décharger d'autant un enseignement primaire insuffisant, incapable de scolariser l'ensemble des jeunes.

Les enquêtes et statistiques disponibles expriment en effet le même décalage constant tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, entre population d'âge scolaire et population effectivement scolarisée (2). Périodiquement, l'on se met à calculer le nombre d'écoles qui manquent pour respecter les normes de la loi-cadre de 1857 établissant le principe de l'obligation scolaire pour les jeunes de six à neuf ans. Mais seul, un enseignement réellement obligatoire et gratuit, hors de portée des moyens financiers et humains de la collectivité espa-

---

(1) Nous nous permettons de renvoyer le lecteur à notre travail « L'État et l'École au XIX<sup>e</sup> siècle », *École et Société en Espagne et en Amérique latine (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », V), 1983, pp. 49-61, ainsi qu'aux publications du C.I.R.E.M.I.A. (Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'Éducation dans le Monde Ibérique et Ibéroaméricain, Université de Tours). Les divers textes espagnols ont été traduits par nos soins.

(2) J.-L. Guereña, « Pour une histoire de la statistique scolaire en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle », *Mélanges de la Casa de Velázquez*, t. XXIII, 1987, pp. 431-454, et t. XXIV, 1988, pp. 235-254, et « Scolarisation et demande populaire d'éducation », *Matériaux pour une histoire de la scolarisation en Espagne et en Amérique latine (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », X), 1990 (sous presse).

gnole, pouvait prétendre venir à bout de la sous-scolarisation des milieux populaires. Un noyau dur et constant, de près de douze millions d'analphabètes, atténue largement les progrès certains, en matière de scolarisation et d'alphabétisation, des jeunes Espagnols tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle.

L'on peut estimer le taux de scolarisation à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle à un peu plus de 23 % pour la tranche d'âge des 6-13 ans. Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, quelques années après la guerre d'Indépendance, ce taux tombe à 15 %, et c'est seulement vers la fin du règne de Ferdinand VII (1814-1833) que l'on dépasse légèrement le taux de 1797, avec un peu moins de 25 %. La politique éducative volontariste menée sous le règne d'Isabelle II (1833-1868) se traduit, certes, par une progression sensible du taux de scolarisation, qui passe à 34 % en 1846, et à plus de 40 % en 1855. Le nombre d'écoles et d'élèves connaît une augmentation notable pendant la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle (17 170 écoles, 781 727 élèves en 1850 ; 29 776 écoles, 1 856 343 élèves en 1900), et plus particulièrement de 1846 à 1860. Mais la sous-scolarisation globale s'accompagne de fortes inégalités selon le sexe, la région et le milieu social, que l'on retrouve dans l'importance et la persistance d'un fort taux d'analphabétisme tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle (3).

L'idée que la prospérité d'un pays dépend de l'état de son instruction publique, déjà présente à l'époque des Lumières, est pourtant désormais partagée, et commande l'apparition de la notion d'un « minimum culturel » pour tous, l'enseignement primaire, général et uniforme, obligation de l'État envers ses citoyens. Une analyse comparée des politiques éducatives menées au XIX<sup>e</sup> siècle permet de constater la généralisation du modèle scolaire comme lieu de formation élémentaire et professionnelle, mais surtout de socialisation et d'acculturation, panacée face aux déviations sociales.

La distinction entre enfants pauvres et ceux dont les parents peuvent payer tout ou partie de la scolarisation, va alors servir de support à la distinction de deux réseaux de scolarisation primaire : l'école *élémentaire*, d'ailleurs souvent *incomplète* et réduite en fait à l'enseignement de la lecture et de la religion pour les enfants des classes populaires, et l'école *supérieure*, conçue comme tremplin pour les autres niveaux d'enseignement. Les insuffisances notoires

---

(3) J.-L. Guereña, « Le Peuple et l'École. La demande populaire d'éducation au XIX<sup>e</sup> siècle », *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours. - Politiques éducatives et Réalités scolaires*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », VI-VII), 1986, pp. 83-98, et « Alfabetismo y alfabetización en España (1835-1860) », *Revista de Educación*, Madrid, n<sup>o</sup> 288, janvier-avril 1989, pp. 185-236.

du réseau scolaire élémentaire, même réduit à sa plus simple expression, justifient donc la mise en place d'un enseignement pour adultes ayant échappé à la scolarisation quelques années auparavant (4).

## 1. Les origines de l'enseignement des adultes vers 1840

Longtemps embryonnaire, l'enseignement pour adultes (c'est-à-dire destiné aux adolescents âgés de plus de 14 ans) ne prend un essor relatif en Espagne que vers la fin du règne d'Isabelle II. Peut-on y voir un effet de la demande populaire d'éducation, qui se manifeste également à cette époque dans les espaces de sociabilité (cercles et athénées) ?

La première mention d'un enseignement spécifique pour adultes dans la législation éducative se trouve dans le *Règlement général d'instruction publique* de 1821, à propos de l'éducation féminine (5). Mais c'est la loi de 1838 qui, la première, se réfère vraiment à des *écoles pour adultes*, dans le même chapitre, d'ailleurs, que les écoles maternelles (*escuelas de párvulos*) (6).

La formulation utilisée laisse clairement entendre que ces écoles existaient antérieurement à 1838. Les pouvoirs publics montrent alors simplement leur intérêt pour ce genre d'initiatives, qu'ils souhaitent voir se développer, mais ne précisent, ni dans le texte même de la loi, ni dans les règlements qui l'accompagnent, la nature et la fonction de ce type d'enseignement, qui semblent aller de soi. Le *Règlement des écoles publiques d'instruction primaire élémentaire*

---

(4) Voir Felicidad Sánchez Pascua, *La educación de adultos en la legislación decimonónica española y su plasmación en Badajoz*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 1989, 151 p. Parmi les études locales, voir également pour l'époque considérée ici José María Hernández Díaz, *Educación y Sociedad en Béjar en el siglo XIX*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1983, pp. 129-140, et « Las escuelas de adultos de Castilla-León. Siglo XIX », *Salamanca*, n° 11-12, enero-junio de 1984, pp. 137-147, et Leoncio Vega Gil, *Nacimiento del sistema escolar en Zamora (1800-1857)*, Zamora, Diputación de Zamora (Historia de la Educación en Zamora, vol. I), 1986, pp. 66-68.

(5) « L'on établira des écoles publiques, où l'on enseignera aux filles à lire, écrire et compter, et aux adultes de sexe féminin les travaux (*labores y habilidades*) propres à leur sexe », *Reglamento general de Instrucción pública decretado por las Cortes en 29 de Junio de 1821*, Madrid, En la Imprenta Nacional, 1821, art. 120, p. 18.

(6) « Le Gouvernement tâchera de conserver et de développer les écoles d'adultes », *Ley autorizando al gobierno para plantear provisionalmente el plan de instrucción primaria*, 21-VII-1838, titre IX (« De las escuelas de párvulos y de las de adultos »), art. 37, *Colección de Reales decretos, órdenes y reglamentos relativos a la Instrucción primaria, elemental y superior desde la publicación de la ley de 21 de julio de 1838* (dorénavant C.R.D.I.P.), Madrid, Imprenta de la Viuda de Perinat y Compañía, 1850, p. 11.

du 26 novembre 1838, en se référant à l'âge d'admission des élèves dans les écoles publiques, indique simplement que les Commissions locales d'instruction publique peuvent autoriser l'admission dans les écoles primaires d'enfants au-delà de l'âge limite de 13 ans (7). Le Préambule précise néanmoins que pour les élèves dépassant l'âge limite fixé par le Règlement, il devait y avoir des écoles d'adultes, ainsi que des écoles maternelles pour les enfants âgés de moins de six ans.

Les premières précisions concernant les écoles pour adultes doivent donc être recherchées dans les projets éducatifs de cette époque. Nous excluons ici les projets et réalisations de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et du début du XIX<sup>e</sup> ayant trait plutôt à la formation professionnelle, dans le prolongement du fameux discours de Campomames de 1775 (*Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*), et à l'initiative des *Sociétés économiques d'amis du pays, et des Juntas de commerce* (8). Peu avant la promulgation de la loi, le 15 juillet 1838, le gouvernement demande toutefois à la Société économique madrilène des amis du Pays, de former une association en vue d'établir, entre autres, des écoles maternelles et d'adultes (9).

L'ambitieux « Projet d'un plan général d'éducation et d'instruction publique » pour la province de Zamora, publié en 1842, consacre un chapitre aux écoles d'adultes, avec le souci de montrer la responsabilité des gouvernements absolutistes dans le retard que connaît l'enseignement primaire :

« Que serait-il advenu de cette classe, abandonnée dans le passé, et qui manque des premiers éléments d'enseignement primaire, dans l'état d'obscurantisme où elle s'est trouvée ces derniers temps ? Les écoles d'adultes, où tant de progrès constants sont effectués dans les établissements déjà créés, ont été recommandées avec succès. Cette classe peut y acquérir l'instruction qui lui fait défaut et qu'elle n'a pu

(7) *Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental*. Madrid, En la Imprenta Nacional, 1838, art. 12, p. 23.

(8) Voir Olegario Negrín Fajardo, *Educación popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII. Las actividades educativas de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*, Madrid, U.N.E.D., 1987, 368 p., Jordi Monés i Pujol-Busquets, *L'obra educativa de la Junta de Comerç 1769-1851*, Barcelona, Cambra Oficial de Comerç, Industria i Navegació de Barcelona, 1987, 355 p., et Agustín Escolano Benito, *Educación y economía en la España Ilustrada*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, 186 p.

(9) « Memoria sobre la organización y estado de la instrucción primaria en España, hasta 1849, y reseña de sus progresos en este año », *Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras públicas* (B.O.M.C.I.O.P.), Madrid, t. XIII, 1851, p. 133.

recevoir en son temps. Elle peut ainsi compenser les effets négatifs de cet abandon si préjudiciable. Et il devient d'autant plus nécessaire d'établir ce type d'écoles que grandit le nombre d'élèves qui ignorent toute idée d'éducation » (10).

En dehors de l'affirmation de la nécessité de ce type d'établissements, ce texte en souligne la fonction substitutive par rapport à l'enseignement primaire (11), et en confirme l'existence vers 1840, existence qui doit alors plus à l'initiative et au zèle des instituteurs qu'aux consignes des pouvoirs publics. Les Commissions provinciales d'instruction primaire tentent aussi d'impulser la création des écoles d'adultes. Ainsi, celle de Salamanque recommande-t-elle en 1841 aux inspecteurs de profiter de leurs missions d'inspection pour « exposer les avantages des écoles d'adultes et expliquer leur mécanisme » (12).

Les données publiées notamment dans le *Bulletin officiel d'Instruction publique* permettent de se rendre compte, de façon fragmentaire, de l'application de ces recommandations pour les années 1841-1844. On note, par exemple, la création de quelques écoles à Fuenmayor (province de Logroño), à Teruel, à Lérida même et dans divers villages de sa province (13), à Ledesma (province de Salamanque) (14), à Zamora (15), à Béjar (Salamanque) (16).

(10) « Provincia de Zamora. Proyecto de un plan general de educación e instrucción pública en esta provincia », *Boletín Oficial de Instrucción Pública* (B.O.I.P.), Madrid, t. IV, n° 43, 30-XI-1842, p. 410.

(11) Commentant la loi de 1838, Joaquín Avendaño parle sur ce point de « moyen réparateur » (« Estado de la instrucción primaria en España al publicarse la ley de 1838. Mejoras progresivas de la misma desde esta época », *Revista de Instrucción primaria*, Madrid, n° 5, 1-III-1849, p. 104).

(12) *Boletín Oficial de la Provincia de Salamanca*, 23-VI-1841, p. 774.

(13) « Bosquejo crítico del estado actual de la instrucción pública en España », B.O.I.P., t. VII, 1844, p. 269. Voir aussi « Estado de la escuela de adultos de Fuenmayor, establecida por D. Marcos Grijalba Olarte », B.O.I.P., II, 1841, pp. 353-356 ; « Orden del Sr. Ministro de la Gobernación dando al señor jefe político de Teruel las gracias de S.A. el Regente del Reino en nombre de S.M. por la apertura del establecimiento de una escuela de adultos en esa capital », B.O.I.P., t. III, 1842, pp. 75-76 ; « Comunicación del jefe político de Lérida dando parte de haberse abierto en aquella capital una escuela nocturna de adultos », B.O.I.P., t. III, 1842, pp. 351-352 ; « Discurso pronunciado por D. Andrés Reigadas en el acto de apertura de la escuela de adultos establecida en la ciudad de Santander », B.O.I.P., IV, 1842, pp. 330-333.

(14) *Boletín Oficial de la Provincia de Salamanca*, 27-III-1841, p. 669. Voir J.-M<sup>e</sup> Hernández Díaz, *La educación en Ledesma en el siglo XIX. Estudio histórico educativo de una realidad rural*, Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 1982, p. 55.

(15) *Archivo Histórico Provincial de Zamora, Archivos Municipales de Zamora, Libro de acuerdos celebrados por el Ayuntamiento Constitucional de esta ciudad en dicho año de 1842*, n° 213. Voir L. Vega Gil, *op. cit.*, p. 67.

(16) J.-M<sup>e</sup> Hernández Díaz, *Educación y sociedad en Béjar, op. cit.*, pp. 130-132.

Nous possédons quelques renseignements sur le fonctionnement de cette dernière. Par décision de la Commission locale d'Instruction publique de Béjar, les heures de classe vont en effet de sept à neuf heures du soir d'octobre à mars, et de six à huit le reste de l'année. L'enseignement dispensé comprend les éléments de la religion, la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la grammaire espagnole, et des notions de dessin linéaire appliqué. Bien que l'enseignement soit gratuit pour tous les élèves, ceux-ci doivent verser quatre (enseignement de la lecture) ou six réaux (écriture) pour le matériel scolaire correspondant (17).

Dépendantes de la bonne volonté de quelques instituteurs et des faibles possibilités économiques des municipalités concernées, ces premières écoles d'adultes ouvertes dans les années 1840 connaissent une existence des plus précaires. Ainsi, celle de Zamora est fermée quelques jours à peine après son inauguration, puis s'ouvre de nouveau en décembre 1842, pour cesser ses activités en avril 1843, en raison de la faible fréquentation des élèves occupés aux travaux des champs (18).

L'auteur du *Projet éducatif* pour la province de Zamora est pourtant intimement persuadé de la nécessité de ce genre d'établissements (19). Il ne se borne pas à un constat général, et énumère les bases sur lesquelles devraient fonctionner ces écoles d'adultes. Au nombre d'une par chef-lieu de canton (*cabeza de partido*), ces écoles devraient être tenues une heure, en fin d'après-midi (« la première heure de la nuit »), par les maîtres des écoles pratiques annexées aux écoles normales (20), et, entre-temps, par les instituteurs des écoles primaires supérieures, dans les locaux de ces dernières.

Les écoles d'adultes seraient donc confiées aux maîtres d'écoles les plus qualifiés. C'était là reconnaître plus que symboliquement leur importance. Les dépenses de fonctionnement, qualifiées de

(17) Archives Municipales de Béjar. *Libro de Actas de la Junta local de Instrucción Pública de Béjar. Años 1844-1845*, Séance du 22-VIII-1844.

(18) *Archivo Histórico Provincial de Zamora, Libro de acuerdos del M.Y.L. y N. Ayuntamiento de Zamora. 1843*, n° 214, Séance du 4-V-1843.

(19) Il s'agit du Gouverneur de la province et Président de la Commission provinciale d'Instruction primaire, Nicolás Calvo Guayti, animé d'une grande volonté pour le développement éducatif (voir L. Vega Gil, *op. cit.*, p. 33).

(20) Ces écoles « pratiques » étaient prévues dès 1840 (*Orden de la Regencia provisional mandando establecer en las capitales de provincias escuelas normales y que se coloquen en ellas a los alumnos que hubiesen cursado en la de la corte*, 13-XII-1840, art. 8, *Colección legislativa de Instrucción primaria* (C.L.I.P.), Madrid, En la Imprenta Nacional, 1856, p. 173). Sur la création des écoles normales dans les provinces, voir « Bosquejo crítico del estado actual de la instrucción pública en España », *op. cit.*, 1844, pp. 260-262.



minimes pour des groupes vraisemblablement réduits (quelques modèles de dessin linéaire artistique, et cinq ou six bougeoirs (21)) devraient bien entendu être à la charge des communes, qui pourraient faire appel à des particuliers fortunés pour créer des sociétés protectrices de ces écoles, éventuellement jumelées avec les écoles maternelles. Soumises à inspection, ces écoles d'adultes suivraient un plan « régulier et déterminé », avec des examens finaux, et des récompenses pour les meilleurs élèves. Le programme correspondrait en grande partie à celui des écoles supérieures, comprenant lecture, écriture, arithmétique, éléments de géométrie, dessin linéaire artistique, géographie et histoire d'Espagne (22). C'était sans doute placer la barre un peu haut pour des adolescents analphabètes issus de milieux modestes, mais le signe d'une volonté évidente.

Ce n'est que quelques années plus tard que l'on retrouve dans le corpus administratif la mention d'écoles pour adultes, d'ailleurs associées, comme dans la Loi de 1838, aux écoles maternelles (23), dont Pablo Montesino s'était fait le propagandiste avec sa *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo* (24). A partir de 1840, avec les débuts de l'industrialisation en Espagne, la naissance en Catalogne d'une classe ouvrière et des premières organisations de secours mutuels (*Sociedad de Protección Mutua de Tejedores de Barcelona*, *Sociedad de Protección Mutua de Oficiales Carpinteros*), diverses initiatives concernent l'éducation des adultes. Signalons ainsi, en 1841, le projet d'Abdón Terradas d'organiser, dans le cadre d'un *Cabinet de lecture*, des « classes d'instruction primaire pour les adultes, chaires de connaissances utiles et appliquées », la constitution en novembre 1847 par Inocencio María Riesco Legrand de la *Velada de Artistas, Artesanos, Jornaleros y Labradores* de Madrid, à l'origine du célèbre *Fomento de las Artes* (25), ou l'inauguration de *Salles d'adultes* et de cours nocturnes en

(21) « Proyecto de un plan general de educación », *op. cit.*, 1842, p. 412.

(22) *Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental*, *op. cit.*, 26-XI-1838, art. 2, p. 21. Selon la loi de 1838, le programme des écoles supérieures comprenait en outre des notions générales de physique et d'histoire naturelle (*op. cit.*, art. 5, C.R.D.I.P., p. 4). Parmi le programme des écoles élémentaires, ne figurent dans le *Projet* de 1842, ni les enseignements de grammaire, ni celui de religion et de morale (*ibid.*, art. 4, p. 4).

(23) De même, les compilations législatives d'éducation de l'époque associent les deux types d'enseignement dans une même rubrique (ainsi C.L.I.P., p. 456), ce qui était marquer leur différence et leur complémentarité par rapport aux écoles primaires.

(24) Voir Geraldine M. Scanlon, « Liberalismo y reforma social : la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo, 1838-1850 », *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Madrid, n° 10, 1988, pp. 23-43.

(25) Voir J.-L. Guereña, « Associations culturelles pour ouvriers et artisans à Madrid (1847-1872) », *Culture et Société en Espagne et en Amérique latine*, Lille,

1849 par l'Association de défense du travail national et de la classe ouvrière (26), qui ne semblent pas être des cas isolés. Projets et réalisations philanthropiques à mettre en rapport avec les initiatives des socialistes utopiques en matière de culture et d'éducation, comme l'école créée par Ramón de la Sagra pour les enfants des ouvrières de la *Real Fábrica de Cigarros* de Madrid en 1842, ou cette école industrielle qu'Antonio Ignacio Cervera prétend constituer à Madrid en 1846, ainsi que les premières tentatives de formation ouvrière au sein même des sociétés ouvrières.

L'éducation des adultes commence donc à être une réalité, mais aussi un enjeu. Et, en mars 1846, « au vu du résultat satisfaisant produit dans divers points du royaume [par] l'établissement d'écoles maternelles et d'adultes », et désireux d'impulser leur création, le gouvernement lance auprès des gouverneurs civils une première enquête sur ces deux types d'écoles, demandant notamment :

« 1. Existe-t-il dans la province [...] quelque association qui ait comme objet la création et le développement de ces écoles ? et, en ce cas, sur quelles bases sont-elles fondées ? On joindra alors un exemplaire ou copie des statuts et des règlements.

2. A défaut d'une telle association, y a-t-il une municipalité ou autre corporation qui rende le même service ?

3. Combien d'écoles de ce type ont-elles été fondées ? Où sont-elles situées ? Avec quels moyens fonctionnent-elles ? Quel est leur état ? Combien d'élèves accueillent-elles ? Quels avantages ont-elles produits ? Quels sont les règlements qui les régissent [...] ?

4. Convient-il d'en augmenter le nombre là où elles existent, et d'en créer dans d'autres endroits, que l'on précisera, avec les moyens pour y parvenir, ainsi que les mesures à prendre pour développer des établissements si utiles ? » (27).

Le décret est signé par Javier Istúriz, lors de son bref passage (du 13 février au 16 mars 1846), au ministère de l'Intérieur, dont dépendait alors l'Instruction publique (28). Il ne semble pas, en tout cas, que l'enquête ait reçu de réponses (29).

---

Université de Lille III, 1980, pp. 77-91, et « Les antécédents du *Fomento de las Artes. La Velada de Artistas, Artesanos, Jornaleros y Labradores* (1847-1858) », *Bulletin Hispanique*, Bordeaux, 1991 (sous presse).

(26) *Asociación defensora del trabajo nacional y de la clase obrera*, Barcelone. Les cours avaient lieu de 8 à 9 h. du soir. L'Association, regroupant patrons et ouvriers, fut fondée en 1847 (*Reglamento de la Asociación defensora del Trabajo nacional y de la clase obrera*, Barcelona, Imp. El Barcelonés, 1847, 14 p.).

(27) Décret du 1<sup>er</sup> mars 1846, C.R.D.I.P., p. 202.

(28) Le décret du 1<sup>er</sup> 1843 supprimait la *Dirección General de Estudios*, remplacée par une Section d'Instruction publique au sein du Ministère de l'Intérieur (*Gobernación*), B.O.I.P., V, n<sup>o</sup> 56, 15-VI-1843, pp. 453-459.

(29) Nous n'avons rien trouvé aux Archives du Ministère de l'Éducation (Alcalá de Henares) ni dans les Archives municipales consultées. Les statistiques de 1846 et de 1848, publiées dans le B.O.M.C.I.O.P., ne se réfèrent pas aux écoles pour adultes.

Un an plus tard, en septembre 1847, en tentant de définir les différents types d'écoles ainsi que les émoluments correspondants des maîtres, l'administration signale le cas des écoles nocturnes et dominicales, où toute latitude était laissée aux municipalités :

« Les municipalités pourront établir des cours le soir ou les jours fériés, soit pour les enfants qui ne peuvent assister à l'école pendant la journée, soit pour les adultes dont l'instruction a été négligée, ou qui désirent ne pas oublier celle qu'ils ont acquise. Dans les deux cas, les maîtres recevront une gratification spécifique qui sera incluse dans le budget municipal » (30).

Ces écoles visent donc deux publics : les enfants en âge d'être scolarisés, mais qui ne peuvent assister à l'école diurne à cause de leurs horaires de travail, et les adultes (c'est-à-dire les enfants au-delà de 12-13 ans), qu'ils aient été précédemment scolarisés ou non, et peu ou prou analphabètes.

## 1. Les inspecteurs d'enseignement primaire et l'éducation des adultes

**Laureano Figuerola et Mariano Carderera (1844-1854)**

Deux années plus tard, en 1849, le gouvernement met enfin sur pied un véritable corps d'inspecteurs d'instruction primaire (31). Il lui incombe, entre autres tâches, de visiter les écoles maternelles et d'adultes :

« Les inspecteurs doivent visiter également les écoles maternelles et les écoles d'adultes susceptibles d'exister dans les localités parcourues, et tâcher de fournir les moyens de multiplier des établissements si utiles »(32).

Grâce, semble-t-il, aux conseils et recommandations de ces inspecteurs, des écoles d'adultes furent ainsi créées en quatre mois dans tous les villages du district de Vélez Málaga (province de Malaga), une à Villanueva de Duero (Valladolid), une dernière étant projetée

(30) *Real decreto de 23 de setiembre de 1847 para la dotación de los maestros de Instrucción primaria, y dando nuevo impulso a ésta*, art. 35, C.R.D.I.P., p. 75.

(31) *Real decreto dando nueva organización a las escuelas normales de Instrucción primaria y creando Inspectores para este ramo de enseñanza*, 30-III-1849, C.R.D.I.P., p. 83, et *Reglamento para los inspectores de Instrucción primaria del Reino*, 20-V-1849, C.R.D.I.P., pp. 108-118.

(32) *Reglamento para los inspetores de Instrucción primaria del Reino*, op. cit., 1849, art. 33, p. 115.

à Valencina (Séville). Les inspecteurs proposèrent par ailleurs la création d'écoles d'adultes dans les provinces de Badajoz, Burgos, Castellón, Grenade, Lérida, Lugo et Palencia (33).

Si le terme d'école pour adultes était introduit, il n'était toutefois pas encore vraiment défini quant à son public, ses enseignements, ses maîtres. Et c'est dans le premier *Manuel de l'inspecteur d'instruction primaire* publié en 1844, que l'on trouve enfin une définition des écoles pour adultes (34). Les inspecteurs provinciaux d'enseignement primaire avaient été établis une première fois en avril 1841, après avoir été évoqués dans le Règlement des commissions d'instruction primaire de 1839 (35). Un premier réseau d'inspecteurs commença effectivement à se former dès 1841-1842 (36). Il lui fallait des instructions. Ce fut le rôle du *Manuel* de Figuerola.

Avant d'être l'ardent partisan du libre-échange que l'on sait, Laureano Figuerola, avocat, ancien élève de l'École normale centrale de Madrid, « professeur d'instruction publique autorisé pour diriger des écoles normales », avait été inspecteur dans la province de Barcelone (37). Sa définition des écoles pour adultes a donc une valeur particulière :

« Les écoles d'adultes sont destinées à suppléer le manque d'instruction des personnes des deux sexes, qui n'ont pas reçu d'instruction primaire dans leur enfance, ou qui ont besoin de perfectionner celle qu'ils ont reçue et d'acquérir les connaissances particulières pour exercer leur profession » (38).

La formation dispensée doit, selon Figuerola, se cantonner aux matières de l'enseignement primaire, avec toutefois « quelques com-

(33) *Resumen de los mejores progresos de la instrucción primaria en España, en los cuatro meses transcurridos desde que empezaron a ejercer los inspectores creados en 30 de marzo del año último, hasta fin del mismo año*, B.O.M.C.I.O.P., t. XIII, 1851, pp. 169-170.

(34) *Guía legislativa e inspectiva de instrucción primaria que contiene 1ª toda la legislación vigente distribuida por orden de materias y 2ª instrucciones para visitar las escuelas de todas clases*, Madrid, Librería Europea de Hidalgo, 1844, 178 p.

(35) *Reglamento de las comisiones de instrucción primaria*, 18-IV-1839, art. 19, C.R.D.I.P., p. 33, et *Orden de la Regencia disponiendo que se gire visita a las escuelas de Instrucción primaria por Inspectores especiales*, 25-IV-1841, C.L.I.P., pp. 174-177.

(36) Voir J. L. Guereña, « Pour une histoire de la statistique scolaire en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle (II) », *op. cit.*, 1988, p. 254, n° 103.

(37) *Guía legislativa e inspectiva de instrucción primaria*, *op. cit.*, p. V, et Pascual Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*, Madrid, La Ilustración, t. 2, p. 449.

(38) *Guía legislativa e inspectiva de instrucción primaria*, *op. cit.*, art. 173, pp. 70-71. Alors que dans cette partie législative, Figuerola fait en général figurer les références des textes en vigueur, significativement il ne se réfère ici à aucune disposition.

pléments en arithmétique, des notions de géométrie et de dessin linéaire » (39). Il fixe l'âge minimum d'admission à 14 ans pour les garçons et à 12 ans pour les filles (40). Les uns et les autres ne doivent en aucun cas se rencontrer dans une même classe, selon le principe absolu de la séparation physique des deux sexes. Pour des questions de moyens, et dans les écoles situées dans des zones rurales isolées et peu habitées, Figuerola admet toutefois une certaine coéducation, pour laquelle, dit-il, son *Manuel d'enseignement simultané, mutuel et mixte* fut critiqué (41). Si cet enseignement pour adultes avait lieu dans une école primaire élémentaire, cas le plus fréquent, il devait être dispensé en dehors des heures d'ouverture de l'école élémentaire locale. Le Règlement de 1838 laissait, certes, aux Commissions locales le soin de fixer les heures de rentrée et de sortie des élèves « selon les différences de saison, de climat ou d'autres circonstances » (42), mais établissait l'emploi du temps à trois heures matin et après-midi, sauf par temps de grosses chaleurs. Les Commissions locales d'instruction primaire étaient, enfin, appelées par Figuerola à établir, en accord avec les Commissions provinciales, programmes, jours et heures d'enseignement, ainsi que toutes « les autres règles de discipline nécessaires et propres à chaque localité » (43).

Dans la deuxième partie de son Manuel, adaptation d'une partie d'un ouvrage de Jacques Matter (44), Figuerola apporte d'autres précisions sur la façon de concevoir les écoles pour adultes :

« Les écoles d'adultes sont à la fois élémentaires, supérieures et industrielles. Elles ont pour objet de fournir aux jeunes artisans, un tant soit peu appliqués, dociles et éveillés, les connaissances laissées de côté dans leur enfance pour quelque raison que ce soit, et de les exercer dans quelques domaines utiles pour le secteur industriel où ils sont engagés » (45).

(39) *Ibid.*, p. 71.

(40) Quelques années plus tard, selon la statistique de l'enseignement primaire de 1850, plus de 20 % des garçons et 19 % des filles inscrits dans les écoles primaires ont plus de 10 ans (*Estado y progresos de la Instrucción primaria en España. Memoria correspondiente al año 1850*, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1854, tableau n.p.).

(41) *Guía legislativa e inspectiva de instrucción primaria*, op. cit., p. 71, n. 1. Il s'agit de son *Manual completo de enseñanza simultánea mutua y mixta o instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, 2<sup>e</sup> éd., Madrid, Librería de A. Mateis Muñoz, 1842, XVIII-208 p.

(42) *Reglamento de las Escuelas públicas de instrucción primaria elemental*, op. cit., art. 16, pp. 14-15.

(43) *Guía legislativa e inspectiva de instrucción primaria*, op. cit., p. 71.

(44) *Le visiteur des écoles*, Paris, Hachette, 1830, III-100 p.

(45) *Guía legislativa e inspectiva de instrucción primaria*, op. cit., pp. 153-154 (« Inspection de l'école d'adultes »).

Les cours d'adultes doivent ainsi fournir à la fois une formation initiale et un enseignement professionnel, mais également une éducation morale, en inculquant des « habitudes d'ordre, d'application et d'économie », en fonction de l'expérience d'autres pays, notamment la France. Près de 1 900 cours d'adultes (1 856) étaient en effet ouverts en France en 1837 (avec 36 966 élèves), 3 403 en 1840 (68 508 élèves), et 6 436 (dont 168 cours pour femmes) en 1843 (95 064 élèves dont 4 613 femmes) (46).

Le bilan de la situation de l'enseignement primaire en 1850, publié en 1854 (47), soit dix ans après le Manuel de Figuerola, répond implicitement à ce dernier, en donnant quelques indications sur la nature des 264 écoles d'adultes, dont 190 écoles publiques et 74 privées, existant à cette date :

« L'on ne connaît les écoles d'adultes, nocturnes et dominicales, que comme des établissements destinés à combler le manque d'instruction primaire que l'on reçoit habituellement pendant l'enfance. Elles n'ont jamais été établies comme écoles qui complèteraient les écoles élémentaires, soit pour consolider l'instruction acquise, soit pour l'étendre aux domaines d'application les plus courants dans chaque localité » (48).

Rédigé par la *Commission auxiliaire de l'enseignement primaire*, composée des inspecteurs généraux, ce rapport connut une longue gestation. Signé par José Francisco de Iturzaeta, Joaquín Avendaño, Mariano Carderera, José de Arce Bodega, Francisco Merino, Francisco Riotord y Feliu, et Castor Araujo, le document est daté du 20 octobre 1851, mais ne fut présenté au Ministre que le 20 mars 1852. Mariano Carderera fut en outre chargé le 20 janvier 1853 d'établir les tableaux statistiques correspondants ainsi qu'un « résumé général » (« Resumen de la estadística de Instrucción primaria en la Península

(46) Henri Boiraud, « Les instituteurs et l'évolution des cours d'adultes au XIX<sup>e</sup> siècle », *Éducation permanente*, n° 62-63 (*Regards sur l'histoire de la formation des adultes*), mars 1982, p.30 (d'après la *Statistique de l'Enseignement Primaire*).

(47) Circulaire du 10 janvier 1854, *Compilación legislativa de Instrucción Pública, formada e impresa en virtud de Real Orden de 1<sup>o</sup> de marzo de 1876, siendo Ministro de Fomento el Excmo. Sr. Conde de Toreno. Edición oficial*, Madrid, Imprenta de T. Fortanet, t. II, 1878, p. 1214.

(48) *Estado y progresos de la Instrucción primaria en España. Memoria correspondiente al año 1850*, op. cit., 1854, p. 19. Cette *Memoria* sera rééditée comme appendice à la *Statistique de 1865-1870 (Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1870, publicada por la Dirección General de Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta y Fundación de M. Tello, 1876, 54 p. (pagination indépendante). Antonio Gil de Zárate, premier Directeur Général de l'Instruction publique en reprenait les termes dans *De la Instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, t. I, 1855, pp. 356-357.

e islas adyacentes en fin del año 1850 »), qu'il communique le 7 juillet, corrigeant certaines données contenues dans le rapport. Mais ce n'est que le 15 décembre 1853 que la Commission remit au Ministre concerné (*Gracia y Justicia*) le rapport corrigé et le résumé, qui purent donc être enfin publiés (49).

Ce rapport reprend quasi textuellement la triple définition des écoles d'adultes proposée par Figuerola à la suite de Matter, pour ne retenir que celle qui correspondait à la réalité espagnole de l'époque. S'appuyant sur les rapports des inspecteurs, la Commission apporte en outre quelques précisions supplémentaires par rapport au *Manuel* de Figuerola. Ainsi, les écoles pour adultes pouvaient être nocturnes [« de tarde »], ou dominicales. Il semble toutefois, selon les témoignages de contemporains, que seules les écoles du soir fonctionnaient alors. Antonio Gil de Zárate souligne ainsi que les cours pour adultes sont dans leur grande majorité nocturnes et non dominicaux, « parce que les coutumes locales s'y opposent » (50). Mariano Carderera est encore plus affirmatif, puisque, selon lui, ce genre d'école n'existe pas en Espagne (51).

Dès le début, quant à son organisation administrative et son financement, l'enseignement des adultes fut rattaché à l'enseignement primaire. Constatant le peu d'enthousiasme montré par les collectivités municipales pour l'établissement de ces écoles d'adultes, le rapport de 1854 essaye ainsi de montrer qu'elles ne demandent en fait que peu de sacrifices de la part des communes qui ont déjà en charge l'enseignement primaire. L'enseignement des adultes est en effet, en général, basé sur le volontariat et le bénévolat des maîtres d'écoles, qui reçoivent parfois une modeste rémunération supplémentaire, ce qui, de toutes façons, ne peut encourager et garantir la permanence de ces enseignements (52).

Il ne faut pas oublier le rôle joué dans l'établissement de ces écoles, au niveau provincial et local, par les Commissions d'instruction publique. Instituées en 1834, et confirmées en 1838-1839, elles s'étaient effectivement mises en place dès cette époque (53). Rela-

---

(49) *Archivo del Ministerio de Educación y Ciencia*, Alcalá de Henares (A.M.E.C.), 6354.

(50) *De la Instrucción pública en España*, op. cit., p. 357.

(51) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, op. cit., t. II, 1858, p. 138 (art. « Escuelas de domingo »).

(52) *Estado y progresos de la Instrucción primaria en España*, op. cit., 1854, p. 19.

(53) « Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras », 21-X-1834, art. 5, *Gaceta de Madrid*, n° 251, 23-X-1834, p. 1050 ; Loi du 21 juillet 1838, art. 28-30, C.R.D.I.P., pp. 9-10, et *Reglamento de las comisiones de instrucción primaria*, 18-IV-1839, *ibid.*, pp. 26-37 ; *Gaceta de Madrid*, n° 12, 12-I-1835, pp. 47-48, et n° 93, 12-II-1835, pp. 178-179.

yant les directives du pouvoir central, les Commissions provinciales incitent les villages à créer, entre autres, des écoles d'adultes. Ainsi, celle de Ciudad Real, effectivement en pointe quant au nombre d'écoles (voir plus loin les statistiques de 1855, 1859, 1860, 1865 ...), invite en 1852 les communes du département de plus de 800 habitants « à essayer de créer une école nocturne ou d'adultes » (54). Avec succès, puisque dix-sept écoles furent ouvertes depuis janvier 1852 ou même avant cette date, avec un total de 1 568 élèves inscrits, et, semble-t-il, des résultats positifs (55), ce qui poussa la Commission à renouveler ses appels quelques années plus tard :

« Il n'existe sans doute pas d'autres établissements [...] où les jeunes qui les fréquentent avancent et fassent des progrès si rapides, ce qui s'explique sans doute parce que leurs études sont filles de la conviction et du besoin, et d'un vif désir de profiter des bénéfices fournis par une plus grande instruction » (56).

Malgré l'existence de cette demande, les pédagogues d'alors ne s'intéressent pas vraiment à l'enseignement des adultes. Ainsi, dans leur *Cours élémentaire de pédagogie*, les deux inspecteurs généraux de l'enseignement primaire Joaquín Avendaño et Mariano Carderera, longtemps inspirateurs de la pensée pédagogique officielle et auteurs de multiples ouvrages pédagogiques aux nombreuses éditions, indiquent simplement, en 1850, que la loi de 1838 « recommande indistinctement les écoles maternelles et d'adultes », et que « jusqu'à la création de l'Inspection il n'y avait pratiquement pas de ces écoles, sauf à Madrid, et dans quelques chefs-lieux » (57).

Dans le premier dictionnaire espagnol d'éducation, Mariano Carderera, membre éminent de la Commission d'instruction pri-

(54) *Boletín Oficial de la Provincia de Ciudad Real*, n° 163, 3-I-1852, cité par Angel Jara Barreiro, « Actuaciones de la Comisión provincial de Instrucción primaria en la escolarización de adultos (B.O. de la provincia 1838-1860) », *Escolarización y Sociedad en la España contemporánea 1808-1970. II Coloquio de Historia de la Educación Valencia*, 1983, Valencia, Ediciones Rubio Esteban, 1984, p. 680. Voir aussi son travail « Aportaciones al estudio de la escolarización de adultos en la provincia (1838-1868) », *Cuadernos de Estudios Manchegos*, n° 16, décembre 1985, pp. 203-215.

(55) *Boletín Oficial de la Provincia de Ciudad Real*, 17-X-1853, p. 632, et A. Jara Barreiro, « Actuaciones de la Comisión provincial de Instrucción primaria en la escolarización de adultos », *op. cit.*, p. 681.

(56) *Ibid.*, n° 129, 25-IX-1855, p. 1, et A. Jara Barreiro, *ibid.*, pp. 681-682.

(57) *Curso elemental de pedagogía*, Madrid, Establecimiento tipográfico de A. Vicente, 1850 (10<sup>e</sup> éd. en 1888), p. 346. Voir Eugenio García y Barbañán, *Historia de la Pedagogía española*, Madrid, Librería de Perlado, Páez y C<sup>o</sup>, 1903, pp. 227-229. Ils sont les auteurs également de Cahiers de lecture en plusieurs fascicules (*Cuadernos de lectura para uso de las escuelas*) dont la 64<sup>e</sup> édition est de 1892.



maire, leur consacre pourtant une notice (58), en reprenant les idées de Charles Auguste Salmon (59). Selon lui, les motivations qui poussent l'adulte à assister à ces cours du soir sont avant tout l'espoir d'une promotion individuelle, l'idée d'un gain matériel dans le métier (60). Mais le maître, éducateur et prédicateur, ne doit pas oublier d'inculquer en même temps les préceptes moraux, infiniment plus utiles pour la formation de l'homme et du citoyen, afin d'éviter les désordres sociaux : respect de la propriété d'autrui, charité, amour du prochain, modération. L'enseignement, qui ne demande pas de méthodes particulières, puisque « les systèmes et les méthodes d'enseignement dans les écoles d'adultes sont les mêmes que ceux pour les enfants », et que « point n'est besoin d'autres changements que ceux qu'exigent le nombre d'élèves et la brièveté des leçons » (61), doit toutefois s'adapter à deux cas. Le plus fréquent est celui des « élèves qui recherchent pendant la jeunesse l'instruction dont ils furent privés pendant l'enfance », il faut se limiter aux éléments de la formation élémentaire (62).

Pour les enfants de paysans et d'artisans, « destinés à exercer les mêmes métiers que leurs parents », et qui souhaitent poursuivre leur formation, le programme doit s'étendre à la grammaire, l'arithmétique, l'arpentage, l'agriculture, l'histoire naturelle, le dessin linéaire, et aussi le chant, « élément précieux de culture pour les classes populaires [...], qui occupe le temps habituellement destiné à des plaisirs dangereux ».

Pour tous, enfin, Carderera préconise les règles habituellement destinées à garantir les « bonnes mœurs » : pas de mixité, pas de mélanges entre enfants et adultes, pas d'horaires de sortie trop tardifs.

Et, quelle que soit la méthode choisie (enseignement simultané ou mutuel), l'enseignement doit s'appliquer avant tout à être concret, à la portée de tous, en s'appuyant sur des exemples. La méthode indi-

---

(58) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Imprenta de A. Vicente, t. I, 1854, pp. 54-60. En dehors de son Dictionnaire (dont la 3<sup>e</sup> édition est de 1883-1886), Carderera est notamment l'auteur d'un manuel pour élèves des Écoles Normales (*Principios de educación y enseñanza. Libro de texto para las escuelas modernas*, 2<sup>e</sup> éd., Madrid, Imprenta de Ramón Campuzano, 1865 (7<sup>e</sup> éd. en 1886), VIII-396 p.).

(59) Auteur de *Conférences sur les devoirs des instituteurs primaires*, 3<sup>e</sup> éd., Paris, L. Hachette, 1844 (1<sup>re</sup> éd., 1842), 348 p., et de *Conférences sur les devoirs des hommes, adressées aux élèves d'une école normale primaire et à ceux d'une école primaire supérieure*, Metz, 1849, 24 p. (début d'une nombreuse série).

(60) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, op. cit., p. 55.

(61) *Ibid.*, p. 59.

(62) *Ibid.*, p. 56.

viduelle demeure toutefois, à cette époque, la plus répandue : 9 422 écoles l'appliquent en 1850, contre 4 078 l'enseignement simultanée, et seulement 219 l'enseignement mutuel (63) ; 7 590 encore en 1855, contre 5 597 l'enseignement simultanée, et 212 l'enseignement mutuel (64).

Au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, grâce à Figuerola et Carderera, les instituteurs et les autorités intéressées disposent donc de premiers éléments pour l'enseignement des adultes, mais pas encore de véritable pédagogie spécifique, et toujours pas de consignes particulières pour uniformiser un enseignement disparate, lui fournir un cadre d'ensemble, des objectifs, des méthodes pédagogiques.

### 3. La loi de 1857

La célèbre loi cadre de 1857 allait reprendre les éléments déjà connus sur les enseignements pour adultes, plus au niveau des desiderata, d'ailleurs, que de la réalité vécue, en leur assignant une triple mission de formation, initiale, continue et professionnelle :

« [Le Gouvernement] encouragera également l'établissement de leçons nocturnes ou dominicales pour les adultes dont l'instruction aurait été négligée ou qui voudraient augmenter leurs connaissances.

Dans les villes d'au moins 10 000 habitants il y aura obligatoirement l'un des enseignements, et en outre une classe de dessin linéaire et d'ornement, avec application aux arts mécaniques » (65).

Comme en 1838, il s'agit en fait plus d'une simple recommandation et d'un souhait que d'une véritable mesure à exécuter, comme le rappellera quelques années plus tard la Direction générale d'instruction publique (66).

Le texte de 1857 ne se réfère d'ailleurs pas au terme d'*écoles pour adultes*, que l'on trouve pourtant dans les statistiques contemporaines de 1850 et 1855, et préfère utiliser ceux, nettement plus

(63) « Resumen de la estadística de Instrucción primaria en la Península e islas adyacentes en fin del año de 1850 », in *Estado y progresos de la instrucción primaria en España*, op. cit., 1854, tableau n.p.

(64) *Estadística de la primera enseñanza de la Península e islas adyacentes correspondiente al quinquenio de 1850 a 1855, formado por la Comisión auxiliar del Ramo*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1858, tableau n° 4, n.p.

(65) *Ley de Instrucción pública*, 9-IX-1857, art. 106 et 107, Madrid, Imprenta Nacional, 1857, p. 39.

(66) Réponse de la Direction Générale d'Instruction Publique au Recteur de l'Université de Salamanque, 3-XII-1863, *Compilación legislativa de Instrucción Pública*, op. cit., t. II, 1878, p. 999.

vagues, de *leçons* ou d'*enseignements pour adultes*, qui n'impliquent pas de cadre défini et spécifique, tout en distinguant les deux modalités de l'enseignement, nocturne et dominical. Cependant, le décret précisant les dispositions transitoires pour l'année scolaire 1857-1858 se réfère bien aux écoles pour adultes, que les Commissions départementales d'Instruction publique (*Juntas de Instrucción pública*) établies par la loi de 1857 (67) étaient chargées d'établir (68). Dix ans plus tard, la *Commission provinciale d'Instruction publique* de Madrid reçoit ainsi les félicitations du ministre pour le nombre important d'écoles d'adultes créées en un an dans la province qu'elle avait en charge (69).

De même, une mesure contemporaine, datée de juin 1859, prévoit l'admission gratuite des gardes civiles dans les *écoles publiques d'adultes*, parallèle à celle de leurs enfants dans les écoles élémentaires et supérieures (70).

Comme pour les écoles élémentaires, l'État laisse donc aux collectivités locales le soin de mettre en place concrètement ces enseignements, et de rémunérer les maîtres qui les effectuent, ce qui dépend bien entendu de l'état plus ou moins florissant des finances municipales. De ce fait, les élèves sont parfois invités à verser une rétribution complémentaire au maître. Et comme pour la mise en place du réseau d'enseignement primaire, de grandes inégalités peuvent être constatées selon les régions.

L'État tente simplement d'encourager le mouvement. Ainsi, les instructions données en juin 1859 aux gouverneurs civils sur les nouvelles sections de *Fomento* créées au sein des préfectures (*Gobiernos civiles*) pour traiter « les affaires appartenant aux secteurs qui dépendent du ministère de *Fomento* » (71) et impulser « le progrès intellectuel et matériel du pays » (72), rappellent les respon-

(67) *Ley de Instrucción pública*, 9I-X-1857, art. 281-292, *op. cit.*, p. 62, et *Reglamento general para la administración y régimen de la instrucción pública*, 20-VII-1859, art. 52-64.

(68) *Disposiciones provisionales para la ejecución de la ley de instrucción pública*, 25-IX-1857, art. 9.

(69) Décret du 16-XII-1866, *Gaceta de Madrid*, 9-I-1867.

(70) Décret du 25 juin 1859, *Colección de Reales Ordenes y Ordenes Ministeriales relativas a Instrucción Pública* (C.R.O.), Madrid, Joaquín Baquedano, t. I, 1896, p. 119.

(71) Décret du 12 juin 1859, art. 1, *Colección Legislativa de España - C.L.E.*, t. LXXX, 1859, p. 409. Sur le Ministère de *Fomento* (Encouragement), ce grand Ministère économique fourre-tout du XIX<sup>e</sup> siècle (l'Éducation lui est rattachée pendant un demi-siècle), voir Aurelio Guaitia, *El Ministerio de Fomento 1832-1931*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1984, 126 p.

(72) *Instrucciones a los gobernadores de provincia para el mejor desempeño de los asuntos puestos a cargo de las Secciones de Fomento creadas por Real decreto de 12 de Junio de 1859*, 28-V-1859, C.R.O., t. I, 1896, pp. 119-120.

sabilités des gouverneurs dans le développement de l'enseignement primaire, et en particulier dans l'application des articles 100 à 114 de la loi de 1857, qui concernent, entre autres, les écoles d'adultes :

« Il leur revient de promouvoir toutes les mesures nécessaires à la création et au soutien [...] des [Écoles] d'adultes, fort nécessaires aujourd'hui pour fournir l'instruction à ceux qui ne purent y prétendre auparavant par manque d'intérêt suffisant pour les institutions de l'enseignement élémentaire, et destinées à jouer un grand rôle jusqu'à ce que le principe de l'enseignement primaire obligatoire, consigné dans la loi, soit véritablement mis en pratique dans toutes ses dimensions » (73).

Les gouverneurs sont également invités, mais le texte ne dit pas comment, à encourager l'assistance scolaire des enfants et des adultes. Bien que les responsabilités de la première autorité provinciale en la matière aient été renouvelées un mois plus tard (74), le Gouverneur de la province de Madrid se plaint, en 1861, de n'avoir aucun pouvoir en la matière en tant que Gouverneur (75).

Selon la loi de 1857, l'enseignement pour adultes est bien clairement conçu comme un enseignement primaire de substitution, parallèle, venant en quelque sorte le doubler. La réalisation effective de l'enseignement primaire obligatoire pour tous les enfants en âge scolaire doit signifier *ipso facto* la disparition de l'enseignement pour adultes. Il suffit alors, comme l'explique en 1864 aux recteurs Claudio Moyano, le ministre de *Fomento* et père de la loi qui porte son nom, d'encourager l'assiduité à ces écoles, de punir l'absentéisme, d'adapter, mais sans dire comment, l'enseignement à un public spécifique :

« Personne ne manquera non plus de fréquenter les écoles pour adultes si l'on en stimule l'assistance par des récompenses, si l'on en punit l'abandon, même par des moyens indirects, et si l'enseignement donné correspond à des hommes rudes qui sont arrivés à l'adolescence en ignorant les premiers rudiments de la lecture » (76).

(73) *Ibid.*, p. 121.

(74) *Reglamento general para la administración y régimen de la instrucción pública*, 20-VII-1859, art. 51.

(75) Sección de Fomento de la provincia de Madrid, *Memoria referente a los asuntos en que se ha ocupado hasta fin de diciembre de 1860*, Madrid, Imprenta Nacional, 1861, p. 42. Le Gouverneur de la province de Tolède s'exprimait de même en 1862 (Sección de Fomento de la provincia de Toledo, *Memoria referente a los asuntos en que se ha ocupado durante el año de 1861*, Toledo, Imprenta de José de Cea, 1862, pp. 38-40).

(76) *Real Orden dando disposiciones a los Rectores para la visita de Inspección de los Establecimientos dependientes de su autoridad*, 25-II-1864, C.R.O., t. I, 1896, pp. 231-232.

Selon l'article 297 de la loi de 1857, les recteurs (présidents des universités) sont en effet chargés de surveiller et d'inspecter tous les établissements de leur district universitaire, alors au nombre de dix : Madrid — l'*Université centrale*, Barcelone, Grenade, Oviedo, Salamanque, Saint-Jacques de Compostelle, Saragosse, Séville, Valence et Valladolid (77).

Au niveau local, les Commissions provinciales fournissent tout de même dans leurs circulaires quelques indications concernant l'enseignement pour adultes. La Commission de Ciudad Real indique ainsi, en 1857, que l'enseignement pour adultes « doit être entièrement pratique, comprenant des exercices de dessin, des notions relatives aux lois les plus usuelles [...], des explications exactes sur les inventions merveilleuses de l'esprit humain », car des « enseignements de cette sorte enchantent l'esprit, élèvent l'âme et plaisent à l'auditeur » (78).

Les textes immédiatement postérieurs n'ajouteront rien de bien nouveau à la loi de 1857. La circulaire du 20 décembre 1865, après avoir rappelé l'utilité sociale de l'alphabétisation, insiste simplement sur l'importance des écoles pour adultes, « qui peuvent anticiper la période de généralisation de l'enseignement primaire, puisqu'y assistent des personnes qui, par leur âge, ont échappé à l'influence des écoles communes » (79), en soulignant qu'elles ne demandent pas ou peu de moyens supplémentaires par rapport aux écoles primaires existantes.

Enfin, cette circulaire de 1865 recommande la création de bibliothèques scolaires « comme moyen d'augmenter l'instruction acquise et d'utiliser avec fruit les loisirs des jours fériés, en évitant qu'ils ne soient consacrés à la boisson et aux jeux ». Elles ne verront le jour qu'en 1869, sous le nom de Bibliothèques populaires qui constitueront sans doute l'un des aspects les plus positifs et les plus durables de la politique éducative de la période (80). Dès 1862 toutefois, le

---

(77) *Ley de Instrucción pública*, op. cit., p. 71. Sur les responsabilités du Recteur, voir les articles 260-269, *ibid.*, pp. 65-67.

(78) *Boletín Oficial de la Provincia de Ciudad Real*, n° 122, 25-IX-1857, p. 4, et A. Jara Barreiro, op. cit., p. 685.

(79) *Compilación legislativa de Instrucción pública*, op. cit., t. II, 1878, pp. 66-67.

(80) Voir Felipe Picatoste, *Memoria sobre las Bibliotecas populares presentada al Excmo. Sr. Don José Echegaray, Ministro de Fomento*, Madrid, Imprenta Nacional, 1870, 163 p., et Antonio Viñao Frago, « A la cultura por la lectura. Las Bibliotecas populares (1869-1885) », in J.-L. Guereña et A. Tiana (Eds.), *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez-UNED, 1989, pp. 302-324.

ministère de Fomento avait évoqué l'idée de « Bibliothèques municipales agricoles » et de « cabinets de lecture » dans les villages (81).

#### 4. Les premiers recensements des écoles d'adultes (1850-1860)

Le premier recensement connu date de 1850, nous l'avons vu plus haut. En 1855, il en existerait 394 (299 écoles publiques et 95 écoles privées), dont 238 créées entre 1851 et 1855, ce qui, compte tenu du nombre signalé pour 1850 (264), suppose une absence de continuité d'un grand nombre de ces écoles, en dehors bien sûr d'une augmentation globale de près de 50 % entre les deux dates (82).

Les 299 écoles publiques d'adultes sont très largement concentrées dans une dizaine de provinces situées, pour l'essentiel, dans le Levant et en Castille : Valence (qui en compte 75), Soria (41), Logroño (38), Ciudad Real (31), Castellón (27), Cuenca (25), Salamanque (20), Malaga (12), et Barcelone (11). Les 95 écoles privées sont encore plus concentrées, la province de Tarragone en ayant 65, celle de Madrid 17. La moitié des provinces ne connaît pas encore d'écoles d'adultes, et la création de la majeure partie de ces écoles est d'ailleurs postérieure à 1851.

La statistique de 1855 ne fournissant que le nombre global d'élèves, sans distinction entre les diverses catégories d'établissements, il faut se tourner vers d'autres sources pour connaître le nombre d'élèves fréquentant un tant soit peu les écoles pour adultes. Ainsi, pour 1856, le *Guide du visiteur à Madrid (Guía de Forasteros)* indique un total de 3 019 élèves dans 290 écoles publiques d'adultes, et 760 dans 95 écoles privées, soit 3 779 élèves (garçons) dans 385 écoles, qui recevaient donc, en moyenne, une dizaine d'élèves. C'est fort peu, et corrobore les témoignages contemporains sur le peu de succès rencontré par ces écoles, et la diversité de leur public.

Dans les années suivantes, l'audience des écoles d'adultes augmente très sensiblement, sans doute sous l'effet de la loi de 1857 et des visites d'inspecteurs qui se multiplient (83). En 1859, le nombre global d'écoles semble pourtant en diminution (338 écoles dans 25

(81) *Real orden de 10 de Mayo de 1862, abriendo una información sobre el estado de la enseñanza agrícola y sobre los medios de contribuir a su propagación y al fomento de la agricultura*. Archives Municipales de Ségovie, 1272-31.

(82) *Estadística de la Primera enseñanza de la Península e Islas adyacentes correspondiente al quinquenio de 1850 a 1855, op. cit.*, tableau n° 1, n.p.

(83) 350 écoles d'adultes ont été ainsi visitées par les inspecteurs en 1860 (*Anuario Estadístico de España, publicado por la Junta General de Estadística 1860 : 1861*, Madrid, Imprenta Nacional, 1862 : 1863, p. 351).

provinces, 272 écoles publiques, et 66 privées), mais celui des élèves (à la suite d'une meilleure transmission des données locales ?) ferait plus que doubler pour dépasser les 8 000, 8 293 exactement (84) :

TABLEAU N° 1  
LES ÉCOLES D'ADULTES EN 1859

Provinces	Écoles publiques		Écoles privées		Total	
	Écoles	Élèves	Écoles	Élèves	Écoles	Élèves
ALAVA	1	95			1	95
ALICANTE	13	142	1	83	14	225
ALMERIA	1	50			1	50
BALEARES	2	146			2	146
BARCELONA	11	668			11	668
BURGOS			1	59	1	59
CADIZ	1	70			1	70
CASTELLON	27	975	1	80	28	1055
CIUDAD REAL	50	1223	12	505	62	1728
CORDOBA	1	39			1	39
GRANADA	1	40			1	40
GUIPUZCOA			1	16	1	16
HUELVA	1	50			1	50
JAEN			1	90	1	90
LERIDA	1	50			1	50
LOGROÑO	73	930	3	60	76	990
MADRID			25	?	25	?
NAVARRA	1	40			1	40
SANTANDER	1	30			1	30
SEVILLA	18	196	4	203	22	399
SORIA	50	687			50	687
TARRAGONA	5	430	15	192	20	622
VALENCIA	25	1039			25	1039
VALLADOLID			2	105	2	105
Totaux	272	6900	66	1393	338	8293

(84) *Anuario Estadístico de España correspondiente a 1859 y 1860, publicado por la Comisión de Estadística General del Reino, Madrid, Imprenta Nacional, 1860, pp. 178-181.*

Un an plus tard, la même source, l'Annuaire statistique de l'Espagne, sur la base des données transmises par la Direction générale de l'Instruction publique au sein du ministère de Fomento, fait état d'une multiplication, tant du nombre des écoles, qui fait plus que doubler, que de celui des élèves, qui triple et au-delà, avec apparition de quelques filles (85) :

TABLEAU N° 2  
LES ÉCOLES D'ADULTES EN 1860 (86)

Provinces	Écoles publiques		Écoles privées		Total	
	Écoles	Élèves	Écoles	Élèves	Écoles	Élèves
ALAVA	1	120			1	120
ALMERIA	1	70			1	70
BADAJOS			3	149	3	149
BALEARES	2	215			2	215
BARCELONA	11	732	16	407	27	1139
BURGOS			1	23	1	23
CACERES	3	135	2	100 F	5	135 G 100 F
CADIZ	3	172	6	544 G	9	716 G 159 F
CASTELLON	27	1214	16	294	43	1508
CIUDAD REAL	53	4519	22	416	75	4935
CORDOBA	2	92			2	92
CORUÑA	1	30			1	30
CUENCA	36	1214			36	1214
GRANADA	1	350			1	350
GUIPUZCOA	2	37 G 64 F			2	37 G 64 F
LERIDA	1	478	1	77	2	555
LOGROÑO			74	2411	74	2411
MALAGA	3	221	10	250	13	471
MURCIA	1	68			1	68
NAVARRA	1	96			1	96
PALENCIA			23	258	23	258
SALAMANCA	1	69			1	69
SANTANDER	1	43			1	43
SEVILLA	38	2463	1	47	39	2510
SORIA	50	693			50	693
TARRAGONA	6	554	16	245	22	799
TERUEL	280	7147	2	24	282	7171

(85) *Anuario Estadístico de España 1860 : 1861, op. cit.*, pp. 326-331. Nous avons corrigé le nombre d'élèves de la province de Soria.

(86) G = Garçons, F = Filles. Lorsque ce n'est pas spécifié, il s'agit de garçons.



TOLEDO			4	55	4	55
VALENCIA	25	866	15	227	40	1093
VALLADOLID	1	124			1	124
ZAMORA	9	728			9	728
ZARAGOZA	72	1620			72	1620
Totaux	632	23199	212	5427	844	28949 (dont 323 F)

Les écoles d'adultes ayant trouvé un public, il leur fallait désormais un enseignement spécifique, adapté à leurs besoins. Tel fut l'objectif de l'ouvrage de Luis Puig y Sevall, *Organisation des Ecoles d'adultes*, le premier et, très longtemps, le seul manuel de référence pour instituteurs assurant cet enseignement (87).

### 5. Pour une pédagogie des écoles d'adultes Luis Puig y Sevall (1865)

Tout en se félicitant du développement que connaît l'enseignement primaire, Luis Puig y Sevall, qui publiera ensuite quelques manuels d'éducation des adultes (88), commence par affirmer dans son ouvrage de 1865 que cet enseignement n'est pas suffisant :

« Celui qui serait tenté de penser que le seul développement des écoles d'instruction primaire pour les enfants des deux sexes suffirait à considérer l'amélioration de l'instruction publique comme achevée, se tromperait en toute innocence. Ces écoles peuvent faire beaucoup, mais peu et très peu si leurs tâches ne sont pas prolongées par une autre institution, qui comme leur complément, n'en est pas moins importante et nécessaire. Il ne faut pas se bercer d'illusions : il convient d'éduquer l'enfance pour moraliser la société, mais cela ne suffit pas » (89).

(87) *Organización de las Escuelas de adultos. Memoria premiada con una medalla de oro y el título de socio de mérito, en el concurso de 1864, por la Sociedad del Ateneo Balear*, Barcelona, Establecimiento tipográfico de Jaime Repús, 1865, 37 p. J. Bertomeu y Gimeno y fait encore référence plus de 20 ans après en le qualifiant en 1887 de « premier travail sur cette question » (*Las Escuelas de adultos. Su organización y metodología o Pedagogía especial para la dirección de dichas Escuelas*, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos, 1887, pp. 5-6).

(88) *La ciencia del trabajo, o historia de una familia obrera. Nociones de economía política con aplicación a la industria y al comercio, puestas al alcance de los niños y de las clases populares. Obrera premiada por la Sociedad barcelonesa de amigos de la instrucción y aprobada por la autoridad eclesiástica*, Madrid, Librería de Hernando, 1876, 180 p., et *Método lógico para enseñar a leer pronto y bien, sean los alumnos párvulos, niños o adultos de uno y otro sexo*.

(89) *Organización de las Escuelas de adultos*, op. cit., p. 6.

Rien d'étonnant à ce que ces objectifs généraux de moralisation et de socialisation soient clairement affichés dès le début, puisque l'éducation morale et religieuse figurait en première place dans le cursus scolaire, afin de remédier aux « désordres qui perturbent la société » (90). La finalité des écoles d'adultes consiste donc à « conduire par le bon chemin cette immense multitude de jeunes travailleurs qui, en pénétrant pour la première fois dans le désert de la vie, ignorent complètement le chemin qui doit les conduire vers le bonheur » (91). Le maître d'une école d'adultes est invité par conséquent à expliquer chaque jour « comme par hasard, un des points les plus importants de la religion et de la morale » (92).

Puig y Sevall pense à ce qu'il appelle la période de « transition », où l'adolescent sorti de l'école est — entre 13 à 18 ans — particulièrement vulnérable. Livré à lui même, il oublie alors facilement les principes qui lui ont été inculqués. En remplissant « ce grand vide que l'on observe dans l'instruction populaire », l'enseignement des adultes est donc non seulement complémentaire de l'enseignement primaire mais lui est nécessaire, et ne peut en tout cas pas se confondre avec lui (93).

Les écoles d'adultes existantes à l'époque ne répondent toutefois pas à ces conceptions ambitieuses. Cantonnées la plupart dans les seules matières des écoles élémentaires (lecture, écriture, et un peu d'arithmétique), « elles ont rendu l'instruction monotone, aride, et ennuyeuse » (94).

S'adressant à un public, bien spécifique, de jeunes ouvriers après leur travail, l'enseignement doit donc chercher à leur être accessible, « par une méthode spéciale, qui soit à la fois simple, utile, variée, et intéressante ». Mais, s'il convient de chercher à procurer au jeune travailleur les connaissances indispensables à son métier, il faut surtout lui inculquer les vertus qui en feront un bon père, un bon citoyen — honnêteté, travail, économie — afin de l'écarter des « ennemis de l'ordre social ». Pour Puig y Sevall, les deux points ne sont pas incompatibles, loin de là.

Il propose de classer les élèves en trois degrés : ceux qui ne savent pas lire, ceux qui savent un peu lire et écrire, et ceux qui écrivent et lisent de façon assez correcte. Chaque groupe devrait, selon

---

(90) *Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental, op. cit.*, 1838, p. 12.

(91) *Organización de las Escuelas de adultos, op. cit.*, p. 10.

(92) *Ibid.*, p. 20.

(93) *Ibid.*, p. 31.

(94) *Ibid.*, p. 9.

lui, constituer une école à part entière, avec des objectifs définis et autonomes. Puig y Sevall entre même dans le détail des matières et des horaires : du lundi au samedi, de 19 heures 30 à 21 heures, avec des cours d'une demi-heure, soit trois par soirée, et neuf heures dans la semaine. Dans le premier degré, on enseignerait la lecture et l'écriture tous les jours, l'arithmétique les lundi, mercredi et vendredi, la grammaire et l'orthographe les autres jours. L'instituteur devrait s'efforcer, en outre, de faire passer dans les cours de lecture des idées générales sur l'histoire sainte, la géographie et l'histoire universelle.

Les cours du deuxième degré sont, bien sûr, plus ambitieux, même si l'essentiel de l'horaire est encore consacré à la lecture et à l'écriture (6 heures en tout) : lecture (proprement dite, avec exercices d'orthographe, et de prosodie), écriture calligraphique, dictée, grammaire, arithmétique, histoire, géographie.

Si les deux premiers degrés constituent le niveau élémentaire des écoles d'adultes, le troisième, le niveau supérieur, serait « d'une immense importance pour la classe ouvrière, qui doit y trouver tous les éléments nécessaires, à l'exercice d'une profession, mais aussi pour y progresser continuellement ». Dans la croisade que mène l'auteur contre les maux du siècle, le matérialisme et l'incrédulité, ces écoles supérieures devraient jouer un rôle particulièrement important, en montrant, par l'étude de la physique, « la vérité des lois morales qui régissent les sociétés chrétiennes ». La lecture, courante et expliquée, et l'écriture, n'occupaient plus que quatre heures dans la semaine. Le reste du temps, l'élève approfondirait l'arithmétique (2 heures par semaine), débiterait la géométrie et le dessin linéaire (1 heure et demie), ainsi que la physique et la chimie (1 heure et demie).

Puig y Sevall est très conscient des dimensions volontairement ambitieuses, voire utopiques, de son projet, qu'il justifie à l'aune de la demande populaire d'éducation, qui ne peut qu'aller en se développant :

« Nous avons grande confiance en l'esprit civilisateur de notre époque, dans l'irrésistible propension à acquérir des connaissances qui s'éveille dans toutes les classes, et sans doute plus particulièrement dans la classe ouvrière, et nous sommes certains que les résultats doivent être favorables et nous donner raison » (95).

En abordant ensuite la question des moyens pour attirer les élèves vers les écoles d'adultes, Puig y Sevall admet explicitement que « ces établissements sont déserts, et que rares sont les jeunes qui

---

(95) *Ibid.*, p. 23.

accourent à leurs portes en vue d'un perfectionnement intellectuel et moral ». C'est l'organisation même des écoles d'adultes qui est en cause :

« Les jeunes artisans se montrent désireux de savoir, il n'y a pas à en douter ; mais ces jeunes travaillent, se donnent de la peine pour gagner un salaire pendant les heures de la journée, et ils sortent de l'atelier le soir, désireux de se reposer. Ils ont donc besoin de moments de distraction et de loisir, d'expansion et d'agrément, qu'ils ne peuvent trouver dans les écoles d'adultes organisées comme elles le sont de nos jours » (96).

Collaboration des industriels, encouragements, récompenses et pressions, devraient suffire pour attirer les jeunes ouvriers vers les écoles d'adultes, les motiver, empêcher l'absentéisme. Les cérémonies de rentrée et de remise des prix doivent prendre un caractère solennel marqué pour mieux atteindre leur objectif :

« A n'en pas douter, ces fêtes que nous pourrions qualifier de civico-scolaires, ont une grande influence, non seulement pour donner vie à l'institution, mais encore pour renforcer les plus beaux sentiments de la jeunesse ouvrière, qui, en se voyant l'objet de soins si empressés, apprend à aimer et à respecter tous ceux qui s'intéressent à son amélioration » (97).

Pour éviter de trop lourdes dépenses, Puig y Sevall propose enfin que les élèves de dernière année des écoles normales prêtent leur concours aux écoles pour adultes, dans ce qui pourrait être considéré comme un stage non rémunéré. Les cours auraient lieu de même dans les locaux des écoles normales, ou dans ceux des écoles publiques.

Alors que les manuels scolaires antérieurs étaient rédigés pour servir à la fois dans les écoles primaires et les écoles d'adultes, comme le *Guide de l'artisan* d'Esteban Paluzie y Cantalozella en 1859 (98) ou, plus tard, le *Livre des devoirs* de José Caballero (99), allaient voir le jour à la suite de l'ouvrage de Puig y Sevall les premiers manuels spécifiquement conçus pour les adultes, comme les *Leçons d'enseignement primaire pour les écoles d'adultes* d'un anonyme J.M.C. en 1868, qui prétend s'en tenir aux rudiments (écrire et compter) :

(96) *Ibid.*, p. 24.

(97) *Ibid.*, p. 26.

(98) *Guía del artesano. Obra que contiene toda clase de documentos necesarios muchas veces en el discurso de la vida, y 220 caracteres de letras para facilitar la lectura de los manuscritos tan útil a los niños y adultos*, Barcelona, s.éd., 1859, 140 p.

(99) *El libro de los deberes. Manuscrito para uso de las Escuelas de instrucción primaria y de adultos*, 2<sup>e</sup> éd., Madrid, Librería de Hernando, s.d. (5<sup>e</sup> éd., 1877 ; 10<sup>e</sup> éd., 1891), 147 p.

« Il me semble que les brèves notions qui vont suivre suffisent, car les adultes raisonnent et discernent mieux que les enfants, et que, d'autre part, leur mémoire est plus réfractaire. Ils disposent de peu de temps pour les études, et il n'est pas facile qu'à leur âge ils aspirent à autre chose qu'à écrire et compter, ce qui suffit largement pour leurs relations sociales (...) » (100).

## 6. Les écoles d'adultes à la fin du règne d'Isabelle II

Sur le terrain, la Statistique scolaire de 1865 signale un doublement du nombre des écoles en cinq ans (plus de 1 200) mais une progression moindre du nombre des élèves, multiplié par un et demi, pour atteindre un total de près de 43 000, dont plus de 40 000 garçons (101) :

TABLEAU N<sup>o</sup> 3  
LES ÉCOLES D'ADULTES EN 1865

Provinces	Écoles publiques		Écoles privées		Total	
	Écoles	Élèves	Écoles	Élèves	Écoles	Élèves
ALAVA	1	20			1	20
ALBACETE	30	682	3	63	33	745
ALICANTE	8	511	1	90	9	601
ALMERIA	1	105			1	105
AVILA	110	1718			110	1718
BADAJOS	2	159			2	159
BALEARES	4	266	4	280	8	546
BARCELONA	14	1906	18	1100 G	32	3006 G
			634 F		634 F	
BURGOS	1	80	2	30 G	3	110 G
			40 F		40 F	
CACERES	22	598 G	6	133 G	28	731 G
		8 F		140 F		148 F
CADIZ	6	313	3	209	9	522
CANARIAS	5	187	4	88	9	275
CASTELLON	44	783	9	90	53	873
CIUDAD REAL	67	2796			67	2796
CORDOBA	2	657			2	657
CORUÑA	5	75	2	92	7	167
CUENCA	25	1107			25	1107

(100) *Lecciones de primera enseñanza para las Escuelas de adultos. Nuevo método por J.M.C.*, Madrid, Imprenta y Librería de los Hijos de Vázquez, 1868, 64 p.

(101) « Estadística de Primera enseñanza de 1865 », appendice n<sup>o</sup> 2 de la Statistique de 1870 (*Estadística general de primera enseñanza, correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1870, op. cit.*, n.p.).

GERONA			3	134	3	134
GRANADA	3	401	10	104 G	13	505 G
			702 F		702 F	
GUADALAJARA	24	175			24	175
GUIPUZCOA	1	88	6	103 G	7	191 G
			282 F		282 F	
HUELVA	1	45	9	75	10	120
HUESCA	136	2200			136	2200
JAEN			2	?	2	?
LERIDA	1	100	111	1453	112	1553
LOGROÑO			60	1420	60	1420
MADRID	48	977	29	22 (?)	77	999
MALAGA	4	214	3	137	7	351
MURCIA	6	545			6	545
NAVARRA	2	65			2	65
OVIEDO	18	632			18	632
PALENCIA	4	112	35	684 G	39	796 G
			185 F		185 F	
SALAMANCA	106	2688	2	110 G	108	2798 G
				92 F		92 F
SANTANDER	13	294 G	1	43	14	337
		15 F				
SEVILLA	52	1226	1	150	53	1376
SORIA	37	767			37	767
TARRAGONA	5	356	2	33	7	389
TERUEL	282	7536	1	12	283	7548
VALENCIA	40	1202	47	1205	87	2407
VALLADOLID	4	220			4	220
VIZCAYA	2	115			2	115
ZAMORA	121	1414			121	1414
ZARAGOZA	16	632	25	540	41	1172
Totaux	1273	32348 G	399	8310 G	1672	40658 G
		23 F		2075 F		2098 F

Presque toutes les provinces (quarante-trois sur quarante-neuf) possèdent alors au moins une école d'adultes. Seules manquent les provinces de León, Lugo, Orense, Pontevedra, Ségovie, et Tolède, pour que l'on ait une couverture globale du territoire national, à des degrés certes divers. Mais la plupart de ces écoles sont encore concentrées dans un petit nombre de provinces. Ainsi, parmi les écoles d'adultes publiques, trois fois plus nombreuses que les écoles privées qui accueillent alors la quasi totalité des filles (un peu plus de 2 000), sans doute dans le cadre des écoles dominicales évoquées plus bas, six provinces (Teruel, Huesca, Zamora, Avila, Salamanca, et Ciudad Real) en rassemblent près des deux tiers. Si la

grande majorité des 1 672 écoles sont régies par l'instituteur de l'école primaire, un certain nombre, certes encore réduit, de maîtres spécialisés dans les cours d'adultes ont fait leur apparition : 18 dans les écoles publiques, 13 dans les écoles privées. L'essentiel des élèves sont accueillis gratuitement dans les écoles d'adultes publiques (les deux tiers), mais seulement près de 29 % des garçons dans les écoles privées.

En dehors d'une diminution du nombre des écoles, tant publiques que privées — 1 237 contre 1 672 — ces tendances se trouvent confirmées dans leur ensemble par les données contenues dans l'*Annuaire Statistique de l'Espagne* pour l'année 1867 qui dénombre 45 629 garçons et 19 946 filles scolarisés (102). L'évolution du nombre d'écoles traduit peut-être les déficiences de l'appareil statistique mais révèle aussi l'absence de continuité de ces écoles, soumises à la bonne volonté d'instituteurs non préparés à assumer cette tâche. Disparaissent ainsi en 1867, les 24 écoles publiques d'adultes de la province de Guadalajara, mais 34 écoles, qui n'existaient pas en 1865, font alors leur apparition dans celle de Logroño... Le nombre d'élèves est, quant à lui, essentiellement gonflé en 1867 par l'adjonction de plus de 17 000 filles à Madrid, correspondant aux élèves des écoles dominicales (103). On constate tout de même une progression régulière, ce qui signifie, avec la diminution du nombre des écoles, l'augmentation sensible de la moyenne d'élèves par école.

Sur le terrain, l'initiative provenait bien souvent des instituteurs eux-mêmes, comme à Badajoz, où ces derniers faisaient savoir en avril 1866 au maire de la ville qu'ils s'étaient « constitués en société, avec l'objectif louable et combien philanthropique d'établir une école où les adultes de la localité puissent recevoir une éducation adaptée et gratuite », et demandaient l'autorisation d'utiliser les locaux et le matériel de l'école pratique annexée à l'école normale primaire, ainsi qu'une petite subvention pour couvrir les dépenses d'éclairage (104). Pourtant, malgré l'accord du Conseil municipal du 16 avril 1866, la municipalité traînait les pieds pour tenir ses promesses, et les ensei-

---

(102) « Estado de las Escuelas de adultos y alumnos que concurrieron a ellas en el primer trimestre de 1867 », *Anuario Estadístico de España, publicado por la Dirección General de Estadística. 1866-67*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de M. Minuesa, 1870, pp. 490-491.

(103) 15 365 dans la seule capitale en 1867 (*Catálogo del personal de la Real Asociación de Escuelas dominicales de esta Corte y de sus afiliadas, con expresión del número de Alumnas* (Madrid, Imprenta de D. Eusebio Aguado, 1867, p. 14). En revanche, les Ecoles dominicales n'ont vraisemblablement pas été comptabilisées dans les 31 écoles pour adultes recensées.

(104) Instance au Maire de Badajoz, 13-IV-1866, A.M. Badajoz, 100-11. Voir F. Sánchez Pascua, *op. cit.*, pp. 81-84.

gnants volontaires s'adressaient de nouveau au maire en janvier 1867, alors que l'école fonctionnait de manière précaire (105). Et en mai 1867, un an après son ouverture, elle devait fermer ses portes par manque de moyens.

Au niveau administratif, ce n'est qu'en 1868, quelques mois avant la fin du règne d'Isabelle II, que la législation élaborée par Severo Catalina aborde de nouveau la question de l'éducation des adultes. Bien qu'elle n'ait pas eu le temps d'être appliquée, la loi du 2 juin 1868 mérite d'être examinée, avec son Règlement d'application du 10 juin. La loi elle-même ne se réfère d'ailleurs qu'incidemment aux écoles pour adultes, en tentant d'impulser la création d'écoles dominicales féminines par des Comités de dames patronnesses (*Juntas de señoras*) (106) et, surtout, en subordonnant la promotion individuelle des instituteurs à la tenue préalable d'une école d'adultes (107), mesure apparemment curieuse pour une loi « plaçant l'enseignement primaire sous la tutelle du clergé » (108).

Le Règlement d'Instruction primaire consécutive à la loi entre un peu plus dans le détail, et rend obligatoires les écoles nocturnes pour adultes (garçons) et les écoles dominicales (pour filles), là où existait une école primaire correspondante (109) :

« Dans tous les villages où il y a une école d'instruction primaire, il y aura également une école nocturne d'adultes à la charge du même maître, qui bénéficiera d'une modeste rétribution à ce titre. Là où il y aurait plus d'une école de garçons, l'on ouvrira une école d'adultes, ou plus, selon les besoins de la localité, à la charge d'un ou plusieurs maîtres. Lorsque le maître ne pourrait pas assurer l'école d'adultes pour un motif justifié, elle sera confiée à une autre personne compétente.

De même, les écoles dominicales pour femmes sont obligatoires dans les villages qui entretiennent des écoles de filles, dont la maîtresse sera aussi celle de l'école dominicale, à moins que le Comité des dames patronnesses n'assure ce service » (110).

(105) Instance au Maire de Badajoz, 20-I-1867, A.M. Badajoz, 101-43.

(106) *Ley de Instrucción Primaria*, 2-VI-1868, C.L.E., t. XCIX, 1<sup>e</sup> semestre 1868, art. 11.

(107) *Ibid.*, art. 52.

(108) Décret du 14 octobre 1868, C.L.E., t. C, 2<sup>e</sup> semestre 1868, p. 315.

(109) Le 13 juin un autre décret ordonnait aux Gouverneurs d'organiser la mise en place de ces écoles d'adultes dès le mois d'octobre (*Real orden dictando varias reglas para llevar a cabo la organización dada a la Instrucción primaria, por la Ley de 2 de junio, y Reglamento de 20 del mismo de 1868*, 13-VI-1868, *Compilación legislativa de Instrucción pública*, op. cit., t. II, 1878, art. 23, p. 162).

(110) *Reglamento de Instrucción primaria*, 10-VI-1868, *Compilación legislativa... op. cit.*, art. 113, p. 108. Voir aussi art. 41 et 72. Pour ce service, les maîtres recevraient une modique rémunération, sur les fonds communaux, ou une rétribution des élèves (*ibid.*, art. 240, p. 131).



Étaient donc clairement différenciées les écoles d'adultes, nocturnes, pour garçons (une heure et demie tous les soirs du lundi au samedi) et les écoles dominicales, pour filles, dont l'horaire était laissé à l'initiative des Commissions locales d'Instruction publique. Ainsi était respecté le principe essentiel de la séparation physique des deux sexes. L'on considérait, d'autre part, qu'un enseignement hebdomadaire suffisait bien pour des jeunes filles occupées le soir aux tâches domestiques, bien qu'apparaisse également la mention d'un enseignement dominical pour hommes (111). L'âge d'admission dans les écoles d'adultes, nocturnes ou dominicales, était fixé à 16 ans seulement, alors que l'enseignement primaire ne devait plus admettre d'élèves après 13 ans (112).

Fondées en 1857, avec la création de l'*Association royale des écoles dominicales* (113), à l'initiative du jésuite Mariano Cortés, et de la duchesse d'Humanes, les écoles dominicales s'étaient en effet rapidement développées (114), essentiellement en vue de l'instruction du personnel domestique féminin. Il s'agissait donc d'un mouvement catholique, s'inscrivant dans le cadre général des œuvres de bienfaisance (115).

D'autre part, à côté des écoles d'adultes chargées de l'alphabétisation et de la formation initiale étaient prévues des écoles *spéciales* d'adultes chargées de dispenser une formation continue, dans le cadre de l'enseignement primaire, ainsi qu'une formation professionnelle pour les artisans et apprentis (116). Dans ce dernier cas, les

(111) A partir de 1880, les statistiques disponibles distingueront entre écoles dominicales pour hommes et pour femmes.

(112) *Reglamento de Instrucción primaria*, 10-VI-1868, *op. cit.*, art. 147, p. 114.

(113) L'Association était légalisée le 14 septembre 1857, soit quelques jours après la proclamation de la Loi Moyano (Fermín Hernández Iglesias, *La beneficencia en España*, t. I, Madrid, Establecimiento tipográfico de Manuel Minuesa, 1876, p. 209). *Le Catálogo del personal de la Real Asociación de Escuelas dominicales de esta Corte*, *op. cit.*, 1867, 188 p., va au-delà de ce qu'annonce son titre, et fournit en fait des indications sur toute l'Espagne (78 localités).

(114) Manuel Ibáñez Molina, « Beneficencia y promoción en la sociedad española de la segunda mitad del siglo XIX : notas y datos acerca de las Asociaciones de Escuelas dominicales », *Anuario de Historia Moderna y Contemporánea*, n° 2-3, 1975-1976, pp. 483-496 ; J. L. Guereña, « L'Église et l'Éducation populaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *École et Église en Espagne et en Amérique latine. Aspects idéologiques et institutionnels*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », VIII-IX), 1988, pp. 283 et 286.

(115) D'autres *sociedades de señoras* sont recensées par F. Hernández Iglesias (*op. cit.*, pp. 208-212). Voir aussi Manuel Revuelta González, « Las Escuelas de la Asociación católica de Señoras de Madrid », *La Educación en la España contemporánea : cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985, pp. 105-114.

(116) Règlement d'Instruction primaire, 10-VI-1868, *Compilación legislativa de Instrucción pública*, *op. cit.*, t. II, 1878, art. 241.

maîtres devaient percevoir le même traitement que les instituteurs des écoles primaires. Ce n'est en fait qu'en 1871 qu'une *École d'arts et métiers* verra le jour à Madrid, dans le cadre du *Conservatoire des arts* (117).

## 7. Organisation et fonctionnement des écoles d'adultes sous le « sexenio » (1868-1874)

Les dernières lois du règne d'Isabelle furent bien sûr abolies avec la Révolution de septembre 1868 (118). L'affirmation de la liberté d'enseignement, allant dans le sens d'une moindre intervention des pouvoirs publics, vite corrigée toutefois, s'accompagna d'un appel à développer l'enseignement des adultes auprès des corporations locales :

« Les écoles d'adultes qui, dans d'autres pays, ont été le moyen de propager l'instruction parmi ceux qui, par l'incurie des générations passées, sont arrivés à la majorité sans acquérir les connaissances nécessaires à tout citoyen dans un pays libre, ont été essayées avec satisfaction dans notre pays. Ces écoles occupent une place privilégiée dans les préoccupations du Gouvernement, et doivent être l'objet des sollicitudes des corporations, toujours disposées à appuyer énergiquement les projets favorables à la consolidation de la liberté » (119).

Les collectivités territoriales (*Diputaciones provinciales y municipalidades*), mais aussi les sociétés scientifiques et cercles d'agrément (*Círculos de instrucción y recreo*), étaient donc invités à établir des « centres d'instruction où l'enseignement oral et la lecture des journaux, brochures et ouvrages fût à la portée des classes les moins aisées » (120).

---

(117) *Real decreto de 5 de marzo de 1871, estableciendo en Madrid una Escuela de Artes y Oficios. Edición oficial*, Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordo mudos y de ciegos, 1871, 16 p. Pour l'époque antérieure, voir le *Plan de escuela especial de maestros de artes industriales para la Sociedad El Fomento de las Artes de Madrid, formulado en virtud de acuerdo de la Junta directiva, por su vice-presidente Mariano Marcoartu*, Madrid, Imprenta de J. Cañizares, 1864, 23 p.

(118) *Decreto-ley derogando la Ley de Instrucción primaria de 2 de junio de 1868, y el Reglamento para su ejecución, y restableciendo provisionalmente la legislación anterior a dicha Ley, en todo lo que no se oponga a las disposiciones contenidas en este Decreto*, 14-X-1868, C.L.E., t. C, 2<sup>e</sup> semestre 1868, pp. 315-319.

(119) Circulaire du 31 octobre 1868, *Resoluciones adoptadas por el Ministerio de Fomento desde el 9 de Octubre de 1868 hasta la apertura de las Cortes Constituyentes en 11 de Febrero de 1869*, Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1869, p. 111.

(120) *Ibid.*, p. 112.

Il semble que l'appel ait été entendu. Ainsi à Ségovie où le maire-adjoint de la ville, Fausto Otero, pour qui l'instruction du « citoyen adulte » était « l'une des bases principales de l'édifice social », proposa, lors de la séance du Conseil municipal du 26 octobre 1869, la création d'une école d'adultes, en invitant « les maîtres des écoles publiques et privées d'enseignement primaire subventionnées par cette municipalité, à coopérer, avec leurs connaissances, leur zèle, leur patriotisme, et par un acte de miséricorde, à un objectif si important pour le bonheur de l'Humanité et qu'il faut encourager, puisqu'il peut tant améliorer les coutumes publiques et privées » (121). F. Otero n'oubliait pas les jeunes filles, et adressa une invitation similaire aux maîtresses afin qu'elles créent une école féminine d'adultes, à la seule différence que ses enseignements auraient lieu l'après-midi des jours fériés, « afin que pût y assister facilement la classe des domestiques dépourvue d'instruction ».

Les instituteurs de la ville ayant accepté ce travail supplémentaire, deux écoles furent donc créées, pour garçons et filles, et dont nous conservons les règlements (122). Pour les garçons, les matières enseignées, au moins une heure et demie par jour, de 18 h 30 à 20 heures, sauf les jours fériés, du 15 octobre au 15 avril (123), étaient celles de l'enseignement primaire élémentaire : catéchisme, lecture, écriture, notions d'arithmétique incluant le système métrique. Les maîtres étaient ceux des écoles publiques de la ville, qui voulaient bien y enseigner, mais toute personne « désireuse d'instruire ses semblables » pouvait proposer ses services, après l'accord du directeur de l'école. Les élèves étaient divisés en sections (124) — suivant, en cela, les conseils de Puig y Sevall — chacune si possible à la charge d'un instituteur, qui disposait de l'aide du personnel municipal pour préparer et remettre en ordre la salle de classe.

L'école dominicale de filles ajoutait aux matières élémentaires les travaux de couture (*labores*), « si une élève le désirait ». L'enseignement, gratuit, avait lieu les dimanches après-midi, de 15 à 16 heures 30, horaire toutefois variable selon les saisons. Pour

---

(121) A.M., Ségovie, 1237-24.

(122) *Reglamento para el régimen interior de la Escuela de Adultos establecida en la de la Compañía de esta ciudad*, 15 et 25-XI-1869 (nous utilisons prioritairement cette deuxième version), et *Reglamento que ha de servir de base para el buen régimen y gobierno de la Escuela dominical de adultos que se establece en la casa titulada de la Tierra, y en el local de la escuela pública de niñas* 15-XI-1869 (A.M. Ségovie, 1237-24).

(123) L'année scolaire sera ensuite fixée du 1er octobre au 31 mars, par décision du Conseil Municipal en date du 22 mars 1870 (A.M. Ségovie, 538-16-9).

(124) Le premier Règlement (du 15-XI-1869) précise en outre que l'effectif ne pourra dépasser 40, ni descendre en dessous de 5.

empêcher tout désordre, les élèves devaient sortir de deux en deux, « afin d'éviter le désordre qui devrait forcément se produire si toutes les élèves sortaient ensemble ». Les dépenses de fonctionnement étaient prises en charge par la municipalité, sur les excédents de crédits de matériel des écoles primaires.

Ouvertes en janvier 1870 (125), les deux écoles connaissent vite au début une assistance importante : entre 90 et 120 élèves présents parmi les garçons pendant le mois de février, 240 inscrits à la fin mars, et le directeur se félicite des succès obtenus :

« Cette école continue d'observer strictement le règlement. Et je suis très heureux de relever que notre travail n'a pas été stérile, puisque de nombreux élèves qui ignoraient complètement les signes de l'alphabet savent lire maintenant. Je peux en dire de même des progrès dans les autres enseignements de la part des élèves qui possédaient quelques notions » (126).

La deuxième année, cependant, le mouvement s'essouffle. En octobre 1870, l'assistance n'est plus que d'une cinquantaine d'élèves, même si le directeur de l'école suppose que, le froid venu, les élèves seront plus nombreux, et tombe à 35 en novembre, bien qu'il y ait alors 93 inscrits (127). L'école devait fermer peu après, pour ne rouvrir qu'à la fin de l'année 1873, avec seulement 21 inscrits (128).

Le règlement élaboré à ce moment-là est un peu plus complet que celui de 1870, même si le programme général et le cadre d'ensemble n'ont pas varié (129). En particulier, l'âge d'admission des élèves y est précisé : il faut avoir au moins 14 ans, ou se consacrer à un travail qui empêche l'assistance aux écoles primaires. L'horaire est de deux heures quotidiennes, d'octobre à mars. Le budget de l'école est, bien sûr, très serré. Son promoteur l'évalue à 670 pesetas : 350 pesetas de gratification aux instituteurs, 115 pour l'éclairage, 100 pour récompenser les élèves, 48 de matériel scolaire (papier, plumes, encre ...), 32 de manuel, et 25 pour les dépenses imprévues (130).

(125) Communication du Maire de Ségovie au Gouverneur civil de la province, 17-I-1870 (A.M. Ségovie, 551-18-24).

(126) Communication du Directeur de l'Ecole au Maire de Ségovie, 7-III-1870 (A.M. Ségovie, 538-16-9).

(127) Communications du Directeur de l'Ecole au Maire de Ségovie, 7-III, 1-IV, 1-XI, et 3-XII-1870 (A.M. Ségovie, 538-16-9, et 676-2 (c)).

(128) A.M. Ségovie, 1264-84.

(129) « Reglamento de la Escuela de Adultos establecida en la planta baja del edificio que ocupa la de niños titulada de la Compañía », 7-XII-1873 (A.M. Ségovie, 1265-2).

(130) Rapport à la Commission locale d'Instruction primaire, 8-X-1873 (A.M. Ségovie, 1264-84).

Pour stimuler les élèves, mais aussi diffuser toutes sortes de préceptes moraux, les écoles d'adultes organisent un hommage rituel et solennel à l'instruction, en début et en fin de cours, lors de la remise des prix aux plus méritants. C'est l'occasion de petites fêtes, avec lecture de poèmes (131), discours... Ainsi, lors de l'inauguration des huit écoles d'adultes de Madrid, en juin 1873, Valentín María Mediero, inspecteur spécial des écoles publiques madrilènes (132), lance un appel aux jeunes ouvriers et artisans de la capitale, en soulignant la signification qu'il attache aux écoles d'adultes :

« Ces nouveaux établissements d'enseignement populaire sont appelés à régénérer la vie morale et intellectuelle de l'homme, en réveillant dans son cœur les sentiments d'honnêteté avec ceux d'amour du travail, de la science et de l'économie, qui forment les bases indestructibles sur lesquelles reposent la loi et la justice, l'ordre et la paix, le respect et la considération, la patrie et la liberté » (133).

Les écoles pour adultes étaient à cette époque en nette progression, leur nombre dépassant les 1 800, mais le nombre d'élèves avait tendance à marquer le pas (134).

En 1870, la totalité des provinces possédait au moins une école d'adultes, mais avec des différences importantes, puisque celle de Barcelone en avait en tout 242, celle de Teruel 138, et celle de Huesca 132. Les écoles de filles, même si elles demeuraient très minoritaires, étaient désormais recensées à part. Par ailleurs, les écoles privées possédaient alors de plus en plus d'instituteurs spécialisés dans l'enseignement des adultes (près de 20 % dans les écoles de garçons, et 37 % dans celles de filles), alors qu'ils étaient quasi inexistantes dans les écoles publiques (51 sur 1433).

Pour la première fois, la statistique de 1870 indique les périodes moyennes d'assistance en classe (écoles publiques et privées confondues). Plus de la moitié des élèves garçons inscrits fréquente les

(131) Voir par exemple d'Eleuterio Llofriu y Sagrera, *La instrucción del pueblo. Poesía leída en la inauguración de las Escuelas de adultos establecidas por el Ayuntamiento de Madrid el día 12 de Junio de 1873*. Madrid, Ofic. tip. de los Asilos de San Bernardino, 1873, 7 p.

(132) Il est l'auteur de *Dios y sus obras. Libro para los niños y niñas de las escuelas de primera enseñanza*, Madrid, Imprenta a cargo de A. Moreno, 1866, VIII-246 p. (2<sup>e</sup> éd. en 1877).

(133) *Discurso leído en la inauguración de las Escuelas de adultos*, Madrid, Oficina tipográfica de los Asilos de San Bernardino, 1873, p. 12. Sur cette inauguration des écoles publiques d'adultes à Madrid en juin 1873, en dehors de la poésie d'E. Llofriu y Sagrera, voir *La Ilustración Española y Americana*, XVII, n<sup>o</sup> 24, 24-VI-1873, p. 379 (« Inauguración oficial de las escuelas para adultos »), et *Archivo de Villa, Secretaría*, 5-67-21 (sur ces écoles en 1873, 5-69-98, et 5-74-20).

(134) *Estadística general de Primera enseñanza, correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1870*, op. cit., tableaux n.p.

écoles d'adultes de trois à six mois, un quart moins de trois mois, moins du cinquième de six à neuf mois, et une minorité (6 %) plus de neuf mois. Les filles semblent plus assidues, puisque plus de la moitié assistent plus de six mois (un tiers de six à neuf mois, un cinquième plus de neuf mois). Avec plus de facilité qu'à l'école primaire, l'élève quitte donc l'école d'adultes, au moment où les travaux des champs ou de l'usine l'appellent.

La définition des écoles d'adultes, ses règles de fonctionnement, ne sont pas toujours vraiment spécifiées. Certes, le décret du 1er avril 1870, qui aurait joué un rôle essentiel dans l'expansion des écoles d'adultes (135), établit pour la première fois les conditions de nomination des maîtres des écoles publiques d'adultes :

« Les écoles d'adultes seront pourvues en maîtres par les municipalités parmi les maîtres d'écoles titulaires, du moment que la gratification accordée pour ce service est inférieure à 750 pesetas ; si les maîtres ne sont pas d'accord pour accepter cette charge, les corporations municipales nommeront un enseignant diplômé, et s'il n'y en a aucun, une personne notoirement apte à ce poste, sur proposition de la Commission locale d'Instruction publique, et en rendant compte dans tous les cas à la Commission provinciale respective. Les écoles dont les maîtres bénéficient d'un traitement d'au moins 750 pesetas seront pourvues par concours, conformément aux règles générales » (136).

En 1872, la Direction générale d'Instruction publique précise de même, en réponse à la Commission provinciale d'Instruction publique de la province de Jaén, que le programme des concours destinés à pourvoir une école d'adultes entrant dans le cadre de l'article 107 de la loi de 1857, sera celui des écoles élémentaires, mais que dans les autres écoles, les plus nombreuses, il sera laissé au choix des municipalités (137).

La Première République a, enfin, la velléité d'implanter des écoles dans les établissements industriels employant des enfants. La loi présentée le 25 juin 1873 aux députés par le ministre de *Fomento*, Eduardo Benot, interdit aux industriels d'employer des enfants de moins de dix ans, et limite l'horaire de travail des garçons de moins de quinze ans et des filles de moins de dix-sept ans (138).

(135) Eugenio García y Barbarín, *Historia de la pedagogía española*, op. cit., 1903, p. 265.

(136) *Orden dictando reglas para el ingreso y ascenso en el profesorado público de primera enseñanza y la provisión de Escuelas*, 1-IV-1870, art. 13, C.R.O., t. I, 1896, p. 341.

(137) Décret du 30 juillet 1872, résumé dans la *Compilación legislativa de Instrucción Pública*, op. cit., t. II, 1878, p. 1000.

(138) *Diario de Sesiones*, 25-VI-1873. Le projet de loi était adopté le 24 juillet 1873 par les députés (*Ley decretada y sancionada por las Cortes Constituyentes*, regu-

L'article 5 de la loi prévoit en outre l'implantation d'écoles au sein des usines isolées, à la charge du budget de l'État :

« Les établissements auxquels se réfère l'article 1<sup>er</sup> (usines, ateliers, fonderies, mines), situés à plus de 4 kilomètres d'une localité, et où travaillent en permanence plus de 80 ouvriers et ouvrières âgés de plus de dix-sept ans, auront l'obligation d'entretenir un établissement d'instruction primaire, dont les dépenses seront prises en charge par l'État. Y seront admis les travailleurs adultes et leurs enfants de moins de neuf ans.

L'assistance à cette école est obligatoire pendant trois heures au moins pour tous les garçons de neuf à treize ans et les filles de neuf à quatorze ».

Malgré un rappel en 1884 (139), la loi ne fut pas appliquée, et ne pouvait d'ailleurs l'être dans l'Espagne de la Restauration, demeurant donc au chapitre des bonnes intentions (140). Francisco Pí y Margall, qui avait aussi promis de présenter aux députés un projet de loi établissant réellement l'instruction gratuite et obligatoire, rappelait d'ailleurs avoir alors désiré étendre le bénéfice de la loi aux femmes, pendant son court passage à la présidence de la Première République espagnole (141).

La question de l'éducation des classes populaires était de toute façon posée publiquement. En 1871, *la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País* lance un concours sur le thème « Méthode pour propager l'instruction primaire dans les populations agricoles et

*larizando el trabajo de los talleres y la instrucción en las escuelas de los niños obreros de ambos sexos*, *Gaceta de Madrid*, 28-VII-1873, et C.L.E., t. 111, 1873, p. 108). Voir aussi les textes réunis par José Luis Catalinas et Javier Echenagusía, *La Primera República. Reformismo y Revolución social*, Madrid, Alberto Corazón Editor (Comunicación Serie A n° 20), 1973, pp. 271-279.

(139) *Real Orden encargando a los gobernadores que vigilen con el más esquisito celo para que se cumpla la ley de 24 de Julio de 1873 y no caigan en desuso sus disposiciones*, 8-XI-1884, *Gaceta de Madrid*, 9-XI-1884, et *Colección de Reales Ordenes y Ordenes ministeriales relativas a Instrucción pública*, op. cit., t. I, 1896, p. 991.

(140) Voir les nombreux témoignages rassemblés à ce sujet par la Commission des Réformes Sociales, par exemple ceux de Diego Espín (au nom du *Fomento de las Artes*) et de Luis Aner (pour l'*Ateneo* de Madrid), *Reformas Sociales. Tomo II. Información escrita practicada en virtud de la Real Orden de 5 de diciembre de 1883*. Madrid. *Publicación oficial*, Madrid, Manuel Minuesa de los Ríos, 1890, pp. 174 et 372. Voir J.-L. Guereña, « Demande populaire d'Éducation et Réforme sociale », *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX*, op. cit., pp. 111-139.

(141) Francisco Pí y Margall, *La República de 1873. Apuntes para escribir su historia. Libro primero. Vindicación del autor*, Madrid, Imprenta, Estereotipia y Galvanoplastia de Aribau y Comp<sup>a</sup>, 1874, pp. 104-105.

les classes ouvrières » (142). S'y présentèrent quatre *Memorias*, celles de Gregorio Herrainz (143), Rafael Monroy (144), Juan Ruiz Fernández, et Joaquín Costa (145).

Le travail de Costa annonce ses grandes campagnes de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Costa se veut essentiellement pragmatique, partant du constat selon lequel les paysans, qui forment l'essentiel de la population, ne lisent pas. Il résume le problème en une formule à quatre éléments : « savoir lire, pouvoir lire, vouloir lire, devoir lire », et considère l'éducation populaire comme devant être « d'application immédiate à la vie », car déjà Costa pense au producteur.

Il faut également souligner l'importance prise progressivement par le thème de l'éducation féminine. Dans un discours prononcé lors de l'inauguration de l'école dominicale laïque de Xerez le 8 décembre 1874, Nicolás Díaz y Pérez, insiste précisément sur l'importance des « écoles dominicales, où les jeunes filles pauvres qui ont reçue une éducation insuffisante, pourraient s'instruire dans toutes les connaissances qui leur sont indispensables pour vivre honnêtement dans l'atelier, le service domestique, ou dans le foyer, en s'occupant de leur famille, et en étant des modèles de mères et d'épouses » (146). Le programme d'enseignement devait donc comprendre lecture, écriture, arithmétique, morale universelle, notions d'économie domestique et familiale (147).

La seule véritable norme tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle pour les écoles d'adultes est en fait l'une des rares à être non seulement respectée mais considérablement dépassée : c'est l'article 107 de la loi

(142) *Apuntes para el catálogo del Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País formado por don Juan Pío Catalina*, Archivero de la Real Sociedad, t. XIX, pp. 101-163.

(143) *Modo de propagar la instrucción primaria en las poblaciones agrícolas y en las clases jornaleras*, *Obra premiada en concurso extraordinario por la Sociedad Económica Matritense*, Guadalajara, Establecimiento Tipográfico de José Ruiz y Hermano, 1872, 219-IV p.

(144) « Memoria sobre el modo de propagar la instrucción primaria en las poblaciones agrícolas y en las clases jornaleras », *Revista de la Universidad de Madrid*, 2<sup>e</sup> époque, t. II, n<sup>o</sup> 5, novembre 1873, pp. 578-603, t. III, n<sup>o</sup> 3, mars 1874, pp. 306-329, t. IV, n<sup>o</sup> 3, septembre 1874, pp. 318-329, n<sup>o</sup> 6, décembre 1874, pp. 634-651. Le manuscrit de 597 p. se trouve à la Bibliothèque de la *Sociedad Económica Matritense* (1-6-21).

(145) *Ensayo sobre Fomento de Educación Popular*, décembre 1871, Mss. de Tomás Costa, 171 p. (A.H.P. Huesca, fonds Costa 112-33). Dès 1966, Alberto Gil Novales attirait l'attention sur ce texte (« El problema de la educación popular según una Memoria inédita de Costa », *Cuadernos Hispanoamericanos*, n<sup>o</sup> 194, février 1966, 9 p.).

(146) *De la Instrucción pública*, 2<sup>e</sup> ed., Madrid, Imprenta de Manuel G. Hernández, 1877, pp. 57-58.

(147) *Ibid.*, pp. 62-63.



de 1857 stipulant qu'il devait y avoir une école d'adultes dans les villes de plus de 10 000 habitants (148). Ainsi, 155 écoles d'adultes seulement auraient dû exister en 1870 selon la loi. La statistique en recensait en fait 1848 ! Mais de quelles écoles s'agissait-il ? Quel en était le résultat ? Peut-on en mesurer le degré d'efficacité au vu du mouvement général d'alphabétisation ?

Nées pour faire face à l'analphabétisme de ceux qui n'avaient pu passer par le circuit scolaire ou étaient redevenus illettrés, la plupart de ces écoles accueillait bien des analphabètes, mais seulement pendant quelques mois de l'année, ce qui nuisait à l'efficacité de l'enseignement. Enseignement inadapté, du reste, puisque calqué sur la pédagogie du primaire, et formation peu attrayante au bout du compte, dispensée par des maîtres peu qualifiés et sans réelles motivations. Le manque de moyens nécessaires au fonctionnement des écoles d'adultes explique leur précarité, surtout au début de la période envisagée, l'absentéisme des élèves, et la réduction de la formation à l'enseignement de la lecture, écriture, calcul et catéchisme. Les écoles d'adultes fonctionnaient en fait comme un deuxième réseau d'alphabétisation, avec tous les problèmes et toutes les carences — parfois même accentuées — de l'enseignement primaire, en laissant de côté, sauf cas isolés et non représentatifs, la formation des travailleurs.

Peut-on conclure à la faillite relative des écoles d'adultes ? Leur nombre s'accroît substantiellement, elles couvrent progressivement l'ensemble de l'Espagne, et le nombre d'élèves accueillis est, lui aussi, multiplié :

TABLEAU N° 4  
LES ÉCOLES D'ADULTES (1850-1870)

	Écoles	Élèves		Total
		G	F	
1850	264			
1855	394	3779 (1856)		
1859	338	8293		
1860	844	28626	323	28949
1865	1672	40658	2098	42756
1867	1237	45629	19946	65575
1870	1848	51972	4197	56169

(148) Il est par exemple encore invoqué, avec le décret de la Direction Générale d'Instruction Publique du 9 décembre 1863 qui déjà le rappelait, par la municipalité de Huesca en 1889 (A.M. Huesca, 2379).

Leur évolution ultérieure montre qu'elles parviennent à drainer sous la Restauration un public non négligeable, qui se monte à près de 100.000 élèves en 1880, en comptabilisant ceux qui sont accueillis dans les écoles nocturnes et dominicales, publiques et privées (149). Mais le retard par rapport à d'autres pays, la France et l'Angleterre notamment, est évident (150).

Il faut, certes, associer les écoles d'adultes à d'autres institutions qui s'inscrivent dans le mouvement complexe et multiforme en faveur de l'éducation populaire. Mais le rôle de l'État n'est pas négligeable dans ce mouvement. En encourageant l'enseignement des adultes, il tente de répondre à une demande mais surtout de neutraliser les mouvements sociaux dans le cadre d'une stratégie de socialisation et de contrôle social par l'éducation. La prise en compte progressive par le mouvement ouvrier des besoins populaires en matière d'éducation et de culture commandera la mise en place d'appareils spécifiques concurrents et contribuera à préciser les valeurs qui peuvent s'attacher à l'éducation : moyen de promotion individuelle, instrument de libération collective, ou appareil de contrôle social et idéologique.

Jean-Louis GUEREÑA  
Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'Éducation  
dans le Monde Ibérique et Ibéroaméricain, Tours

---

(149) *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880 publicada por la Dirección General de Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta y Fundación de Manuel Tello, 1883, tableaux n.p.

(150) Voir Colin Titmus, « Le rôle de l'Etat dans le développement de l'éducation des adultes en France et en Grande-Bretagne au XIX<sup>e</sup> siècle », *Éducation permanente*, n<sup>o</sup> cité, 1982, pp. 15-27.

## **NOTE SUR L'HISTOIRE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE EN FRANCE**

*par Antoine LÉON*

Dans un article publié en 1988 par *Histoire de l'éducation*, Francis Danvers a esquissé les principales étapes de l'évolution de l'orientation professionnelle, tout en regrettant que l'histoire de cette institution n'ait pas encore été écrite (1).

L'appel à une recherche commune est réitéré dans un ouvrage qu'il présente comme « une contribution à la discussion collective sur les missions d'un service public d'éducation et le rôle attribué au conseiller d'orientation » (2). D'une façon plus précise, F. Danvers s'efforce, à partir de différentes analyses, de déterminer la spécificité de la tâche du conseiller, « acteur parmi d'autres », qui doit prendre simultanément en compte la psychologie de l'adolescence, le fonctionnement du système scolaire et les conditions concrètes de l'insertion dans la vie professionnelle. Pour éclairer ce thème central, le livre comporte un certain nombre d'annexes qui fournissent, entre autres, des repères bibliographiques, un choix de textes officiels et des données statistiques se rapportant aux procédures d'orientation. Ces annexes occupent environ le tiers du volume dont la première partie présente, en quelque soixante-dix pages, les grandes lignes de l'évolution de l'orientation professionnelle au cours du XX<sup>e</sup> siècle. L'analyse historique est ainsi résumée dans la conclusion générale : « Les approches diagnostiques de l'orientation ont montré leurs limites... Les déplacements [des] activités, de l'intervention psychotechnique ponctuelle vers le versant psychopédagogique, d'une part, et vers une pédagogie de l'information et du choix professionnel, d'autre part, semblent devenir, en réaction, les deux lignes d'évolution les plus importantes de la profession » (p. 178).

---

(1) F. Danvers : « Pour une histoire de l'orientation professionnelle », *Histoire de l'éducation*, 1988, n° 37, pp. 3-15.

(2) F. Danvers : *Le Conseil en orientation en France*, Paris, Éditions E.A.P., 1988, 270 p.

Utile par la qualité et la diversité des matériaux et des réflexions qu'il propose, l'ouvrage est, en raison du morcellement de ces apports, d'une lecture parfois malaisée. En outre, certains thèmes, comme celui des relations entre le « versant psychopédagogique » et la « pédagogie de l'information » appelleraient un questionnement plus précis.

F. Danvers envisage les activités d'information sous un angle différent dans une étude plus récente sur le B.U.S. (Bureau Universitaire de Statistiques), organisme qui, créé en 1932 pour aider les étudiants à s'orienter dans un contexte de chômage intellectuel, deviendra, en 1970, l'O.N.I.S.E.P. (Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions). Cette étude ouvre une série de quatre contributions rassemblées dans une livraison récente de *L'Orientation scolaire et professionnelle* (3). Tandis qu'une monographie, élaborée par P. Henri, est consacrée au Centre du Mans, créé en 1922, les articles d'A. Caroff et de L. Bennassar éclairent une période peu connue de l'histoire de l'orientation, celle des années d'Occupation. A. Caroff analyse notamment les affrontements qui mettent aux prises la direction de l'Enseignement technique et le Secrétariat général de la Jeunesse et des Sports pour le contrôle de la formation et de l'orientation des jeunes. A ces conflits s'ajoutent, comme le montre L. Bennassar, les divisions qui se font jour parmi les conseillers entre, d'une part, ceux qui participent, avec le Commissariat au Travail des Jeunes, à la politique du « retour à la terre » et, d'autre part, ceux qui, sous diverses formes, prennent part à la Résistance : passage dans la clandestinité ou actions menées en Zone Sud pour maintenir le B.I.N.O.P. (*Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle* qui sera remplacé, en 1972, par *L'Orientation scolaire et professionnelle*).

La multiplication des études sur l'histoire de l'orientation exprime, selon A. Caroff, l'intérêt collectif des conseillers « qui semblent éprouver le besoin de retrouver leurs sources, de s'interroger sur leur passé, dans leur quête permanente d'une identité professionnelle » (3, p. 3).

C'est à de telles préoccupations que se proposent de répondre J.P. Maniez et C. Pernin dans un ouvrage où l'histoire des conceptions et des pratiques de l'orientation débouche sur une analyse sociologique du métier d'orienteur (4). Il s'agit d'un ouvrage bien

---

(3) A. Caroff *et al.* : Contribution à l'histoire de l'orientation, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1990, n° 1, pp. 1-94.

(4) J.-P. Maniez, C. Pernin avec la collaboration de E. Desponds-Vlodaver : *Un métier moderne. Le conseiller d'orientation*, Paris, L'Harmattan, 1988, 249 p.

construit, documenté, où l'analyse des fonctions du conseiller alterne avec la présentation de témoignages suggestifs concernant les aspirations et les idées exprimées par des pionniers, des responsables et des praticiens. Les auteurs s'appuient, entre autres, sur différentes livraisons du *B.I.N.O.P.* Leur objectif principal est de montrer en quoi, à partir du début des années 1970, les nouveaux conseillers, dont ils font eux-mêmes partie, « présentent un profil sociologique qui diffère, voire s'oppose par différents traits, au modèle, perçu comme traditionnel jusqu'alors, du psychotechnicien en blouse blanche » (p. 10). En outre, l'enquête sociologique à laquelle ils se livrent, les amène à privilégier l'idée de continuité, voire de similitude, dans les préoccupations qui ont animé les générations successives de conseillers depuis l'émergence de la fonction, au début du siècle.

Ce thème de la continuité, sur lequel nous reviendrons, pourrait appeler quelques réserves. Mais il convient de souligner, pour le moment, l'intérêt d'une démarche qui associe étroitement l'histoire de l'orientation à celle des mouvements d'éducation populaire : « Ce sont les mêmes hommes qui ont milité pour l'école obligatoire, la prolongation de la scolarité, la protection de la jeunesse et la fondation de l'orientation » (p. 34). Aussi les auteurs considèrent-ils que « l'orientation constitue un relais de la loi Astier » (p. 16). On pourrait ajouter que l'ensemble représenté par les cours post-scolaires agricoles (1918), les cours professionnels de la loi Astier (1919) et le premier décret sur l'orientation (1922) concrétise partiellement la préoccupation — pour ne pas dire l'obsession — exprimée inlassablement, durant plusieurs décennies, par les artisans de l'éducation populaire, celle de surveiller, de contrôler la tranche d'âge située « entre l'école et le régiment », et de rendre obligatoire l'enseignement post-scolaire. Sur ce thème, J.-P. Maniez et C. Perrin auraient pu étoffer et conforter leur position en explorant les importantes séries documentaires que constituent les rapports annuels sur l'éducation populaire, présentés au ministère de l'Instruction publique par les inspecteurs généraux Édouard Petit (5) et Maurice Roger (6). On y apprend, par exemple, que l'orientation professionnelle fait pour la première fois, dans le rapport de 1917-1918, l'objet d'une rubrique distincte au sein du chapitre « Cours d'adolescents et d'adultes ». En outre, M. Roger avance en 1933, pour soutenir un projet de prolon-

---

(5) E. Petit : Rapports sur l'Éducation populaire (à partir de 1896-1897), *Annexes des J.O.*

(6) M. Roger : Rapports sur les œuvres complémentaires de l'école (à partir de 1916-1917), *Annexes des J.O.*

gation de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans, des arguments assez proches de ceux qu'utilisaient, au siècle dernier, les artisans de l'éducation populaire.

De toute façon, en soulignant les bases sociales de l'émergence de l'institution, les auteurs, sans sous-estimer les besoins en main-d'œuvre qualifiée, suscités par la guerre, remettent implicitement en question, et à juste titre, la tendance fréquente à ramener l'évolution de l'orientation ou de la formation professionnelle au seul jeu de facteurs économiques ou techniques. Entre les deux guerres, l'orientation est assimilée à une œuvre sociale et les orienteurs, animés par « un esprit de patronage » et attachés aux valeurs de l'artisanat, se livrent plus souvent à l'information professionnelle des jeunes qu'à l'utilisation des tests psychologiques.

Sous le régime de Vichy, tandis que les autorités développent leur propagande en faveur du retour à la terre ou du S.T.O. (Service du travail obligatoire en Allemagne), l'information tend, dans l'activité du conseiller, à perdre du terrain au profit de la psychotechnique, sans doute jugée plus neutre ou moins compromettante. A ce propos, il n'est pas exagéré de penser que la suspicion à l'égard de tout ce qui peut être assimilé à de la propagande, rend compte de l'occultation ou du recul effectif, immédiatement après la Libération, de l'information sur les métiers. On devrait ajouter que les aspects éducatifs de l'orientation, dans la mesure où ils se prêtent moins bien que les tests d'aptitude à la rigueur des contrôles quantitatifs, ne retiennent pas l'attention des chercheurs (7). Quoi qu'il en soit, la création, en 1944, du diplôme d'État de conseiller, consacre non seulement la professionnalisation de l'orientation, mais aussi la « définition psychologisante » (4, p. 87) d'une fonction exercée par des spécialistes issus, pour la plupart, du monde des instituteurs.

S'ouvre alors, selon J.-P. Maniez et C. Pernin, une période relativement paisible qui sera dominée, jusqu'au seuil des années 1970, par l'image du « psychotechnicien en blouse blanche », « maniaque du contrôle », chez qui le nouveau matériel d'investigation, qui fonde la légitimité de son activité, suscite « une véritable euphorie » (p. 105), elle-même associée à la volonté de « tout connaître d'un enfant » (p. 109).

Si quelques dissonances viennent parfois troubler cette sérénité, elles sont le fait des étudiants et conseillers communistes qui prennent la critique de la psychotechnique pour cheval de bataille. Après avoir évoqué le rôle joué par les psychologues Henri Wallon et René

---

(7) A. Léon : « La place de l'information dans l'orientation professionnelle en France ». *Bulletin de Psychologie*, 1955, n° 4, pp. 220-231.

Zazzo dans la réforme de l'enseignement et de l'orientation, puis constaté que « l'influence du P.C.F. s'étend, comme dans toute la société française, chez les orienteurs », J.-P. Maniez et C. Pernin tournent cette influence en dérision par la présentation, sous le titre « L'orienteur Staline » (p. 96), d'un extrait du compte rendu ronéotypé d'une journée d'études organisée en juin 1953 (8).

On peut, sur ce point, regretter qu'au-delà de certaines outrances verbales ou curiosités langagières, caractéristiques de l'époque, ils aient omis de signaler les aspects constructifs de ce document, à savoir la volonté de promouvoir une conception éducative de l'orientation, conception pourtant pertinente par rapport à leur propre problématique. On doit aussi s'étonner qu'ils n'aient pas relevé dans le *B.I.N.O.P.*, revue pourtant largement mise à contribution dans le reste de l'ouvrage, l'expression de cette conception et des travaux qu'elle a suscités. Se référant, de son côté, à la revue militante *La Raison*, F. Danvers évoque « la querelle passée sur la psychotechnique entre les tenants de l'opposition « Science bourgeoise - Science prolétarienne », puis les affrontements entre les défenseurs de la conception naturaliste des aptitudes et ceux qui défendent le courant formateur (I, p. 15). La vision anachronique, qui consiste à projeter dans le début des années 1950, des critiques qui ne s'affirmeront que plus tard, risque en outre d'estomper les particularités de cette période du point de vue de l'histoire de l'orientation.

Il convient, en effet, de souligner que, loin d'avoir été seulement l'enjeu de simples débats idéologiques, la conception éducative de l'orientation a eu aussi, et surtout, sa traduction sur les plans *théorique, expérimental et pratique*. Pour le montrer, je me bornerai ici à présenter succinctement quelques ouvrages et articles, consacrés exclusivement à cette conception et publiés, notamment dans le *B.I.N.O.P.*, au cours des années 1950, période pendant laquelle j'ai exercé les fonctions de conseiller au Service de recherches de l'I.N.O.P.

Dans les deux documents mis en cause — la brochure dont je suis co-rédacteur et l'article dont je suis signataire (9) — j'analyse les contradictions techniques et sociales de l'orientation, puis j'oppose une conception *formatrice* des goûts et des capacités à une

---

(8) Cette brochure de 97 pages, rédigée et diffusée par les membres d'un cercle idéologique de la Fédération de la Seine du P.C.F., a pour titre « Les difficultés théoriques et pratiques rencontrées par le conseiller d'orientation et le psychotechnicien dans l'exercice de leur métier. Formes positives de travail ».

(9) A. Léon : « Problèmes théoriques et pratiques de l'orientation professionnelle », *La Raison*, 1952, n° 4, pp. 122-148.

conception *révélatrice* des aptitudes supposées innées ou jugées suffisamment stables pour légitimer des prédictions par simple extrapolation empirique. Deux conséquences découlent de cette analyse : le déplacement vers l'école du centre de gravité des opérations d'orientation et le développement des pratiques d'information sur l'enseignement professionnel et la vie de travail. Ces premières réflexions me conduisent à publier divers textes dans des revues spécialisées, notamment dans le *Bulletin de Psychologie* (n° 7 de 1954). Henri Piéron, alors directeur de l'I.N.O.P., réagit vivement au contenu de ces textes en écrivant dans le *B.I.N.O.P.*, sous le titre « Le rôle d'un conseiller ne doit pas se confondre avec celui d'un éducateur » : « Mais voici que se développe, sous certaines influences, un mouvement qui risque de saper les bases mêmes de la profession et de fournir une aide à ceux qui, pour des raisons diverses et parfois opposées, n'ont pas renoncé à obtenir sa suppression » (10), p. 134).

La vigueur de ces propos donne à imaginer le caractère passionné des débats et des conflits noués, à cette époque, autour des fondements et de l'avenir de la profession. On doit pouvoir en retrouver la trace dans la presse syndicale. De toute façon, ces débats ne rendent que partiellement compte de la réalité. La conception éducative de l'orientation a, en effet, inspiré des recherches expérimentales (au sens fort du terme), sans doute les premières conduites en France, afin d'analyser les effets de l'information sur les choix et les projets d'adolescents scolarisés (11). Certains de ces travaux ont été réalisés en collaboration avec des conseillers qui ne partageaient pas tous les options politiques de la revue *La Raison*.

Ces approches expérimentales m'ont amené à publier, dans l'austère *Année psychologique* (12) une étude sur les concepts, comme ceux d'*auto-détermination*, de *prise de conscience* ou de *participation de l'enfant*, liés à l'emploi des moyens éducatifs de l'orientation. Ces moyens (causeries, visites, films, travaux personnels d'élèves, etc.) appliqués dans plusieurs écoles du 5<sup>e</sup> arrondissement de Paris, ont fait l'objet d'un manuel conçu à l'usage des praticiens de l'infor-

(10) H. Piéron : « Le rôle d'un conseiller ne doit pas se confondre avec celui d'un éducateur », *B.I.N.O.P.*, n° spécial, 1952, 77 p.

(11) A. Léon : « Le choix professionnel des candidats aux centres d'apprentissage », *B.I.N.O.P.*, n° spécial, 1952, 77 p. R. Bacquet, H. Chaudagne, J. Larcebeau, A. Léon : « Une expérience d'information dans les classes de fin d'études primaires », *B.I.N.O.P.*, 1954, n° 1, pp. 3-27. R. Bacquet, J. Cambon, H. Chaudagne, A. Léon : « Étude des interactions enfant-milieu dans l'élaboration du choix professionnel », *B.I.N.O.P.*, 1955, n° 3, pp. 187-224.

(12) A. Léon : « Note sur l'utilisation de quelques concepts psychopédagogiques en orientation professionnelle », *L'Année psychologique*, 1955, n° 2, pp. 349-359.



mation (13). Un ouvrage de synthèse a, enfin, rendu compte de ces différents apports (14).

Un indice des changements intervenus dans la perception des pratiques de l'information peut être tiré de la confrontation des *Actes des Journées nationales d'études d'orientation professionnelle*, tenues à Paris en 1949 et à Lyon en 1954. En 1949, toutes les communications ont été consacrées à des problèmes de contrôle de type psychotechnique (15). En 1954, l'une des commissions a adopté différents vœux relatifs à l'information et souhaité notamment « la création d'une Commission permanente d'étude des problèmes théoriques et techniques de l'information, composée, à la fois, de membres du Service de recherches de l'I.N.O.P., de praticiens de l'orientation professionnelle et d'enseignants... » (16).

Peut-on tenir ces différents apports pour des éléments de cette « modernité » dont J.-P. Maniez et C. Pernin situent l'éclosion au début des années 1970 ? Selon les auteurs, ces années seraient surtout marquées, dans le domaine de l'orientation, par les changements qui affectent le recrutement des élèves-conseillers. Issus pour la plupart de la génération née après la Libération, ces derniers perçoivent plus intensément que leurs aînés le décalage entre leurs aspirations et les chances offertes par le système scolaire. D'autres caractéristiques les distinguent de leurs prédécesseurs : plus âgés, d'un niveau social et culturel plus élevé, ils comptent dans leurs rangs un plus grand nombre de femmes et une plus grande proportion de philosophes. Bref, les nouveaux conseillers, auxquels est consacrée la moitié de l'ouvrage, tendent à s'apparenter aux enseignants du second degré et se trouveraient, de ce fait, mieux placés que les instituteurs pour assurer « l'adaptation nécessaire à la viabilité de l'orientation » (4, p. 178), pour repenser, rénover, voire « réinventer » leur profession.

Avant d'envisager la nature et la portée de cette rénovation, on doit se demander si d'autres facteurs institutionnels n'entrent pas en ligne de compte pour éclairer les changements observés dans les comportements des conseillers. Cette question n'est pas de pure forme. En effet, dans une thèse de 3<sup>e</sup> cycle présentée en 1986, A. Guiehou Lezao a tenté de montrer, en se plaçant, lui aussi, dans une

---

(13) R. Bacquet, J. Cambon, H. Chaudagne, A. Léon : *Pour l'information professionnelle des jeunes gens de 14 ans*, Paris, Bourrelier, 1957, 125 p.

(14) A. Léon : *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Préface de Henri Wallon, Paris, P.U.F., 1957, XI + 132 p.

(15) H. Piéron *et al.* : *Le Contrôle de l'orientation professionnelle*, Paris, CNAM, 1949, 111 p.

(16) « Vœux adoptés par la Commission de l'information des adolescents et des familles », *B.I.N.O.P.*, 1955, n° spécial, pp. 240-241.

perspective sociologique, que le renouvellement des pratiques d'orientation, notamment le développement de l'information, était imputable aux changements intervenus dans les caractéristiques des publics à orienter et non dans celles des conseillers (17). On pourrait donc reprendre ici les remarques formulées au cours de la soutenance de cette thèse.

La transformation, en 1960, des C.O.P. en C.O.S.P. (Centres d'Orientation Scolaire et Professionnelle) découle normalement de l'application de la réforme de 1959. Elle s'accompagne, à la fois, d'un accroissement sensible des effectifs justiciables de l'intervention des conseillers et d'un déplacement des opérations d'orientation vers les établissements du second degré. Mais les conseillers sont-ils à même, du fait de leur nombre et de la formation qu'ils ont reçue, de faire face à ces nouvelles conditions ? Ne pourrait-on pas alors considérer les mesures prises en 1972-73 comme une réponse à ce problème plutôt que comme l'aboutissement d'un long processus visant à promouvoir les moyens éducatifs de l'orientation ? Rappelons l'essentiel de ces mesures : d'une part, la transformation des C.O.S.P. en C.I.O. (Centres d'Information et d'Orientation) ; d'autre part, la refonte des programmes de formation des conseillers, caractérisée notamment par l'apparition d'un nouveau grand chapitre, l'étude des problèmes éducatifs. Les conditions paraissent ainsi réunies pour que l'information jouisse d'un statut majeur.

Mais le développement des pratiques d'information, surtout si celles-ci ont un caractère collectif et si elles sont partagées avec les enseignants, a pu être conçu, au moins au début, comme une solution moins onéreuse que le maintien des procédures et des examens psychologiques traditionnels. Ce n'est qu'une hypothèse. En fait, les professeurs se voient confier des tâches qui relevaient auparavant de la compétence des conseillers. C'est ainsi que les textes d'application de la loi de 1975 « relative à l'éducation » envisagent d'une manière restrictive ou conditionnelle les interventions des conseillers dans les établissements scolaires, qu'il s'agisse d'information, d'observation ou d'évaluation des performances des élèves (circulaire du 14/11/1977).

Bref, si le conseiller n'est plus, comme le concevait J. Fontègne, l'expert, le maître-d'œuvre extérieur à l'établissement, il ne semble

---

(17) A. Guichou Lezao : *L'Évolution de l'orientation professionnelle en France et les objectifs pratiques sous-jacents : analyse à partir des congrès de l'A.C.O.F.*, Université de Paris V, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, 1986, 321 p.

pas pour autant être parfaitement intégré au système éducatif. Les changements intervenus dans le contexte institutionnel comme dans le contenu de sa formation sont propres à éclairer certaines de ses réactions. On comprend, par exemple, sa position « dedans/dehors » dans laquelle il se trouve par rapport à l'école (4, p. 184). On comprend, du même coup, l'émergence d'une nouvelle crise d'identité professionnelle et d'une nouvelle quête de légitimité, qui ne concernent pas seulement les « philosophes praticiens ».

Quelle que soit la manière dont on hiérarchise les différents facteurs susceptibles d'expliquer cette crise et cette quête, on relèvera avec intérêt les diverses expressions de la « modernité » sur laquelle s'étendent J.-P. Maniez et C. Pernin. L'exposé devient ici plus riche, plus nuancé, plus foisonnant. Il est vrai que toute systématisation paraît difficile dans la mesure où chacun « inventant quotidiennement son métier, tendra plutôt à trouver sa spécificité dans le réarrangement, dans la stratification nouvelle, dans le mélange personnel d'éléments empruntés à différentes époques » (p. 137). Parmi ces éléments, on notera, par exemple, le souci « de faire participer le sujet lui-même, tant à la recherche d'informations qu'à l'élaboration de ses choix » (p. 190). Désormais, « il ne s'agit plus d'imposer, mais de guider, d'informer » (p. 189), de réaliser « l'autonomisation, l'épanouissement, la conscientisation de l'individu » (p. 215). Les techniques mises en œuvre varient d'un praticien à l'autre, mais « dans la logique nouvelle d'auto-orientation, le conseiller a un rôle de guide, de médiateur. Et il est amené à intervenir parfois pour contrôler cette auto-orientation que les élèves sont invités à entreprendre à travers l'information » (p. 199).

Certes, la profession « ne peut être bien vécue que si les praticiens eux-mêmes ont le sentiment d'en avoir fait quelque chose de personnel, d'original » (p. 237). Mais leurs activités, surtout dans le domaine de l'information, ne sont pas exemptes d'ambiguïtés. En effet, « le conseiller est chargé de suggérer un avenir possible à partir d'un présent identifiable, et d'assurer par le discours la légitimité de la reproduction ou du brassement social » (p. 209). Cette mise en garde contre les risques de manipulation des aspirations des jeunes conduit les auteurs à reprendre, sur un mode désabusé — ou lucide — le thème de la permanence des finalités : « L'orientation était et demeure bien, indistinctement, un processus visant une régulation de la société par l'arrangement des situations professionnelles et une action ayant en vue [...] la moralisation de l'adolescence » (p. 232).

Devrait-on en conclure que, du point de vue de l'avenir des jeunes, il importerait assez peu de choisir telle stratégie d'orientation plutôt que telle autre, et que l'éclectisme technique, prôné sous le nom de modernité, n'aurait de sens que par rapport aux intérêts pro-

fessionnels des conseillers ? Le lecteur aurait aimé être éclairé sur ce point, au moins sous la forme d'hypothèses ou de pistes de recherche. En résumé, un ouvrage stimulant et utile, mais plus séduisant par ce qu'il montre que convaincant par ce qu'il ambitionne de démontrer.

Antoine LÉON  
Université Paris V

# ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

## *Treizième colloque de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation*

Le treizième colloque de l'AIHE se tiendra à Zürich, du 12 au 15 août 1991, et sera consacré à *l'Antiquité dans l'histoire de l'éducation*.

Les communications seront présentées et discutées au sein de groupes de travail qui traiteront de l'histoire de l'éducation et des idées pédagogiques dans la Grèce et la Rome antiques ; de l'influence qu'ont eue les idées et théories pédagogiques des Anciens, du Moyen Âge jusqu'à nos jours ; de la place de l'Antiquité dans l'histoire de l'enseignement et celle de la formation des maîtres ; des influences éducatives de l'architecture classique. Un groupe abordera les problèmes méthodologiques soulevés par ces différents thèmes de recherches.

Le colloque sera immédiatement suivi (15-16 août) par la réunion du groupe spécialisé sur le XVIII<sup>e</sup> siècle, au sein de l'AIHE. Ses discussions porteront sur *La Conception de l'État et de l'éducation dans la philosophie des Lumières, et ses conséquences pratiques*. Les propositions de communication doivent, dans l'un et l'autre cas, être envoyées à l'organisateur du Colloque : Prof. Dr. Fritz-Peter Hager, ISCHE XIII, Pädagogisches Institut, Universität Zürich, Rämistr. 74, 8001 Zürich (Suisse).

Le colloque sera également précédé, du 11 au 13 août, par la réunion des membres du groupe de l'AIHE travaillant sur *l'histoire de la petite enfance*. Outre la discussion de contributions sur ce thème, cette réunion sera consacrée à la préparation d'un programme de recherches sur l'histoire comparée de l'éducation de la petite enfance, incluant une réflexion sur les sources et la méthodologie de cette histoire, ainsi qu'une chronologie comparée. Toutes informations sur le colloque et le programme de recherches peuvent être demandées au Secrétaire du groupe de travail : Prof. Dr. Karl Neumann, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Göttingen, Waldweg 26, 3400 Göttingen, Allemagne.

**COMÉNIUS, 1592-1992**

Coménius succédera peut-être à Mozart comme héros éponyme de l'année 1992. Elle verra en effet, pour le quatrième centenaire de sa naissance, une floraison de manifestations et de colloques, parmi lesquels la conférence qui se tiendra à Prague, du 23 au 27 mars 1992, constituera un point d'orgue. Organisée par l'Université Charles de Prague en coopération avec l'Université Coménius de Bratislava, elle accueillera deux mille participants, et sera organisée en trois sections : 1) Coménius et son temps ; 2) Le développement de la pensée pédagogique, de l'époque de Coménius à nos jours ; 3) Problèmes actuels de pédagogie. Elle sera combinée avec une exposition internationale, Comexpo' 92, qui reprendra les thèmes de la conférence et consacrera une place particulière aux moyens d'enseignement actuels : cinéma, vidéo, ordinateurs.

Demandes d'information et d'inscription doivent être adressées à : Comenius Conference, Charles University Prague ; Dr Karel Rydl, Ovocny trh5, 116 36 Prague 1 (Tchécoslovaquie).

**L'ENSEIGNEMENT ORATORIEN  
AU XVIII<sup>e</sup> SIECLE**

Créé à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, le collège de Riom (Puy-de-Dôme) fut confié dès 1619 à la Congrégation de l'Oratoire, moins de huit ans après l'établissement de celle-ci en France. Aujourd'hui, le collège Michel-de-l'Hospital est encore installé à l'emplacement et, pour une part, dans les bâtiments de l'ancien collège de l'Oratoire.

La découverte, voici quelques années, d'un catalogue de la bibliothèque du Collège dressé au début du siècle dernier, suivie d'une exploration méthodique du fonds ancien de la Bibliothèque municipale de Riom, permet aujourd'hui une approche précise de la culture oratorienne riomoise ainsi qu'une analyse au moins partielle de la pédagogie des maîtres de l'Oratoire. Ces recherches, complétées par l'étude de séries d'exercices scolaires publics et l'analyse de cahiers de cours, incitent à des comparaisons multiples entre la réalité riomoise et celle d'autres collèges de la Congrégation, comme le prestigieux Juilly, les collèges de Montbrison et de Pézenas et l'École royale militaire d'Effiat, tout près de Riom. C'est à cette

réflexion d'ensemble que se consacreront à Riom, du 28 au 30 mars prochain, une quinzaine d'universitaires de France, de Grande-Bretagne, des Pays-Bas, et aussi de chercheurs du Centre de recherches historiques (E.H.E.S.S. - C.N.R.S., Paris), de l'Institut national de recherche pédagogique et de la Congrégation de l'Oratoire elle-même.

Pour tous renseignements, s'adresser à J. Ehrard, 4 rue La Fayette - 63200 Riom.

### ***BICENTENAIRE DE L'ÉCOLE POLYTECHNIQUE***

A l'occasion de la préparation du bicentenaire de l'École polytechnique, un groupe d'historiens des sciences, auxquels se sont joints des historiens et des sociologues, a défini un programme de séminaire autour de l'histoire de l'École, avec le souci d'en faire, non pas une entreprise commémorative uniquement tournée vers le passé, mais une initiative devant stimuler des recherches historiques approfondies pour l'ensemble de ces deux siècles à partir, notamment, de l'extraordinaire fonds d'archives dont dispose l'École.

Dans cette perspective, deux grands sujets de réflexion sont apparus prioritaires : le rôle de l'École dans le développement de la « science française », et la place de l'École dans la société française.

Le premier recouvre notamment l'analyse des contenus scientifiques (mathématiques, mécanique, physique, chimie), la conception et le rôle des mathématiques à l'École, les parts du théorique et de l'expérimental dans la formation, les rapports entre science enseignée et science en train de se faire et les liens enseignement-recherche, le rôle de certaines grandes personnalités scientifiques de l'École. Le second, la place de l'École polytechnique dans l'ensemble du système d'enseignement français (le pilotage des programmes qu'elle détermine) et les liens avec l'Université, le rapport avec les écoles d'application et la question générale de la formation des ingénieurs, l'insertion de l'École dans le champ économique, l'idéologie scientifique et la formation des élites.

Le séminaire, qui a commencé en novembre 1990, se tient, tous les deux mois, à l'École polytechnique, sous la responsabilité d'Amy Dahan Dalmedico.

**HISTOIRE DU SYNDICALISME ENSEIGNANT**

Depuis 1980, le Centre de recherche sur l'histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme (Paris I) et le Centre fédéral de la Fédération de l'Éducation nationale sur l'histoire du syndicalisme enseignant organisent un séminaire commun alternant des exposés de recherches et des témoignages d'anciens responsables syndicaux.

Le séminaire 1990-1991 a déjà consacré des séances à Paul Robin (N. Brémand), Louis Astre (autobiographie), le Syndicat national des chercheurs scientifiques de 1957 à 1967 (J.C. Bourquin). Des séances traiteront ultérieurement de la laïcité en Alsace (T. Siegler), de syndicalisme enseignant face au problème de l'échec scolaire (A. Robert), du syndicalisme dans l'enseignement technique (J. Fournier) et des E.P.S. jusqu'en 1940 (J.M. Chapoulie).

Tous renseignements peuvent être demandés à Jacques Girault (CRHMSS, 9 rue Malher - 75004 Paris) ou Guy Putfin (FEN, 48 rue La Bruyère - 75009 Paris).

**L'ÉDUCATION NOUVELLE SANS HAGIOGRAPHIE  
NI POLÉMIQUE**

Dans toute l'Europe et sous des noms divers — Éducation nouvelle, New Education, Reformpädagogik, Éducation nationale, École active, etc. — des mouvements et courants naissent à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, prolongeant et actualisant les rêves pédagogiques de Rousseau, Pestalozzi ou Froebel. Leur démarche combine, à des degrés divers, une critique de l'éducation purement intellectuelle, une centration sur l'enfant, une volonté de démocratisation. Elle s'incarne dans un foisonnement d'institutions, depuis des écoles expérimentales (*New schools* anglaises, *Landerziehungsheime* allemandes..) jusqu'à des organismes internationaux comme le Bureau International des Écoles nouvelles, fondé en 1899 à Genève, la World Federation of Educational Associations, etc.

Le colloque international qui se tiendra du 20 au 22 mars 1991 à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève, veut réunir ceux qui mènent des recherches sur l'histoire de l'Éducation nouvelle proprement dite, ou qui s'intéressent à



l'histoire de cette « entente éducative internationale ». Il est organisé par Jürgen Helmchen, FPSE, Université de Genève, 24, rue du Général-Dufour, 1211 Genève 4 (Suisse).

### ***LA FAMILLE ET LE JEU***

Du 13 au 15 mars 1991, la Fédération internationale pour l'éducation des parents organise un colloque international sur la Famille et le jeu. La dimension historique sera présente dans de nombreuses communications, qui aborderont les aspects aussi bien pédagogiques que psychologiques, ethnologiques, sociologiques ou économiques des jeux et des jouets dans leurs rapports avec l'éducation familiale. Tables rondes, projections et expositions compléteront les communications.

Informations et inscriptions : F.I.E.P., 1 avenue Léon-Journault - 92311 Sèvres Cedex.

International Standing Conference  
for the History of Education  
Service d'histoire de l'éducation

**GUIDE INTERNATIONAL  
DE LA RECHERCHE EN HISTOIRE  
DE L'ÉDUCATION**

Sous la direction de Pierre Caspard

Ce guide réunit un exceptionnel ensemble d'informations sur les lieux de recherche, d'enseignement et de documentation, ainsi que sur les publications de référence et les banques de données concernant l'histoire de l'éducation dans vingt-et-un pays : Allemagne, Argentine, Autriche, Belgique, Brésil, Espagne, Finlande, France, Hongrie, Irlande, Italie, Japon, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume Uni, Suisse, U.R.S.S., U.S.A.

La dimension internationale que revêtent, aujourd'hui plus que jamais, l'ensemble des phénomènes éducatifs, rendra ce guide indispensable aux chercheurs en sciences sociales, et plus particulièrement à toutes les bibliothèques, musées et centres de documentation spécialisés.

**1 volume de 192 pages - Prix : 70 F.**

Institut National de Recherche Pédagogique  
1990

## NOTES CRITIQUES

HEYWOOD (Colin). — *Childhood in nineteenth century France. Work, health and education among the classes populaires.* — Cambridge : Cambridge University Press, 1988. — 350 p.

Le titre — *L'Enfance dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle* —, même corrigé par le sous-titre — travail, santé et éducation dans les « classes populaires » —, n'exprime pas exactement le sujet du livre. Il y est en fait question des *jeunes travailleurs*, c'est-à-dire d'*enfants* de plus de 6/8 ans et surtout d'*adolescents* de 12/16 ans (« ce que les Français appellent la seconde enfance », p. 14), voire de plus de 16 ans. Dans sa conclusion, l'auteur glisse une formule qui aurait pu faire un bien meilleur titre à mon sens : « rise and fall of child labour » — croissance et déclin du travail des enfants.

Cette réserve faite, en vue d'éviter une déception à qui s'engagerait dans la lecture sur la seule foi du titre, il faut souligner la qualité d'un ouvrage qui reprend un sujet qu'on pouvait croire familier, mais qui en enrichit la connaissance et en approfondit la compréhension. Le questionnement (p. 5) introduit au renouvellement : 1. pourquoi le travail des enfants, une coutume séculaire parmi le peuple, rural surtout, a-t-il soudain posé problème ? 2. comment l'éducation informelle de toujours a-t-elle fait place au système d'éducation formelle de l'école ? 3. comment l'État a-t-il réussi à imposer son intervention en ce domaine alors que triomphait le libéralisme économique ?

Quant à ses sources, Colin Heywood associe, en général très heureusement, les plaidoyers des notables réformateurs, les biographies d'hommes et de femmes issus du peuple qui ont raconté leurs expériences de vie et, surtout, les rapports des inspecteurs du travail des enfants et des inspecteurs de l'enseignement primaire, avec quelques plongées dans les archives d'une dizaine de départements.

Trois grandes parties structurent un ensemble très solide : première partie : l'arrière-plan rural ; deuxième partie : l'appel de l'industrie au travail des jeunes ; troisième partie : les interventions de l'État.

La première partie, qui est la plus brève sans doute parce qu'elle risquait de devenir la plus longue alors qu'elle était la moins neuve, consacrée à l'enfance villageoise, est à mon gré la moins satisfaisante. Au regard de tout ce qui a déjà été écrit sur le thème, elle est trop sommaire, moins parce qu'elle résume le connu, ce qui était inévitable, que parce qu'elle en omet des parts essentielles. Mais pouvait-on faire apparaître en si peu de pages la multiplicité des situations ? Par exemple, la sociabilité tranchée des pays d'habitat groupé et d'habitat dispersé, la diversité des tempéraments régionaux, l'inégal degré d'assimilation des immigrés dans les villes en croissance selon leur origine... Le contexte religieux aurait dû retenir davantage l'attention de l'auteur : plus que la religion « prescrite », la religion « vécue » a longuement pesé, et pèse encore parfois, sur les comportements juvéniles. Il passe trop vite sur des domaines (qui me tiennent à cœur) où il aurait pu trouver un éclairage plus complet de son sujet : la culture enfantine (pp. 75-78, avec un complément de deux pages sur la Bibliothèque bleue), les sociétés de jeunesse (pp. 82-84) ou, plus généralement, la sociabilité propre à l'enfance et à la jeunesse. Mais je ne saurais trop le louer de se démarquer de quelques jugements radicaux et inadmissibles d'Eugen Weber (voir *Peasants into Frenchmen*, 1976 — en traduction française *La fin des terroirs*, 1983) dénonçant la « sauvagerie » de nos ancêtres paysans et la nécessité de les civiliser, d'en faire des Français et des hommes (pp. 9, 92).

Dans sa seconde partie, l'auteur multiplie précisions et nuances. Ce qui s'est produit ne fut pas une nouveauté complète, plutôt « une intensification croissante du travail des enfants durant la première phase d'industrialisation » (p. 101) et « une affaire localisée » (p. 106). Il rappelle la diversité des cas : cotonniers de la haute Alsace, canuts lyonnais, ateliers ruraux du Vivarais ou de la bonneterie troyenne... Diversité que confirment des chiffres : plus de 18 % d'enfants (et jusqu'à 50 % d'enfants et de femmes) dans tel secteur de l'industrie textile, beaucoup moins dans les mines et la métallurgie, 3 ou 4 % dans le travail du cuir et du bois. Le patronat alsacien estimait que le tissage au métier restait affaire d'hommes tandis que le secteur mécanisé glissait aux mains des femmes et des enfants. Cela entraînait la possibilité pour le tisserand d'être supplanté par sa fille. Une enquête de 1861-1865 montre que le déclin du travail des enfants a pu commencer dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, indépendamment des effets de la loi de 1841, et que la part des enfants dans la force de travail serait passée, en très gros, du huitième, en 1839-1845, au treizième, dans les années 1860. La loi se heurtait souvent à la complicité de patrons, soucieux de maintenir les salaires au niveau le plus bas, et de parents, toujours en quête d'un revenu sup-

plémentaire, si minime fût-il. Par la suite, la révélation des pires excès risquait de n'éveiller que peu d'échos, qu'il s'agît des traitements brutaux infligés aux jeunes ouvriers, des dangers auxquels ils se trouvaient exposés du fait des machines, et des accidents trop fréquents, ou, plus généralement, du rythme inexorable imposé tout au long des jours, des semaines et de l'année, sans les ruptures, festives et hivernales, des travaux champêtres. Cependant, l'aggravation du mal préluait à une amélioration. Les perfectionnements techniques préparaient un remède plus sûr que l'évolution des esprits et des cœurs — ce que C. Heywood traduit par cette formule : « les choses devaient devenir pires avant de devenir meilleures » (p. 145).

De bons esprits commençaient à s'inquiéter, à alerter les pouvoirs publics sur les risques encourus par la santé physique (la « race ») et la santé morale des jeunes travailleurs. Notre auteur fait ici de précieuses mises au point. Certes, l'atmosphère des ateliers, textiles notamment, était malsaine ; leur influence, néfaste à beaucoup d'égards, n'était pas niable. Mais la littérature « hygiéniste », des critères chiffrés, comme la taille des conscrits enregistrée aux conseils de révision ou les taux de mortalité juvénile, ne confirment que modérément des jugements devenus des clichés. La condition physique de la majorité des jeunes était médiocre à la campagne comme à la ville ; elle était liée à des causes nombreuses : régime alimentaire déficient et niveau de vie très bas des parents. D'autres sources l'attestent : ce sont les inégalités sociales qui engendraient la misère physiologique. Il fallait une bonne dose d'inconscience ou de mauvaise foi pour soutenir, comme le faisait la Chambre de commerce de Lille, que les tâches de l'industrie textile représentaient « la meilleure gymnastique à offrir pour favoriser le développement physique des enfants » (cité p. 180).

Quant à la démoralisation dénoncée par les autorités municipales et préfectorales du Second Empire, il s'agissait d'abord d'une déculturation par la ville des enfants de la campagne ; et C. Heywood note fort justement que de nouvelles solidarités commençaient à se forger et que naissait une nouvelle culture populaire urbaine — un ferment d'indépendance que n'appréciaient pas forcément les notables. Ceux-ci inclinaient à préférer l'encadrement scolaire, surtout si l'école devait s'orienter vers une préparation aux métiers ; et les parents ouvriers étaient prêts à s'accorder avec eux sur ce point.

La troisième partie du livre, sur la législation du travail des enfants, mérite la plus grande attention ; elle est remarquablement documentée et elle ouvre des perspectives neuves. C'est ainsi que je résumerais volontiers la thèse de l'auteur : on a souvent loué les philanthropes — catholiques, protestants, libres penseurs — qui ont révélé les malheurs de l'enfance au travail et qui ont entrepris un dif-

ficile combat contre le libéralisme économique triomphant qui justifiait même les excès du système ; on a salué leur victoire finale marquée par la législation du travail et par l'école gratuite et obligatoire (jusqu'à treize ans d'abord). Combien d'autres facteurs de ce processus ont été laissés dans l'ombre ! A commencer par l'exemple des pays voisins, Prusse et Grande-Bretagne, fort en avance sur la France.

Les dispositions de la loi sont toujours restées en retrait par rapport aux principes proclamés. Ainsi, en 1841, la loi ne retenait que ces trois termes : pas d'emploi avant l'âge de huit ans et un maximum de travail quotidien de huit heures pour les enfants de 8 à 12 ans, de douze heures pour les jeunes de 13 à 16 ans — interdiction du travail de nuit (sauf circonstances exceptionnelles) —, scolarisation obligatoire jusqu'à douze ans (mais qui pouvait être réduite à huit heures par semaine et se faire dans le cadre même de l'usine). C. Heywood note (p. 232) qu'une intention de concurrence n'avait pas été étrangère à certains supporteurs de la loi, aux réformateurs de la Société industrielle de Mulhouse, par exemple, à qui il ne déplaisait pas d'embarrasser des rivaux. Faute d'un corps d'inspecteurs qui auraient été des fonctionnaires rétribués et munis de pouvoirs réels, la loi fut mal appliquée, quand elle le fut. La situation stagna donc, en particulier sous le Second Empire. Tout aussi bourgeoise d'inspiration, la nouvelle loi, de 1874, comportait des prescriptions plus strictes et mettait sur pied le nécessaire corps d'inspecteurs du travail des enfants. La tâche de ces inspecteurs, peu nombreux, était écrasante (voir les chiffres donnés pp. 267-268) ; elle se heurtait à la résistance toujours aussi résolue de la plupart des industriels. L'opinion admettait mal que des hommes aussi considérés puissent être traînés devant les juges, au banc des accusés, comme de vulgaires délinquants. L'application de la loi, telle que l'évoque C. Heywood, pleine de discrétion et de mansuétude à l'égard des contrevenants, fait douter qu'elle ait pu avoir une réelle efficacité.

Une question s'impose alors à l'esprit : pourquoi les choses ont-elles changé ? Notre auteur en donne plusieurs raisons.

Du côté des ouvriers, on découvrait peu à peu le prix du savoir, y compris d'un savoir apparemment théorique comme le lire-écrire-compter. Inversement, des responsables de l'instruction publique comme Paul Bert essayaient de faire une place à la formation professionnelle à l'école. Gouvernants et parents finissaient par s'accorder sur les services rendus par une école capable de liquider le vagabondage et d'assurer l'ordre dans la rue. Du côté des industriels, l'évolution professionnelle et l'intelligence qu'ils en prenaient infléchissaient leurs points de vue dans un sens nouveau. La qualité du travail pouvait être améliorée par la réduction du temps de travail *de*

tous. L'école, même en dehors de toute orientation professionnelle, enseignait la discipline et les valeurs qui font les bons travailleurs. Enfin et surtout, les tâches les plus simples étaient de plus en plus avantageusement exécutées par des machines. En bref, il s'était écoulé « une longue période de développement économique qui, entre autres choses, avait pu apporter une marge de subsistance dans le budget de la classe ouvrière, des conditions meilleures de nourriture et de vie, quelque réduction du pouvoir des notables terriens et industriels — et l'acceptation des lois sur le travail des enfants et de l'école obligatoire » (p. 323).

Sans doute, des humanistes aimeraient-ils croire que ce sont les apôtres de la charité chrétienne et les champions des droits de l'homme qui ont libéré l'enfance et la jeunesse du destin que lui avait forgé la révolution industrielle. Le livre de Colin Heywood ne fortifie guère cette croyance... Et pas davantage ne la fortifie la situation de trop d'enfants du tiers-monde (« Des millions d'enfants en enfer » titrait récemment un journaliste du *Monde* (1)...). Mais pour les Occidentaux d'aujourd'hui, comme pour les notables libéraux d'hier, il s'agit des enfants des autres.

Maurice CRUBELLIER



*Beyond the Pale, Behind Bars. Marginalization and Institutionalization from the XVIIIth to the XXth century.* — Numéro spécial de *Paedagogica historica*. International journal of the history of education (Gand). — t. XXVI, 1990, 2. — 300 p.

Ce numéro spécial de la revue *Paedagogica historica* — qui vient de renouveler heureusement sa formule — réunit une douzaine de communications présentées au congrès de la Société belgo-néerlandaise pour l'histoire de l'éducation qui s'est tenu en novembre 1988 sur le thème : marginalisation et institutionnalisation du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle ou, titre plus suggestif, « hors des murs » et « derrière les barreaux ». Les deux premières communications, plus générales, présentent le thème. Les autres s'intéressent à des cas d'histoire moderne et contemporaine, belges et néerlandais surtout ; six sont centrées sur l'enfance marginale et son redressement (six sont rédigées en anglais, quatre en français, une en allemand).

(1) L'article — de Michel Bonnet — parle de deux cents millions d'enfants au travail dans le monde en 1988, plus de 10 % sans doute de la population enfantine, jusqu'à 50 % dans certains pays !

Les « marginaux », longtemps exclus de l'histoire, y ont fait leur entrée voilà une trentaine d'années avec, en particulier, *l'Histoire de la folie à l'âge classique*, de Michel Foucault. Par un renversement significatif, « les exclus de l'histoire [...] sont devenus ceux qui pouvaient éclairer le fonctionnement des normes collectives d'une société donnée » (Arlette Farge, article « Marginaux » du *Dictionnaire des sciences historiques* des P.U.F.). Le texte introductif dit ici la même chose : l'histoire de la marginalité éclaire celle de la normalité ; et il insiste sur l'ambiguïté du terme : « marginalité, une frontière fluctuante et un concept fluctuant ». La marginalisation temporaire — institutionnalisée — peut devenir un processus de réinsertion, l'expérience française de la colonie pénitentiaire agricole de Mettray étant à plusieurs reprises donnée en exemple (1). Le texte suivant (de C.L. Kruithof) marque une précieuse distinction entre marginalité « substantielle » et marginalité « fonctionnelle » : la première, de gens incapables de répondre aux valeurs institutionnalisées, aboutit à l'exclusion ; la seconde, grâce à un « contrôle social » adéquat, plie une certaine marginalité au service de la norme. Trois exemples sont donnés à l'appui :

1. dans la société chrétienne préindustrielle, les pauvres, au profit de qui les riches exerçaient leur charité, entretenaient la bonne conscience de ceux-ci et pouvaient même leur procurer l'appoint d'un travail très peu coûteux ;

2. le *Bon Marché* des Boucicaut fut l'exemple d'une intégration hiérarchisée de type familial ;

3. enfin, l'auteur rappelle la création des *bantoustans* de l'Afrique du Sud.

L'étude de J. Gélis sur « l'État et la médicalisation de l'accouchement en Europe occidentale au XVIII<sup>e</sup> siècle », c'est-à-dire sur le passage de l'accoucheuse traditionnelle des campagnes à la sage-femme formée par les médecins des villes, concerne plutôt le passage d'une culture à une autre. Une marginalisation apparaît comme le résultat de cette transformation, voulue par un État de plus en plus soucieux de peuplement.

Sont ensuite évoqués « le grand renfermement » dans la France du XVIII<sup>e</sup> siècle et « l'invention de la prison » dans la Belgique du XIX<sup>e</sup> siècle. Un même problème à résoudre dans les deux cas : celui de la prolifération du vagabondage et de la mendicité, et de la délin-

---

(1) Cet exemple est lui-même situé dans un contexte international dans l'excellente étude de J.J.H. Dekker : « Punir, sauver, éduquer : la colonie agricole "Nederlandsch Mettray" et la rééducation résidentielle aux Pays-Bas, en France, en Allemagne et en Angleterre entre 1814 et 1914 ». *Le Mouvement social*, octobre 1990, pp. 63-90.



quance aussi, qui accompagnaient une croissance urbaine désordonnée. L'intérêt de l'étude de Dirk Van Damme réside dans la méthode statistique employée par l'auteur, qui s'en tient à un petit nombre d'hôpitaux généraux et de dépôts de mendicité, pris dans diverses régions de France, dans des villes grandes et petites, mais pour lesquels des dénombrements précis permettent de découvrir la diversité de clientèle selon les lieux et les temps : ici, orphelins et enfants abandonnés surtout, et vieillards ; là, délinquants en majorité ; ailleurs, natifs du lieu ou du proche voisinage ou, au contraire, migrants. Diverses sont effectivement les causes de marginalisation, alors même que les formes d'encadrement ont été stéréotypées. L'invention de la prison, en Belgique comme ailleurs, reflète à la fois une exigence accrue d'ordre et une humanisation des comportements à l'égard des coupables, une police plus vigilante et une justice moins sévère. Il s'agit d'atteindre tous les fauteurs de désordre (et l'auteur parle d'une « criminalisation » de la mauvaise conduite) tout en renonçant, autant que faire se peut, aux châtiments corporels (et au bannissement, qui devient impossible quand la vie de relations se resserre). L'invention de la prison traduit aussi, plus encore qu'un espoir de récupération, le désir de faire servir la peine au bien commun : la maison de force (le bagne aussi ?) tend à imiter la manufacture.

C'est pour les enfants que la volonté de réintégration prend naturellement de plus en plus d'importance. Cette volonté s'affirme aux Pays-Bas, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, par la fondation d'institutions pour les malades psychiatriques et pour les enfants nécessiteux, qui réclament des soins, les premiers plus durables, les seconds temporaires. Les secteurs public et privé rivalisent d'efforts de 1800 à 1915. Mais un régime de vie assez semblable est imposé aux uns et aux autres : travail, formation et religion remplissent les journées des pensionnaires. Aux Pays-Bas encore et dans le même temps, on prenait conscience que les jeunes délinquants ou prédélinquants devaient être soumis à un autre traitement que les adultes. Cette prise de conscience est illustrée par les deux exemples de la prison d'enfants de Rotterdam (1831-1857) puis de la maison d'éducation (*Huis van Verbetering en Opvoeding*) d'Alkmaar (1857-1870). La première mêlait un petit nombre d'enfants à risques à une majorité de jeunes condamnés ; à tous, on enseignait au moins à lire et à écrire ; mais le mélange était fâcheux et de plus en plus critiqué. La maison d'Alkmaar fut réservée aux seuls enfants en difficulté ; ils y jouissaient d'un régime beaucoup plus libéral ; ils étaient suivis après leur sortie ; de bons résultats furent enregistrés.

Deux études ponctuelles viennent ensuite. L'une est consacrée à l'œuvre de Maurice Rouvroy, qui fut directeur de l'Établissement

central d'observation de Mol (province d'Anvers) de 1913 à 1945 ; l'office examinait les enfants délinquants pendant deux ou trois mois afin de permettre au juge des enfants de prendre les décisions adéquates. La seconde rappelle les travaux des conférences internationales qui se tinrent en Belgique, de 1902 à 1913, et qui furent consacrées à l'étude des enfants anormaux ou débiles.

Les deux dernières communications ouvrent des perspectives très actuelles. Celle de Jean Terpstra s'attache à l'« emploi social », c'est-à-dire aux « ateliers protégés », destinés aux jeunes qui n'ont pas trouvé d'emploi ou qui n'ont pas réussi à garder celui qu'ils avaient pu avoir. Malgré l'excellence des intentions (préserver, restaurer ou améliorer l'aptitude au travail), l'entreprise ne peut éviter d'infliger à ses bénéficiaires une marque (*labelling*) péjorative. Les jeunes chômeurs savent qu'ils ont été rejetés, et ils savent qu'on le sait. Ce qui visait à la réintégration tourne à la marginalisation. Mais n'est-ce pas la jeunesse tout entière, inquiète et inquiétante, aujourd'hui plus que jamais, qui se trouve menacée de marginalisation ? Sinon la jeunesse bourgeoise, aux perspectives de carrière bien tracées, mais la masse de la jeunesse populaire, victime d'un processus cumulatif d'inégalités, que finissent par marginaliser les institutions qui visent à son mieux être : éducation, associations de toutes sortes, activités de loisir...

Maurice CRUBELLIER



GATEAUX-MENNECIER (Jacqueline). — *La Débilité légère. Une construction idéologique*. — Paris : Éditions du C.N.R.S., 1990. — 144 p.

On a rendu compte ici-même d'un précédent ouvrage de J. Gateaux-Mennecier consacré à *Bourneville et l'enfance aliénée*. Ce nouvel ouvrage, plus mince mais non moins important, plus important à mes yeux, complète et éclaire le premier, nous fait passer de l'analyse à la synthèse. Ou disons que l'auteur nous a fourni successivement deux volets d'une même thèse : avec Bourneville, c'était la présentation d'un homme et de son action ; cette fois, c'est un problème qui est posé dans le contexte d'une « analyse historique ».

L'époque considérée est une époque charnière, de 1880 à 1909 et à la loi qui créa les *classes spéciales* pour enfants arriérés des deux sexes. La définition de l'arriération ou de la débilité mentale est au cœur du problème, problème posé beaucoup moins par les institu-

teurs que par les médecins puis les psycho-pédagogues. L'idée de Bourneville avait été de sortir de l'asile des enfants réputés idiots qu'il croyait, lui, récupérables, et de faire appel à l'école pour dépister les enfants arriérés, c'est-à-dire d'établir une espèce de collaboration, lourde d'équivoque. Deux points de vue se rencontraient, le médical et le pédagogique, avec le risque d'une redoutable ambiguïté. La bonne volonté de Bourneville aboutissait à ce que J. Gateaux-Mennecier appelle une *pathologisation insidieuse* de l'expérience des maîtres ; la *déviance* qu'ils constataient dans la vie scolaire de chaque jour, allait être assimilée, en raison même des concepts que leur fournissaient les aliénistes, à des *déficiences mentales*.

Non sans raisons, J. Gateaux-Mennecier a commencé par replacer l'histoire de l'arriération dans le cadre général d'un néo-darwinisme triomphant au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle. L'évolution est alors donnée comme la clé qui doit ouvrir à l'intelligence du monde et de son histoire. L'hérédité en est une application au niveau des familles et des enfants. La race est exposée au risque de dégénérescence. Pour conjurer le danger, il faut faire appel, sinon à l'eugénisme mal accepté en France (mais non aux États-Unis), du moins à une *prophylaxie morale*. Tout comme le corps individuel, le corps social doit être soumis à un traitement salutaire : la morale est la médecine de la société.

Bourneville avait envisagé une école accueillante aux débiles légers. L'Instruction publique, qui assimile à des débiles légers les enfants rebelles au système scolaire, saisit la balle au bond et s'engage dans une collaboration lourde de malentendus avec la médecine. Les aliénistes ont avancé le concept d'« arriération intellectuelle simple » (p. 61), à peu près étranger à la pratique enseignante. « L'Instruction publique interpelle le corps médical sur l'indiscipline, et suscite une interprétation thérapeutique de cette opposition aux contraintes ».

Sous l'action des psycho-pédagogues, une interprétation scolaire de l'arriération s'élabore ; une échelle de l'intelligence est mise au point, notamment par Alfred Binet et son collaborateur habituel, le Dr Simon. L'enfant *normal* est en haut de l'échelle. Normal est entendu comme conforme à une norme scolaire. L'arriération, c'est désormais l'inadaptation à cette norme. Elle peut avoir des causes extrinsèques (maladies ou infirmités, mauvaise scolarisation ou nomadisme familial, origine étrangère...) et des causes personnelles (défaut d'intelligence, paresse, bizarreries du caractère, indiscipline...). Une cause est surtout retenue : « le facteur le plus important est sans contredit la faiblesse d'intelligence » (Binet et Simon, cités p. 69). Par une série de glissements, on en est venu à réifier

l'arriération. De médical qu'il était à l'origine, le mal tend à devenir social. Et J. Gateaux-Mennecier relève des jugements très durs sous la plume de spécialistes du temps — du genre de ceux-ci : « Les classes pauvres et misérables ne présentent pas seulement des signes de dégénérescence intellectuelle et morale » (Binet et Simon cités p. 86) et, pire, des Drs J. Philippe et Paul Boncour (p. 87) : « *C'est parmi ces incapables de s'adapter à l'école que se recrutent la plupart des jeunes criminels. L'inaptitude à s'adapter au régime scolaire n'est souvent que le prélude et la marque de l'inaptitude à vivre en société* ».

Bourneville avait souhaité éviter le pire à de malheureux enfants, épileptiques ou autres. Avec le vote de la loi du 15 avril 1909, il s'agit désormais de défense sociale. La maladie, qu'on doit soigner, est moins en cause que l'indiscipline, « manifestation d'ordre interactionnel et antagonique par essence, donc sous-tendue par un rapport de forces, confondue à l'école avec "l'arriération, caractéristique individuelle figée dans l'innéisme et l'héréditarisme" » (p. 102).

Je ne prétendrai pas que la lecture de ce petit livre si dense soit toujours aisée, ni que la thèse soutenue n'appelle pas quelquefois des nuances ou des réserves (l'auteur est sévère pour Binet et Simon). Mais elle éclaire tout l'arrière-plan culturel d'un épisode de l'histoire de l'enseignement en France. Elle peut introduire, comme cela est suggéré à la dernière page, une réflexion utile sur « l'émergence de l'échec scolaire ».

Maurice CRUBELLIER



Mc COLLUM FEELEY (Francis). — *Rebels with Causes. A Study of Revolutionary Syndicalist Culture among the French Primary School Teachers between 1880 and 1919*. — New York : Peter Lang, 1989. — 368 p. — (American University Studies).

Cet ouvrage, de ferme parti pris, n'est pas à la hauteur des ambitions qu'affiche l'auteur dans son introduction. Clin d'œil au livre de Peter Stearns, *Revolutionary Syndicalism and French Labor : A Cause without Rebels*, Francis Feeley prétendait montrer, à partir du cas des instituteurs, que le syndicalisme révolutionnaire français, plus qu'une doctrine, fut toute une culture, et qu'il concentra des troupes courageuses, en nombre non négligeable. Le projet se tenait et aurait pu donner lieu à une lecture nouvelle qui aurait renouvelé les analyses anciennes (1955) de Max Ferré. Il n'en est rien. F.

Feeley fait, en réalité, plus d'idéologie que d'histoire et, somme toute, son livre se révèle être plus proche du manuel de base que de l'ouvrage aux apports lumineux. Échec regrettable, tant les historiens qui se penchent sur ces problèmes sont aujourd'hui devenus peu nombreux.

Les trois premiers chapitres ne concernent d'ailleurs nullement le mouvement syndicaliste. Ils définissent les conditions matérielles et idéologiques du travail des instituteurs. F. Feeley reprend, de deuxième main, de longs exposés sur les lois scolaires et leurs artisans, Ferry et Buisson, unilatéralement considérés comme des agents corrupteurs placés au service d'une bourgeoisie nationale. Plus loin, l'auteur dépeint, sous des traits outrageusement misérabilistes, les conditions de travail des instituteurs : les bas salaires (de 900 à 2 000 francs), les classes surchargées (50 à 100 élèves), les forts taux de maladie. Ailleurs, il rappelle les pressions exercées sur les instituteurs par les associations (les redoutables Pères de Famille, ce regroupement bien-pensant et catholique) et la hiérarchie administrative, l'absence de vie privée des instituteurs surveillés par les directeurs et les inspecteurs jusque dans leurs relations sentimentales, l'inégalité entre hommes et femmes, les devoirs plus que les droits, le contenu des manuels et les directives pédagogiques farouchement nationalistes. Rien de tout cela n'est vraiment neuf et l'analyse qu'en fait F. Feeley est étroitement monolithique. Que l'école de Jules Ferry n'ait pas été l'école de la révolution sociale, personne n'en doutait vraiment. Qu'elle n'ait été qu'une machine de reproduction sociale est beaucoup plus discutable. D'elle surent émerger quelques miracles, quelques exceptions, dont se nourrit l'histoire.

Ce long descriptif, repris par F. Feeley, vise avant tout à poser les termes d'une culture syndicaliste révolutionnaire assimilés à ceux d'une contre-culture dont l'auteur souhaitait définir ensuite les contours. Or, la deuxième partie de l'ouvrage n'est guère plus novatrice que la première. Elle se réduit souvent à dénoncer les Amicales comme les outils privilégiés de la collaboration de classe, soutenues et encouragées qu'elles étaient par les gouvernements, et à faire l'éloge des syndicats qui se heurtaient violemment aux autorités administratives. Les instituteurs syndicalistes sont fréquemment en butte aux déplacements, aux sanctions disciplinaires, aux vexations de toutes sortes. Au cours du récit ou en annexe, quelques portraits héroïques ont été rédigés par l'auteur : ceux de François et Marie Mayoux, Hélène Brion, Marius Nègre, Marie Guillot, Louis Bouët. Les sources et les travaux utilisés ne sont pas toujours les plus récents. Les informations apportées sont souvent décevantes.

Le dernier chapitre porte sur l'action des instituteurs durant les années de guerre. Bien des sources n'ont pas été utilisées et F.

Feeley s'en tient souvent à des textes connus. Le chapitre était pourtant essentiel. La Première Guerre mondiale est une période majeure dans l'histoire politique des instituteurs. Ceux-ci remplissent alors un nouveau rôle d'intellectuels, animant des revues ou des groupes de réflexion, dont ils étaient absents dans les années antérieures. Tout se passe comme si ces « prolétaires intellectuels » accédaient soudain au statut d'intellectuels à part entière. Il aurait été utile de s'attarder sur cette mutation. Pour ce faire, il aurait fallu ne pas seulement se limiter à des analyses de discours mais aussi s'attacher à saisir les pratiques et les représentations. L'objectif politique de l'ouvrage contredisait une telle démarche.

Christophe PROCHASSON



LANFREY (André). — *Les Catholiques français et l'école (1902-1914)*. / Préface de Françoise Mayeur. — Paris : Cerf, 1990. — 783 p., 2 vol.

Sous un titre (1) qui cadre large — il s'agit ici de l'école primaire — une thèse remarquable sur un sujet entièrement neuf : la prise de contrôle de l'école libre catholique par les évêques à la faveur des mesures anti-congréganistes de 1901-1904. Histoire-bataille assurément, mais surtout histoire d'une bataille ignorée : on s'en tenait habituellement aux combats du petit père Combes et des radicaux pour écarter les congréganistes de l'enseignement ; on n'avait point conscience que les mesures discriminatoires prises depuis 1902 et, plus encore, la loi d'exception de 1904, avaient entraîné, au sein de l'Église catholique entre toutes les autres parties concernées par l'école, une vaste redistribution des cartes et que finalement les évêques, en créant des directions diocésaines de l'enseignement libre, avaient raflé la mise.

A dire vrai, comme dans tout bon roman policier, la solution ultime importe moins à l'auteur que les péripéties qui y conduisent. Car le propos d'André Lanfrey est bien d'explorer cette période extraordinairement riche et complexe où toute solution, pendant une courte décennie, est redevenue possible parce que s'est brusquement

---

(1) Il faut se réjouir que les Éditions du Cerf aident à la diffusion d'une thèse de grande qualité mais aussi regretter qu'elles n'aient pas pu faire mieux que de reprendre la version dactylographiée reproduite par Lille III.

défait un modèle connu qui a dominé le XIX<sup>e</sup> siècle (le contrôle de l'Église catholique sur l'école primaire par l'intermédiaire des congrégations enseignantes d'hommes et, surtout, de femmes) et que ne s'est point encore imposé celui qui prévaut aujourd'hui (le contrôle de l'école libre par l'intermédiaire des directions diocésaines). L'intuition de l'auteur, spécialiste des congrégations enseignantes (2), est que cet entre-deux devait mériter toute notre attention, parce que l'Église catholique se trouvait dans une situation relativement rare où la paralysie momentanée des pouvoirs officiels (épiscopat et papauté), due notamment à la crise de la Séparation, permettait aux laïcs et aux prêtres qui le souhaitaient de proposer des solutions nouvelles et originales. C'est leur inventaire que présente ici A. Lanfrey, dans une perspective chronologique où il est parfois plus aisé de voir l'entrelacs des solutions que la typologie des possibilités offertes. L'inventaire ainsi proposé n'en reste pas moins fascinant pour qui veut comprendre les rapports intimes qui lient le catholicisme à l'école, et pour qui souhaite savoir comment s'est opéré, entre diverses solutions possibles, le choix ultime dans un contexte où la rigidité idéologique due à la condamnation du Modernisme par Rome devait composer avec une fluidité institutionnelle, conséquence de la rupture du Concordat.

A regarder les choses de haut, on constate que ce changement décisif, effectué sous la contrainte et conduit dans l'improvisation, a été mené tambour battant en moins d'une décennie : la preuve est faite encore, s'il en était besoin, que la hiérarchie catholique, bien que ballottée par deux crises majeures (la Séparation et le Modernisme) peut cependant trouver la capacité d'imposer une solution rapide à un problème qu'elle estime vital. Mais à voir les choses de plus près, ce qu'A. Lanfrey nous invite plus précisément à faire, on est davantage frappé par la vitalité d'un catholicisme où la disparition des congrégations et la paralysie momentanée de l'épiscopat, à cause de la crise de la Séparation, laissent la place à des institutions nationales déjà existantes, comme la S.G.E.E. (Société générale d'éducation et d'enseignement), qui savent habilement adapter leurs objectifs à une conjoncture changeante et, surtout, à de nouvelles instances qui émanent soit des principaux acteurs du système scolaire (enseignants, parents), soit des forces vives du catholicisme français : en tout cas les protagonistes, anciens et nouveaux, tentent, à tous les niveaux (local, régional, national) de restructurer une école que les uns voudraient enfin libre et les autres avant tout confessionnelle. Là est l'essentiel de cette thèse si originale : l'auteur

---

(2) André Lanfrey : *Une congrégation enseignante de 1850 à 1904 : les frères Maristes*, Thèse 3<sup>e</sup> cycle, dactylographiée, Lyon II, 1979.

a su avec bonheur repérer et évaluer, mais aussi présenter et décrire au mieux toutes ces initiatives foisonnantes qui s'inscrivent entre l'ancienne normalisation congréganiste et la nouvelle normalisation diocésaine. Travail d'archéologue, puisque d'exhumation d'expériences enfouies et oubliées ; travail d'historien du contemporain, puisque de restitution de l'événement dans sa fluidité : les moments, les lieux, les personnes (3), mais aussi les groupes, les institutions, les idéologies.

L'auteur a fait des choix. Il convient, pour terminer, non de les lui reprocher, mais de souligner, pour un lecteur moins averti de l'histoire religieuse, deux sous-estimations volontaires, l'une chronologique, l'autre géographique, qui risquent de déséquilibrer le tableau d'ensemble qu'il nous propose. D'abord, la partie congréganiste du dossier qui ouvre cette thèse — malgré l'exemple mariste que l'auteur utilise ici avec pertinence — reste à explorer pour elle-même, tant pour l'enseignement antérieurement dispensé par les congrégations que pour la politique menée par leurs responsables face à la décision des évêques de sacrifier le personnel enseignant pour sauver les écoles catholiques. Encore faudrait-il que les détenteurs des archives congréganistes comprennent une fois pour toutes que l'histoire ne peut se faire sans documents et que leur frilosité ne peut que leur être nuisible.

La seconde sous-estimation est d'ordre géographique. L'attention toute particulière portée à la région lyonnaise est l'un des points forts de cette thèse, dans la mesure où Lyon demeure l'un des pôles les plus vivants du catholicisme français et où l'auteur nous permet de suivre dans le détail nombre d'initiatives originales, qu'il s'agisse des systèmes associatifs prônés ou des partenaires privilégiés mis en avant (associations de pères de famille, par exemple). Mais, en contre-partie, on ne retrouve pas ici, à sa juste place, une France de l'Ouest que découvre alors André Siegfried et qui fournit déjà au catholicisme français ses gros bataillons de prêtres, de congréganistes, d'écoles primaires. Or cette sous-évaluation géographique a des conséquences dans l'appréciation des forces en présence ; elle pèse même dans la compréhension de la victoire finale de l'épiscopat, qui demeure, dans la perspective adoptée par A. Lanfrey, clairement présentée mais sans doute insuffisamment expliquée.

Ces ultimes remarques n'enlèvent rien à la qualité d'un ouvrage qui deviendra rapidement un instrument de référence indispensable

---

(3) Au précieux index des personnes aurait dû s'ajouter celui, non moins indispensable, des lieux.



pour tous ceux qui s'intéressent non seulement aux rapports complexes qui lient, aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, l'Église catholique à l'école, mais aussi à l'école et à la sociabilité qu'elle produit dans la société globale.

Claude LANGLOIS



CHOLVY (Gérard), HILAIRE (Yves-Marie) (avec la collaboration de Danielle Delmaire, Rémi Fabre, Jacques Prévotat). — *Histoire religieuse de la France contemporaine*. T. 3 : 1930-1988. — Toulouse : Privat, 1988. — 569 p.

Pour présenter naguère (1) les deux premiers tomes de l'ouvrage de Gérard Cholvy et Yves-Marie Hilaire, le rôle pédagogique des Églises m'avait servi de fil conducteur. Ne s'agissait-il pas avant tout de comprendre comment les responsables de ces Églises avaient entrepris de faire passer leur message religieux dans la société française ou, davantage encore, de modeler cette société conformément aux exigences de ce message : ce qui constitue bien la fonction éducative dans toute son ampleur ?

Je crains qu'il soit moins facile et moins sûr de se fier à ce seul fil conducteur pour apprécier le troisième tome de cette *Histoire religieuse*. Cela pour plusieurs raisons.

D'une part, il est certain que la proximité des temps évoqués — les six dernières décennies — rendait difficile aux auteurs le tri préalable à tout ouvrage de synthèse, le tri que le temps qui s'écoule prépare tout doucement. L'inégale fécondité des événements, dans l'ordre religieux plus qu'en tout autre, ne s'affirme qu'à la longue ; à vouloir juger trop vite, on risque souvent de se méprendre. Le recul manque face à des événements proches et dont le caractère dramatique ne facilite pas l'appréciation. Puis, de nouvelles méthodes d'étude des faits ont été mises en pratique au cours de cette période : sociologie et géographie religieuses, dont les initiateurs furent Gabriel Le Bras et le chanoine Boulard (voir pp. 167 et suiv.). L'introduction du *quantitatif*, un quantitatif aussi rigoureux que le permet la nature des enquêtes, là où le *qualitatif* régnait à peu près seul, en modifiant le regard, contribue à modifier aussi l'objet regardé.

---

(1) *Histoire de l'éducation*, n° 34, mai 1987, pp. 37 sq.

Les auteurs, dans leur conclusion, formulent l'*hypothèse de travail* qui aurait dominé leur synthèse : non plus le schéma linéaire progressiste et laïciste qu'ils jugent périmé, non sans de bonnes raisons, mais un nouveau schéma à base d'alternances. Cela donne, pour la période embrassée par ce dernier tome : après l'achèvement, aux alentours de 1960, d'une période de *flux*, l'amorce d'un *reflux*, « la plus grave crise des Églises depuis la Révolution ». A ce point poussée, la schématisation paraît plutôt risquée et fragile, alors que les auteurs, dans leur exposé, ont sans cesse trouvé mêlés courants et contre-courants : « des anticipations et des pesanteurs interfèrent » (p. 486).

« L'apogée du rôle des chrétiens dans la société (1930-1960) » : tel est le titre de la première partie. C'est assurément beaucoup dire. Certes d'Action catholique poursuit alors sa mission avec succès. Mais les auteurs prennent le risque de faire la part trop belle aux écrivains et aux artistes chrétiens. Apparemment gommés par un tel titre, le texte fait cependant leur place à ces événements majeurs que furent aussi dans l'ordre religieux la guerre d'Espagne et ses retombées, l'occupation allemande et la participation de trop de catholiques (clergé et fidèles) au régime de Vichy, de Vichy première manière au moins, jusqu'en 1942. Le Grand Retour, illustré par des processions en l'honneur de Notre-Dame de Boulogne entre 1943 et 1948, compense mal la découverte d'une *France pays de mission* (titre du livre des abbés Daniel et Godin publié en 1943), même si les thèses de ce livre paraissent excessives au regard de la nouvelle sociologie religieuse.

Quant à la seconde période (1960-1988), que la conclusion donne pour un temps de reflux, les auteurs, à son sujet, ont d'abord parlé d'un contraste « existant entre l'*indifférence tranquille* sur laquelle s'achevaient les Trente Glorieuses et le réveil des inquiétudes spirituelles ». Temps à la fois d'espoirs et de déceptions. Enthousiasme suscité par le concile de Vatican II ; crise morale profonde ouverte au lendemain de mai 1968. Les motifs d'inquiétude sont nombreux pour les responsables des diverses Églises : recul de la pratique religieuse, indigence (révélée par des sondages) de la culture religieuse des adolescents, politisation des militants de nombreux mouvements (mais la tentation du marxisme s'est atténuée), du côté catholique, contentieux alourdi entre l'Église de France et Rome, menaces de l'œcuménisme pour l'identité protestante, incertitudes pour les communautés juives au lendemain de la tourmente... Les symptômes de réveil ne sont pas moins nombreux : *la dimension verticale* de la foi s'affirme comme l'avaient pressenti les adeptes des thèses de Karl Barth dès les années trente, l'aspiration à une transcendance absolue ; si le renouveau liturgique ne gonfle pas les

assemblées dominicales, il les rend souvent plus ferventes ; la charité s'élargit et s'étend du service des pauvres à l'aide au tiers-monde. Le repli des croyants sur leur communauté locale ou nationale n'est plus guère tenable face à un monde qui s'élargit et se mélange. La France compte aujourd'hui trois millions de musulmans : tous ne pratiquent pas ; ils disposent cependant de près d'un millier de lieux de culte, pour moitié des mosquées et pour moitié dans leurs foyers.

L'immigration a largement contribué à imposer le fait du *pluralisme religieux* — et culturel — ; elle oblige à respecter ceux qu'on sait ne pas pouvoir convertir. Jacques Berque demandait en 1985 qu'on insère « un enseignement de civilisation islamique dans les programmes scolaires », ce qui serait aussi légitime que paradoxal quand l'école continue d'ignorer la culture judéo-chrétienne (p. 426).

Peut-être s'agit-il plus à présent de religiosité que de religion. Le dernier chapitre, « L'esprit souffle où il veut », évoque : l'offensive des sectes, le pentecôtisme et le Renouveau charismatique (20 000 personnes rassemblées au Bourget pour la Pentecôte de 1988), voire un retour en faveur de « l'esprit initiatique » chez les francs-maçons. Même la célébration du bi-centenaire de 1789 pourrait avoir une dimension religieuse : « Face aux totalitarismes du XIX<sup>e</sup> siècle, la défense des droits de l'homme ouvre la question de la Transcendance et constitue un chemin vers Dieu » ; le livre se clôt sur cette phrase.

Maurice CRUBELLIER

•

CAPELLE (Jean). — *L'Éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, 1946-1958*. / Préface de Léopold Sédar Senghor. — Paris : Éditions Karthala et ACCT, 1990. — 326 p.

Le recteur Capelle (1909-1983) est mort avant d'avoir mis la dernière main au manuscrit que publie son ancien collaborateur et ami, Pierre Quentin. Le livre est, pour la plus grande partie, constitué par la reproduction de documents : textes officiels, lettres administratives ou privées, notes prises sur le vif et apparemment non remaniées.

Jean Capelle fut, à deux reprises, à la tête de l'enseignement en AOF : 1<sup>er</sup> janvier 1947 - 30 septembre 1949, 1<sup>er</sup> octobre 1954 - 30 septembre 1957. Il était professeur titulaire à la faculté des sciences de l'université de Nancy et directeur de l'École nationale

supérieure de mécanique et d'électricité dépendant de cette université quand, sur l'insistance du directeur de l'Enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale, Gaston Berger, à la recherche, pour le compte du Haut Commissaire en AOF, René Barthes, d'un « universitaire audacieux », il accepta le poste de directeur général de l'Enseignement en AOF avec rang et prérogative de recteur d'académie. Il s'agissait alors, dans la perspective de l'Union française « d'organiser l'enseignement en AOF sur les mêmes bases que dans la métropole ». J. Capelle avait cru comprendre qu'il dépendrait directement du ministère français de l'Éducation nationale. Mais la direction de l'Enseignement au ministère de la France d'Outre-Mer mena une opposition sourde, allant à certains moments jusqu'à une véritable guérilla pour conserver la haute main sur l'enseignement dans le ressort de son département. L'administration fédérale, à Dakar, estima elle aussi, après le départ de Barthes, que sa direction de l'enseignement avait acquis trop d'autonomie. En 1949, J. Capelle quitta Dakar pour le rectorat de Nancy. Membre de la section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur, il en profita pour faire campagne auprès de ses collègues en faveur de l'organisation de l'enseignement en AOF selon ses vœux. Il fut alors sollicité par le nouveau Haut Commissaire, Cornut-Gentile. Cédant à l'insistance des parlementaires d'AOF, il accepta de retourner comme recteur à Dakar pour la rentrée de 1954, sans qu'eût été résolue, autrement que par des promesses du ministre Robert Buron, l'irritante question de ses rapports avec la direction de l'Enseignement du ministère de la FOM. Cette ambiguïté était grosse de nouveaux conflits.

Les deux premières parties du livre tracent le contexte. La première est un rapide historique de l'enseignement colonial. Ce survol est quelquefois contestable dans le détail. Du moins est-il plus équitable envers les prédécesseurs qu'il n'était coutume de l'être depuis la conférence de Brazzaville. La deuxième partie reproduit des notes de tournée non retouchées, semble-t-il. Le nouveau recteur avait été avide de se rendre compte lui-même et de prendre des contacts. Il inspecta, en 1947, les écoles de Casamance (Sénégal), du Niger et de Haute-Volta, en 1948, celles de Moyenne et de Haute Guinée et, en 1949, celles de Côte d'Ivoire. Au fil des épisodes, on trouve en dehors des constatations concrètes sur l'état des écoles (cours préparatoires surchargés, allant jusqu'à 138 élèves, par exemple...) des remarques prenant valeur de documents sur l'état d'esprit des maîtres et des populations au moment où tout était encore en suspens.

La première tâche assignée au recteur avait été de donner à l'enseignement en AOF la structure d'une académie métropolitaine. Les cadres furent mis en place : un recteur à Dakar, un inspecteur d'académie dans chaque territoire ; 21 circonscriptions d'inspection pri-

maire. Cette organisation fut finalement consacrée par un décret interministériel du 27 novembre 1950. La guérilla continua à propos du statut de cette académie jusqu'à ce que la loi cadre Defferre (juin 1956) la rendît obsolète en attribuant aux territoires (et à leurs ministres de l'Éducation nationale) la gestion des enseignements primaire et secondaire.

Le recteur ne régnait plus que sur l'enseignement supérieur, péniblement mis en place depuis 1947. La décision de créer une université à Dakar avait été prise en 1945 par le GPRF, contrairement aux vœux de l'administration locale. Pour mettre fin aux protestations du gouverneur général, le ministre de la FOM (Soustelle) avait ordonné, le 10 janvier 1946, de préparer pour le mois de novembre l'ouverture d'une université de premier cycle. Ce projet tomba si vite dans l'oubli qu'il n'est même pas évoqué par Capelle. L'ère des réalisations commença en 1948-1949 par l'organisation d'une préparation au PCB, première pierre de l'Institut des Hautes Études, finalement créé par un décret du 6 avril 1950. Un décret du 29 juillet 1957 transforma l'Institut en université de plein exercice. Ce fut, pour peu de temps, la dix-huitième université française.

Le passage de l'enseignement colonial à un enseignement de type métropolitain posait des problèmes politiques qu'il appartenait au gouvernement central de trancher. La revendication, par les élites africaines occidentalisées, d'un enseignement identique à celui de la métropole n'était pas nouvelle. Elle avait remporté un premier succès dès 1843 avec l'ouverture, à Saint-Louis du Sénégal, d'un collège qui n'avait malheureusement que le nom de commun avec ses homologues de France et qui disparut rapidement. Il y eut ensuite des fluctuations alternées. A partir de 1912, fut mis en place un « enseignement technique supérieur », équivalent colonial de l'enseignement primaire supérieur français. Donnés par des maîtres du premier degré, ces deux enseignements, destinés à fournir les petits cadres de l'administration et du commerce, devaient « donner satisfaction aux ambitions légitimes sans surexciter les prétentions aveugles aussi décevantes pour l'individu que fatales à la société » (Octave Gréard, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, 1868, futur vice-recteur de l'académie de Paris de 1879 à 1902). L'accès aux études supérieures était pratiquement interdit aux gens qui avaient suivi une de ces filières, métropolitaine ou coloniale. Le fleuron de l'enseignement technique supérieur en AOF fut, jusqu'en 1944, l'illustre école William-Ponty. La réforme de l'enseignement impliquée par le passage de la domination impériale à l'Union française exigeait un bouleversement des cadres existants.

Le recteur Capelle avait pour mission de créer ou de développer les enseignements supérieur et secondaire au moyen de personnels

ayant les titres requis, la carrière de ces derniers devant logiquement continuer à être gérée, comme celle de leurs collègues exerçant en métropole, par le ministre de l'Éducation nationale. Le ministère de la FOM, de son côté, combattait pour un « cadre général » (spécifique à l'Outre-Mer) créé par un décret du 19 janvier 1946 non promulgué en AOF. Ce décret avait pour but de pérenniser la domination de l'administration sur les enseignants (du commandant de cercle sur les instituteurs, et ainsi de suite, en remontant la hiérarchie) et de permettre de nommer dans diverses fonctions des gens n'ayant pas les titres requis pour les exercer, du moins en qualité de titulaires (confier, par exemple des cours d'université à des agrégés de lycée, ce qui, à Dakar, était jugé inacceptable par les étudiants et par les élus africains).

Le recteur Capelle acheva de réaliser l'unification de l'enseignement primaire : mêmes classes ouvertes à tous, suppression des secteurs scolaires, intégration massive des maîtres africains dans le cadre commun supérieur, préparation du baccalauréat comme examen de sortie de l'école William-Ponty alignée sur les écoles normales d'instituteurs métropolitaines. D'après une directive d'avril 1955, le taux de scolarisation en AOF aurait dû passer, en cinq ans, de 10 à 25 %.

Pour la période 1955-1956, sont reproduits de longs documents dont il est impossible de faire une rapide synthèse, sans doute parce qu'ils suivent de trop près la brusque accélération des événements. Au lecteur donc de s'y reporter pour y trouver les précisions qu'il cherche. Pierre Quentin lui-même ne se hasarde qu'à quelques lignes de conclusion qui se terminent ainsi : « On peut dire que grâce essentiellement à [l']action pugnace [de Jean Capelle], l'Afrique noire fut dotée d'un système scolaire de formation plus valable. A la veille des indépendances, ces restructurations ne furent probablement pas sans lien avec une passation tranquille des pouvoirs aux nouvelles autorités autochtones ».

Denise BOUCHE



*La Scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni.* / Sous la direction de Giacomo CIVES. — Firenze : La Nuova Italia, 1990. — 541 p.

L'un des problèmes majeurs de l'histoire de l'éducation en Italie est la division académique entre les historiens tout court, rattachés aux Facultés de Lettres et Philosophie, et les historiens de l'école et

de la pédagogie, généralement réunis dans les Facultés de *Magistero* (vouées, d'après leur appellation, à la formation des maîtres ; les premières sont ouvertes aux bacheliers des lycées, et les deuxièmes aux élèves des *Istituti Magistrali*).

Pour la composition de cet ouvrage collectif, Giacomo Cives a délibérément recherché la collaboration des uns et des autres, afin de remettre à jour aussi bien les données que la réflexion critique sur l'histoire de l'école en Italie. Selon cette perspective pluraliste, les différents aspects de l'institution scolaire, considérés à la fois dans les degrés de l'instruction et dans l'organisation interne, ont été confiés à des spécialistes de chaque secteur : Gaetano Bonetta pour l'école maternelle, Giacomo Cives pour l'école primaire, Luigi Ambrosoli pour l'enseignement secondaire et Giunio Luzzatto pour l'enseignement supérieur. Ces études sont complétées par les coupes verticales opérées par les synthèses de Ester De Fort à propos du corps enseignant, de Dario Ragazzini sur l'administration centrale et de Remo Fornaca sur la pédagogie et la didactique. Vient ensuite un essai de critique historique de Franco Cambi, offrant un vaste panorama des principales tendances suivies par les historiens de l'école italienne du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours, tandis que le tout est complété par des tableaux statistiques et par une bibliographie classée.

Le but de cet ouvrage n'est pas d'innover dans le domaine de la recherche ; s'adressant en priorité aux enseignants en formation ou en exercice, il entend avant tout leur apporter une connaissance ample et précise de l'histoire de l'école italienne, sans négliger pour autant la réflexion critique. C'est ainsi que certaines des contributions réunies vont au-delà d'un simple sommaire de travaux déjà parus, et aboutissent à de véritables refontes. Tel est le cas des auteurs qui sont allés puiser leur documentation directement dans les archives, et qui, grâce à leur rigueur historique, ont permis à la recherche d'avancer réellement, au lieu de se satisfaire des données parfois fausses et incomplètes de leurs prédécesseurs ; tel est le cas également de ceux qui ont apporté des compléments fort appréciables, en présentant des données nouvelles sur les toutes dernières années de la période traitée.

Venons-en maintenant au contenu. Malgré la diversité des auteurs et des thèmes, il est possible de dégager des tendances communes à toutes ces contributions, lesquelles pourraient constituer autant d'indications sur l'état actuel de la recherche en histoire de l'éducation en Italie. La première de ces tendances est la part trop belle faite à l'histoire des origines du système éducatif italien, aux dépens d'une meilleure présentation de la période actuelle. Même si cela peut s'expliquer, certains intervenants ont prétexté les débats et les conflits en cours pour s'épargner la difficulté d'analyser une réa-

lité encore en devenir, et se sont abrités derrière des considérations idéologiques plutôt que d'apporter des chiffres ou citer des faits. La deuxième est la politisation excessive donnée à leurs analyses par les auteurs qui ont préféré se poser avant tout en critiques de l'État et en adversaires de l'Église, plutôt qu'en historiens. Il ne s'agit évidemment pas de leur reprocher d'avoir fait preuve de convictions personnelles, mais plutôt d'avoir privilégié les débats d'idées et les affrontements idéologiques aux dépens des aspects matériels de la vie de l'école. La réduction du contexte aux seules dynamiques sociales et politiques, ainsi que l'appréciation des évolutions scolaires selon la seule logique de la lutte des classes, les conduit trop souvent à une interprétation réductrice. Certes, les débats en cours en Italie sur l'enseignement de la religion à l'école après la stipulation du nouveau Concordat, ainsi que l'incapacité des gouvernements successifs à faire aboutir des réformes dont on discute depuis trente ans, expliquent cette radicalisation des âmes ; ils n'autorisent cependant pas qu'on s'attache uniquement à la critique des institutions et des « appareils idéologiques » de la classe dominante ou de l'État. Certains excès nuisent au travail historique, et portent atteinte à la crédibilité de leurs auteurs ; il en est ainsi, par exemple, de l'histoire de l'école maternelle ramenée sans cesse à l'oppression bourgeoise et à l'imposition du consensus dès l'enfance. Une telle valorisation de la dimension idéologique se fait au détriment d'une meilleure documentation, tout comme l'attention portée avant tout au contexte politique relègue à l'arrière-plan l'intérêt pour le milieu anthropologique et pour les aspects matériels.

C'est pourquoi, si dans l'ensemble le livre tient ses promesses et se révèle même un instrument fort utile pour une connaissance d'ensemble de l'histoire de l'école italienne de l'Unité à nos jours, il reste encore du chemin à parcourir pour que la collaboration entre les différents spécialistes de l'éducation porte tous ses fruits en Italie.

Mariella COLIN



# COMPTES RENDUS

QUINTRIC (André). — *Le Développement de la scolarisation et la vie des écoliers en Centre Bretagne au XIX<sup>e</sup> siècle : l'exemple de la région de Pontivy*. — Rennes : C.R.D.P., 1988. — 210 p.

Cette monographie de la (très lente) scolarisation de l'arrondissement de Pontivy (45 communes) constitue une bonne illustration des thèses de l'historien américain E. Weber : un pays rural (peuplé de 100 000 habitants en 1840), sous-équipé en général et donc en particulier sous-scolarisé, dont les résistances à la scolarisation, toujours considérée comme une dépense superfétatoire, se doublent d'une résistance à la « francisation », car l'usage de la langue bretonne, langue véhiculaire de la catéchisation, freine (« stérilise » pour l'auteur) la demande d'instruction. L'obligation scolaire légale y entre seulement dans les faits après la Première Guerre mondiale ! L'auteur aborde successivement — trop systématiquement peut-être — tous les aspects du problème : faible création d'écoles communales avant la loi Guizot (encore 34 communes sans école en 1845) et réticences ensuite à en créer une — ainsi à Bieuzy, il n'y a pas d'école communale... avant 1904 — ; exigüité, insalubrité, surcharge et sous-équipement didactique des écoles existantes, même encore à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ; création tardive d'une école normale (1880) au chef-lieu du département, mais concurrence précoce des congrégations des Frères de Ploërmel ou des Sœurs de Bignan, d'où un « dualisme » scolaire encore plus prononcé après les lois laïques des années 1880 — l'auteur démontrant qu'elles ont paradoxalement renforcé les écoles confessionnelles, créées précisément pour faire pièce aux écoles laïques.

Et pourtant, a-t-on envie de s'étonner, la région de Pontivy, si retardataire fût-elle, est entrée au XX<sup>e</sup> siècle dans la modernité scolaire grâce, faut-il le souligner, à la tenacité de l'administration étatique : préfets imposant la création d'une école à des conseils municipaux réticents, inspecteurs primaires dénonçant sans cesse les multiples insuffisances des écoles commises à leur surveillance, instituteurs publics exerçant leur métier dans des conditions de rémuné-

ration qu'il serait indécent de rappeler. Cette victoire de la scolarisation est-elle si irréversible qu'elle ne puisse être remise en cause par la décentralisation contemporaine ?

Serge Chassagne

BISCH (Yves). — *Les Pontonniers de l'instruction du peuple : les instituteurs des campagnes haut-rhinoises au XIX<sup>e</sup> siècle.* / Préface par Christian Wilsdorf. — [Uffheim] : Société d'histoire de la Hochkirch et de la Haute-Alsace, 1987. — 293 p.

Le 18 avril 1871, plus de dix ans avant les lois Ferry, l'enseignement devient obligatoire dans les trois départements d'Alsace-Lorraine (tout comme dans le reste du nouvel Empire allemand). En 1870, le département du Haut-Rhin compte 880 écoles publiques contre 139 écoles privées (66 catholiques, 31 protestantes, 17 juives et 25 mixtes), ainsi que 156 salles d'asile (138 publiques et 18 privées). En 1867, 17,44 % de la population totale est scolarisée (le département occupe le septième rang national) ; 91,5 % des conscrits sont instruits. Seuls, 2,3 % des hommes et 6,3 % des femmes ne savent pas signer leur contrat de mariage en 1870. C'est avec une réelle fierté que, tout au long de son ouvrage, Yves Bisch entonne un hymne à la gloire de ces « pontonniers de l'instruction du peuple », selon un mot de Victor Duruy, à « nos instituteurs et institutrices, véritables missionnaires du savoir [qui] font reculer, pas à pas, le front de l'ignorance » (p. 11).

Il serait vain de chercher une articulation structurée dans ce recueil où les critères chronologiques (très institutionnels, 1816, 1833, 1848, 1850...) se mêlent aux tableaux thématiques (le sort de l'instituteur, l'inspecteur primaire, la mixité, les écoles de filles, les méthodes d'enseignement...). En un véritable pot-pourri se succèdent des témoignages d'archives très vivants (rapports d'inspecteurs, lettres d'instituteurs, discours de curés...), des cartes claires et utiles, des tableaux statistiques synthétiques combinés avec des diagrammes révélateurs et une illustration abondante et pertinente. Aucun secteur de l'enseignement primaire n'est négligé. Des anecdotes amusantes sur les punitions aux citations enflammées sur les liaisons difficiles entre clergé et instituteurs, des rapports d'inspecteurs primaires aux missives préfectorales, toute l'épopée triomphante de la scolarisation du département du Haut-Rhin au XIX<sup>e</sup> siècle (en fait jusqu'à 1870 seulement, seules les dernières pages évoquent, à travers le témoignage d'un instituteur, la période 1871-1918) est reconstituée solidement.

Il est dommage que la structure du livre oblige le lecteur à feuilleter et sauter des pages s'il veut suivre l'évolution d'un thème. Il en est ainsi, par exemple, de l'un des traits dominants de cette histoire, à savoir le conflit linguistique. Entre le dénombrement de 1807 (pp. 19-20 : 5,50 % seulement de la population de l'arrondissement d'Altkirch sait lire le français), les rapports d'inspecteurs primaires de 1833 (pp. 28-29), les programmes scolaires comme celui de l'arrondissement de Colmar de 1842, qui prévoyait l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la grammaire allemande et celui de l'académie de Strasbourg de 1860 dans lequel l'enseignement de l'allemand se restreint à la lecture et à l'écriture, il paraît bien difficile de se faire une idée d'ensemble de cette question cruciale du bilinguisme.

On notera avec amusement que si le préfacier, Christian Wilsdorf, évoque avec nostalgie et tendresse toute la « culture populaire infiniment variée, forgée par mille ans d'histoire », cette population risquant « d'être coupée de ses racines », Yves Bisch adopte une option plus patriotique sur la question de la propagation du français, patriotisme qui ne va pas sans quelque injustice envers l'œuvre scolaire du II<sup>e</sup> Reich. En dépit de ces quelques réserves, il faut saluer le travail de dépouillement d'archives qui a permis cette somme de renseignements tous azimuts sur l'histoire de l'enseignement primaire du Haut-Rhin.

Gérard Bodé

DE VROEDE (Maurice), LORY (Jacques), SIMON (Frank). — *Bibliographie de l'enseignement préscolaire, primaire, normal et spécial en Belgique, 1774-1986. Bibliografie van de geschiedenis van het voorschools, lager, normaal -en buitengewon in België, 1774-1986.* Avec la collaboration de M.-J. Bollen, M. Le Bret, R. Mertens, H. Plas. — Louvain : ACCO, 1988. — 325 p.

La Belgique ne disposait pas encore d'une bibliographie générale, exhaustive et récente de l'histoire de l'enseignement. Le tableau d'ensemble que les auteurs offrent ici couvre le territoire délimité par les frontières actuelles. Fouillé et détaillé, ce premier volume de 325 pages concerne seulement l'enseignement des niveaux préscolaire et primaire, mais compris dans un sens très large. Par enseignement primaire, en effet, les auteurs entendent non seulement les écoles primaires ordinaires, mais aussi l'enseignement de ce niveau qui se retrouvait dans différentes sortes d'institutions : dans les écoles d'adultes, les écoles dominicales, les ateliers d'apprentissage

et les écoles-manufactures, les écoles de pupilles, les écoles ménagères, les pensionnats, les écoles de réforme et de bienfaisance, les institutions d'enseignement spécial. Ont été retenues, en outre, les sections préparatoires des athénées, écoles moyennes de l'État, collèges et autres institutions de l'enseignement moyen en Belgique. Pour l'enseignement normal, par contre, les auteurs ont envisagé seulement les écoles normales primaires, et non les moyennes ou supérieures. De la même manière, c'est seulement le niveau primaire de l'enseignement spécial qui a été retenu.

La présentation des notices en dix-huit grandes rubriques en facilite la consultation (I. Instruments de travail. II. Généralités. III. Politique scolaire. IV. Pouvoirs organisateurs, administration, inspection, etc.). Trois index figurent en fin de volume (index des personnes citées, des lieux et associations). On pourra regretter l'absence d'un index des auteurs. Telle quelle, cette bibliographie, présentée en français et en néerlandais, constitue un précieux instrument de travail et fait espérer une suite prochaine.

Isabelle Havelange

*Muitos Anos de Escolas, edifícios para a ensino infantil e primario até 1941.* — Lisbonne : Ministère de l'Éducation et de la Culture, s.d. — 376 p. : ill. (Doc. D2/85).

Saluons cette publication, abondamment illustrée, du ministère portugais de l'Éducation, sur la maison d'école dans ce pays, des origines (les écoles monastiques rapidement évoquées) à la Seconde Guerre mondiale. Les auteurs traitent d'abord, chronologiquement, du développement des écoles publiques — dont on pourra retrouver la trame institutionnelle, en français, dans la thèse d'Antonio Nóvoa (1) — puis, typologiquement, selon leur implantation géographique ou selon leur taille (une, deux, trois ou quatre classes). Des informations biographiques sur quatre architectes constructeurs d'école — au XX<sup>e</sup> siècle — une bibliographie et de nombreux documents en annexe complètent le volume. Le lecteur français retiendra la sémiologie fonctionnelle des différentes maisons d'école portugaises : symétrie constante et accentuée des façades, souvent surmontées d'un fronton triangulaire central et précédées de plusieurs marches qui surélèvent le rez-de-chaussée, accès toujours séparé des garçons

---

(1) *Le Temps des professeurs*, 2 vol., Lisbonne, 1987. Compte rendu dans *Histoire de l'éducation*, mai 1988, pp. 129-132.

et des filles, distribution horizontale des classes autour d'un « vestibule » ou d'un « patio » central, que le plan soit en barre ou en T, éclairage plutôt unilatéral que bilatéral des classes — sans que l'orientation soit malheureusement indiquée sur les plans reproduits.

Serge Chassagne

ESCARPIT (Denise), VAGNE-LEBAS (Mireille). — *La Littérature d'enfance et de jeunesse. État des lieux*. — Paris : Hachette, 1988. — 271 p.

En partant du constat d'après lequel les études consacrées à la littérature d'enfance et de jeunesse sont partielles et reflètent d'abord les intérêts des adeptes de différentes disciplines (pédagogie, psychanalyse, sociologie, linguistique...), cette synthèse veut combler une lacune en établissant un « état des lieux » qui rende compte de plus de dix ans de recherche interdisciplinaire dans ce domaine. Après avoir donc passé en revue les différentes approches possibles de la littérature enfantine, les deux auteurs proposent à leur tour une vaste problématique permettant de l'étudier sous plusieurs points de vue. Tout d'abord, celui de l'enfant, en fonction duquel doivent être interprétées tant les motivations de l'adulte écrivant pour un jeune public que les structures narratives et linguistiques de l'œuvre. Mais s'il est aisé d'affirmer qu'entre le plaisir de lire des adultes et celui des enfants « il n'y a pas de différences d'intensité ; il n'y a que des différences de motivation et d'aspiration » (p. 57), il est en revanche malaisé de définir le livre de jeunesse : est-il un produit économique et commercial, un ouvrage littéraire ou bien un objet de lecture ? Après avoir cherché à répondre à cette question, les auteurs examinent des composantes spécifiques de la littérature d'enfance et de jeunesse (par exemple, l'image et l'illustration), puis analysent des genres majeurs, parmi lesquels les nouveaux contes et les livres d'information scientifique et technique.

À côté de questions désormais classiques, comme celle de la définition de la littérature d'enfance et de jeunesse, cet ouvrage aborde des sujets plus originaux, tels que la fonction de l'image, la lisibilité et les stratégies narratives des textes et le renouveau du conte. Cette production est, de plus, considérée en tant que réalité mouvante, et les deux auteurs s'efforcent de la saisir dans le contexte médiatique dans lequel elle se situe, ce qui rend cette étude très actuelle. En revanche, le fait qu'elle soit rédigée à quatre mains et même davantage (à D. Escarpit et M. Vagné-Lebas doit être ajoutée une équipe de collaborateurs comprenant J. Coitit-Godfrey, R. Escarpit, J.L.

Peyroutet, B. Poulou, N. Robine) l'expose à quelques redites. De même, cette synthèse agréable et pertinente, écrite d'une plume alerte et vivante, n'échappe pas toujours à une certaine superficialité. Le public auquel elle est destinée en priorité par l'éditeur (bibliothécaires, documentalistes, enseignants, parents) ne s'en plaindra peut-être pas.

Mariella Colin

RAUCH (André). — *Vacances et pratiques corporelles*. — Paris : P.U.F., 1988. — 191 p.

Les vacances restent un sujet très peu abordé par l'historien. Tout au plus quelques évocations sur le tourisme, le voyage, la montée du temps libre. Tout au plus quelques remarques incidentes au sein d'études plus larges sur la culture ou l'économie. Les vacances demeurent un thème périphérique de l'historiographie, un thème traité « en contrepoint », alors que l'objet lui-même mobilise des aspirations toujours plus larges et qu'il engage des pratiques sociales radicalement neuves. Comment ignorer ce qui devient un enjeu culturel majeur ? Comment ne pas s'interroger sur ce qui a fait sa valorisation collective grandissante ? L'intérêt du texte d'André Rauch est précisément de souligner la valeur historique du thème, tout en suggérant des interprétations claires. A. Rauch a su traquer la lente apparition d'une « représentation » des vacances dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle, jusqu'à son éclatement multiforme aujourd'hui. Il a su en apercevoir la présence sous des pratiques qui n'en portaient pourtant pas encore le nom : bains de mer des curistes, marches hygiéniques en montagne, villégiatures thermales. Du coup, son interprétation est originale, qui ne limite pas seulement le phénomène à la transformation des transports ou à celle des conditions de travail. A. Rauch souligne au contraire la conversion préalable de sensibilité qu'implique l'idée seule de vacances, un souci particulier envers la régénération, une autre attention à soi, une conscience spécifique, et nouvelle, de maîtrise sur les éléments. L'écriture trouve des accents bachelardiens pour dire cette vigilance, inconnue jusque là, à l'égard des sens, et cette conversion tout aussi inédite, au XIX<sup>e</sup> siècle, de « la jouissance de soi en travail sur soi » (p. 89). Un travail portant essentiellement sur les représentations, auquel s'ajoute, à vrai dire, une complicité avec les nouveaux savoirs, géographique et physiologique, par exemple.

Un autre intérêt du texte est de s'interroger sur le devenir pédagogique d'un tel renouvellement de sensibilité. Il offre alors une des

premières études sur les colonies de vacances, montrant, au passage, combien se transforment et s'artificialisent les nouveaux repères de goût, une fois repris par les pédagogies scolarisées et intellectualisées des colonies. Ces repères sont à la fois intellectualisés et distanciés, réélaborés, idéologisés. C'est le destin du sensible devenu « école », c'est aussi le destin du sensible traversant les milieux sociaux. Une transmission qui est souvent distorsion. Comment oublier que les vacances ne sauraient être les mêmes pour tous ?

Georges Vigarello

ZORO (Jean) et l'Association des Enseignants d'EPS. — *Images de 150 ans d'EPS. L'éducation physique et sportive à l'école, en France.* — Paris : Amicale EPS, 1986.

Cet imposant volume de photos et de textes s'inscrit dans le genre nouveau des prestigieux catalogues d'exposition qui sont en même temps des manuels d'histoire tout à fait estimables. Celui-ci retrace l'histoire de l'éducation physique et sportive à l'école mais, tout en débordant de ce cadre strict, ne prétend pas être une histoire globale dans tous ses aspects économiques, sociaux et politiques.

Il comporte plus de deux mille documents et photographies souvent inédits, débusqués grâce à un patient travail élaboré par une équipe coordonnée par Jean Zoro. On mesure l'abnégation exigée pour l'établissement des centaines de biographies, la réunion des photos. La première partie intitulée « Des idées et des hommes » est un vaste panorama des « grands ancêtres » et de leurs conceptions et projets. Ici ou là perce la tendance à l'hagiographie qui atteste de la passion militante du groupe des auteurs. Les textes qui accompagnent les portraits précisent les controverses, soulignent les obstacles rencontrés. Le contexte historique est le plus souvent à peine effleuré. Certains regretteront la place limitée accordée à quelques pionniers comme Frantz Reichel ou Georges de Saint-Clair, ce dernier victime, comme on le sait, de la capacité supérieure de Coubertin à valoriser son action. Une éventuelle réédition permettra aussi de corriger les coquilles manifestes : deux erreurs de date, par exemple, à la page 45.

Viennent ensuite deux autres parties intitulées « Panorama des pratiques - Textes et contextes », centrées sur vingt-six thèmes sous la forme de doubles pages et abordés à travers trois périodes découpées de façon quelque peu arbitraire : avant 1900 (la gymnastique), de 1900 à 1945 (l'éducation physique) et après la Seconde Guerre

mondiale (l'éducation physique et sportive). Parmi ces thèmes, relevons à titre d'exemples « la tenue de gym », véritable fresque d'histoire du costume, « apprendre à nager », etc. En fait, tous les aspects de l'enseignement, depuis les cadres humains, en passant par les centres de formation, les méthodes d'évaluation, le matériel et même les livres et revues et, enfin, les organisations professionnelles, sont l'objet d'une présentation méthodique.

Au total, J. Zoro et son équipe nous offrent un véritable dictionnaire de l'enseignement de l'éducation physique et sportive depuis ses origines. Cet ouvrage demeurera longtemps un instrument de consultation indispensable. La réalisation est méthodique, systématique et rigoureuse avec une présentation de nombreux tableaux récapitulatifs, l'indication des sources, des index complets. Il devrait figurer dans toutes les bibliothèques et centres de documentation.

Alfred Wahl

GUILLAUME (Pierre). — *Un Siècle d'histoire de l'enfance inadaptée, l'OREAG, 1889-1989*. — Paris : Expansion Scientifique Française, 1989. — 120 p.

Cette monographie historique attentive restitue l'histoire et les vicissitudes de « l'Œuvre du refuge de l'enfance abandonnée de la Gironde », créée en 1889 par le magistrat bordelais Fernand Marin, et devenue en 1963 « Orientation et rééducation des enfants et adolescents de la Gironde ». A travers les événements, les hommes, le dit et le non-dit (les « silences » des textes), la mutation des mots, on suit au quotidien la vie de cette Œuvre qui accueille des enfants et des adolescents ayant eu affaire à la Justice, ou en situation familiale difficile (familles gravement perturbées, enfants rejetés, cas sociaux...). On en revit les avatars et les crises, matérielles ou morales, les conflits internes, les fluctuations idéologiques, les transformations de statuts. A partir de conceptions très disciplinaires, voire carcérales, marquées par le rejet des parents, « véritables agents de contagion et de perversion morale » (p. 14), on la voit s'ouvrir de plus en plus, aller vers la prévention et l'effacement des ségrégations, affirmer une volonté de s'appuyer sur les parents et de les aider. A partir de fins éducatives centrées sur la moralisation et la formation professionnelle, elle évolue vers des visées socio-culturelles plus larges. A partir d'un encadrement fortement militaire, elle se métamorphose, avec la professionnalisation de ses personnels et la médicalisation des problèmes, pour déboucher — dans les années 1980 — sur une modernité caractérisée par une volonté constante de



remise en question et par un fonctionnement d'entreprise, traduit par des mots tels que : management, marketing, informatique, etc. Ces changements sont décrits dans leur ancrage économique et social, local et national, et replacés dans l'évolution des conceptions, des pratiques et des institutions. Un livre qui devrait appeler d'autres études du même type, pour d'autres régions ou d'autres œuvres, pilotes ou non, concernant les enfants aujourd'hui appelés inadaptes ou handicapés.

Monique Vial

ROUMAJON (Yves). — *Enfants perdus, enfants punis. Histoire de la jeunesse délinquante en France : huit siècles de controverse.* — Paris : Robert Laffont, 1989. — 354 p.

Un sujet difficile et passionnant, et passionné. L'auteur, expert psychiatre, est un « homme de terrain », qui sait de quoi il parle. Il a déjà publié, en 1977, un volume intitulé *Ils ne sont pas nés délinquants*, où il rapportait ses entretiens avec des délinquants qui eurent leur heure de célébrité comme C. Buffet, P. Henry, J.C. Willoquet, P. Goldmann. Et c'est un homme de cœur.

Mais un livre de combat, réquisitoire (contre la société) et plaidoyer (pour les jeunes délinquants qui en ont été les victimes) ne fait pas forcément un bon livre d'histoire. Aussi bien, était-il possible d'écrire en si peu d'espace une histoire de huit siècles qui combine celles de la justice (droit et jugements), des mentalités, de la société française tout entière, avec ses crises politiques, économiques, démographiques, culturelles... ? Le meilleur du livre est constitué par des études de cas, de personnalités ou d'institutions. L'ensemble reste trop fragmenté pour retracer une évolution. Pour le Dr Roumajon, y en a-t-il vraiment eu une ?

Les six premiers siècles du titre n'apparaissent que de manière oblique. D'abord, un premier chapitre de vingt pages qui ne saurait suppléer une histoire de l'enfance et de la jeunesse qui n'a jamais été tentée pour les siècles antérieurs au XVIII<sup>e</sup> (voir aussi le chapitre « Les débuts de l'éducation »), et rend mal compte de l'évolution du droit criminel dans le même temps. Puis, l'auteur rappelle la cruauté des supplices, qui n'épargnaient pas même les enfants, les conditions de l'emprisonnement ; il s'attarde un peu plus sur la pratique des lettres de cachet.

L'essentiel de l'ouvrage concerne les expériences tentées au XIX<sup>e</sup> siècle, les colonies agricoles et industrielles, privées et publiques, privées d'abord plus que publiques, où l'on faisait place à l'éducation

et à une formation professionnelle, où l'on ne s'en tenait plus à la seule discipline, qui « ne saurait avoir qu'un but : anéantir toute vie affective pour y substituer une obéissance purement mécanique » (p. 283). L'auteur s'arrête sur quelques réussites, comme Mettray, la plus connue, entre 1838 et 1860, grâce à son fondateur, A. Demetz, « un pédagogue inspiré » ; des échecs aussi, plus nombreux, des explosions, des révoltes... « Les seules colonies qui aient répondu de façon tout à fait satisfaisante aux espoirs du mouvement philanthropique [de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle] sont celles dont les fondateurs se sont occupés personnellement et de façon désintéressée » (pp. 266-267).

Un changement tendrait à s'opérer depuis quelques décennies, un « renversement d'attitude vis-à-vis de l'enfance délinquante ou abandonnée » (p. 309), et cela à l'encontre d'une opinion publique toujours et plus que jamais en proie à « un sentiment d'insécurité » qui la rend « avide de répression ». On songe à « des œuvres de prévention ». Le chapitre qui clôt le livre est typique à sa manière, dramatique plus que didactique. C'est un dernier rappel de cas, celui du jeune Aurélien. « Aurélien est un symbole : celui du rejet ». L'enfant, l'adolescent, constamment rejeté -ou incarcéré- est devenu rejetant : il rend à la société, avec les intérêts, la haine qu'elle lui a constamment portée.

Maurice Crubellier

*L'Enseignement technique : enseignements techniques et professionnels, orientation, formation continue.* — Numéro spécial : L'Enseignement technique a 100 ans. — Paris, n<sup>o</sup> 136, octobre-décembre 1987. — 129 p.

*Musée aubois d'histoire de l'éducation.* — Centenaire de l'enseignement technique : Histoire et actualité dans le département de l'Aube, 1745-1988. Apprentissage. Formation professionnelle. Enseignement technique. — Troyes : CDDP, 1988. — 176 p.

Deux revues ont tenu à participer à la célébration officielle du centenaire de l'enseignement technique, fixée en 1987 par les autorités ministérielles.

Il s'agit tout d'abord du trimestriel *L'Enseignement technique*, expression de l'AFDET (Association française pour le développement de l'enseignement technique, fondée en 1901) qui, sous la plume de membres de cette branche d'enseignement, s'attache essentiellement aux problèmes de formation du corps enseignant. Après l'article introductif dans lequel L. Géminard s'interroge sur la nature

et l'évolution des techniques et des technologies, sur leurs relations avec la science classique et sur l'éventuelle émergence d'une technoscience à l'époque contemporaine, les articles suivants évoquent tour à tour les formations prodiguées à l'ENSET (École normale supérieure de l'enseignement technique de Cachan), dans les ENNA (Écoles normales nationales d'apprentissage), dans les CFPTA (Centres de formation de professeurs techniques adjoints) ou au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) pour déboucher sur un tableau de l'enseignement technique actuel et se poser l'inquiétante question : « L'enseignement technique a-t-il ses chances ? » Il semble assez difficile de situer ces analyses dans une véritable rétrospective historique (si l'on fait abstraction d'une chronologie et d'un tableau général de l'histoire de l'enseignement technique aux pages 27 à 54), l'évocation du passé ne servant ici que de fil d'Ariane pour soulever des problèmes cruciaux très actuels. Ce parti-pris est bien compréhensible pour des membres de l'AFDET, mais ne correspond pas au titre annoncé et prive sans doute les lecteurs d'une vision historique qui aurait pu éclairer leur réflexion.

L'objectif de l'équipe du Musée aubois est bien plus modeste puisque ce fascicule réunit une série de monographies d'établissements d'enseignement technique sis dans le département de l'Aube du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours. À côté d'évocations classiques, comme celle des écoles de dessin, on voit aussi apparaître des études plus neuves, comme celle sur les ateliers-écoles par l'un de ses fondateurs, ou celle de l'IUT de Troyes. Tous les niveaux de l'enseignement technique sont ainsi balayés avec de multiples renseignements sur les effectifs, les contenus d'enseignement, le personnel, les bâtiments, etc.

Mais ces deux visions laissent un peu le lecteur sur sa faim. D'une part, le tableau d'ensemble sur les formations des enseignants ne fait que de faibles références à l'histoire et se tient trop à un niveau théorique et strictement professionnel ; d'autre part, l'évocation du microcosme aubois, par le fait qu'elle ne dépasse pas la monographie d'établissement, empêche de percevoir le véritable impact de l'enseignement technique dans l'espace restreint que constitue le département. Ces deux contributions montrent, en tout cas, l'importance de ce secteur d'enseignement encore trop délaissé par la recherche historique, que ce soit à l'échelle nationale ou locale.

ISAMBERT-JAMATI (Viviane). — *Les Savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes.* — Paris : Éditions universitaires, 1990. — 233 p. (Savoir et formation).

L'ouvrage rassemble un choix d'articles écrits entre 1966 et 1990. La réunion de ces textes fait apparaître l'unité profonde d'une œuvre qui se situe dans la grande tradition de Durkheim, cité ici à de multiples reprises. La sociologie de V. Isambert-Jamati est d'abord une sociologie attentive à l'histoire, ce qui est suffisamment rare pour mériter d'être souligné. L'étude diachronique est presque toujours privilégiée ; l'intérêt se focalise sur les problèmes que pose l'évolution sociale aux institutions scolaires et aux enseignants. Outre cet intérêt jamais démenti pour l'histoire de l'éducation, l'œuvre de V. Isambert-Jamati se caractérise par l'importance accordée aux contenus d'enseignement, rejoignant ainsi les préoccupations contemporaines des sociologues anglais du « curriculum ». Il s'agit d'étudier comment ces contenus, prescrits (« curriculum formel ») et effectivement transmis (« curriculum réel »), répondent à certaines déterminations sociologiques. Enfin, la sociologie de V. Isambert-Jamati est fondée sur le choix d'une méthode qui privilégie l'analyse de contenu à partir de matériaux écrits, discours cérémoniels, dépositions parlementaires, programmes officiels ou rapports administratifs, même s'il lui arrive parfois d'utiliser la technique du questionnaire oral.

L'ouvrage est divisé en deux parties, la première consacrée au « curriculum formel » et la deuxième au « curriculum réel ». Le « curriculum formel » intéressera tout particulièrement les historiens. Dans le premier chapitre, V. Isambert-Jamati étudie les résistances des professeurs de lycée à l'unification du premier cycle du second degré (CES) dans les années 1960. Ses remarques sont d'actualité, à l'heure où les enseignants du second cycle se trouvent confrontés à des problèmes à bien des égards comparables. Le chapitre suivant est consacré à une étude sociologique de l'enquête parlementaire de 1899, qui offre un résumé utile des débats autour de la réforme de l'enseignement secondaire. Dans le troisième chapitre, sur la formation pédagogique des professeurs, le point fort est, une fois encore, l'étude de l'enquête de 1899. Un dernier chapitre analyse l'état de l'enseignement de la langue écrite dans les années 1860 et 1870 d'après les textes officiels. Sa lecture permet de mesurer les progrès enregistrés depuis une dizaine d'années dans la connaissance de l'enseignement du français au XIX<sup>e</sup> siècle.

La deuxième partie de l'ouvrage, qui réunit des textes écrits plus récemment, présente un caractère historique nettement moins marqué, puisque seul le chapitre initial, qui aurait bien pu se trouver

dans la première partie, traite d'un sujet qui n'est pas contemporain. V. Isambert-Jamati y résume les résultats de sa grande étude des discours cérémoniels dans les lycées. Il s'agit, à partir de textes d'auto-célébration par nature très convenus, de montrer comment les représentations de l'enseignement secondaire par les acteurs de l'institution ont pu se maintenir ou se transformer entre 1860 et 1965. Une analyse de contenu, utilisant des techniques statistiques lourdes, permet à l'auteur de dégager des types de discours et de proposer une périodisation fine, pour laquelle sont esquissées des interprétations possibles. Enfin, les trois derniers chapitres, sur des « curricula réels » (« activités d'éveil » à l'école élémentaire et projets de ZEP, enseignement du français au lycée), montrent de manière originale l'écart existant entre les représentations communes du fonctionnement pédagogique et des pratiques effectives sociologiquement différenciées.

Depuis l'époque où V. Isambert-Jamati écrivait ses premiers articles, la connaissance de l'histoire de notre système d'enseignement a considérablement progressé et, de ce fait, certains des textes réunis dans cette anthologie sont aujourd'hui un peu datés. L'ensemble n'en témoigne pas moins de l'importance d'une œuvre qui a marqué depuis vingt-cinq ans la sociologie de l'éducation en France.

Bruno Belhoste

DIRECTION DES ARCHIVES DE FRANCE. — *Les Archives nationales. État général des fonds.* / Sous la direction de Jean Favier. — Tome V : 1940-1958. Fonds conservés à Paris. / Sous la direction de Chantal de Tourtier-Bonazzi. — Paris : Archives nationales, 1988. — 468 p.

Le tome V de l'*État général des fonds* des Archives nationales, qui couvre la période allant du 10 juillet 1940 à 1958, prend la suite du tome II, 1789-1940, publié en 1978. Ce volume présente toutefois à la fois des traits communs et de notables différences avec les autres volumes de l'*État général des fonds* précédemment parus. En effet, contrairement à ceux-ci, il ne répertorie que les fonds conservés à Paris. On n'y trouvera donc aucune indication sur les fonds couvrant la même période mais conservés à Fontainebleau, au Centre des archives contemporaines. En outre, pour éviter au chercheur la consultation de plusieurs instruments de travail, les auteurs ont pris le parti de reprendre dans ce volume les analyses des dossiers concernant la période déjà décrite sommairement dans le tome

II (lorsqu'ils constituaient la suite logique de dossiers antérieurs) et dans le tome IV *Fonds divers et additions et corrections aux tomes I, II et III*. Enfin, ce tome V contient pour la première fois et ce, sans aucune limitation de date, une liste des documents sonores et audiovisuels conservés à Paris.

Comme dans les autres volumes de l'*État général des fonds*, l'ordre suivi est celui de l'ordre alphabétique des séries, l'analyse étant précédée, pour chaque série ou sous-série, d'une courte introduction en rappelant l'historique et les grandes articulations. Mais, et ce contrairement aux autres volumes de l'*État général des fonds*, le tome V comporte, pour chaque série ou sous-série, à la suite de cette introduction et de l'analyse des dossiers, la liste des instruments de recherche disponibles. Il cumule donc les fonctions d'état des fonds et d'état des inventaires. Reprenant et systématisant des informations jusque là dispersées, le tome V de l'*État général des fonds* permet donc un recensement beaucoup plus aisé des sources disponibles. Ce regroupement est particulièrement utile pour la période de la Seconde Guerre mondiale pour laquelle la multiplication de petites séries ou sous-séries consacrées à des organismes disparus rendait la recherche parfois hasardeuse. Ainsi l'historien de l'éducation pourrait-il recourir à une documentation relativement dispersée mais d'un haut intérêt. J'ai ainsi relevé, au hasard de la lecture (et sans prétendre à l'exhaustivité) un certain nombre de cotes qui avaient échappé à mon attention lors de la préparation du *Guide du chercheur en histoire de l'enseignement*. Dans les archives du Commissariat à l'Intérieur d'Alger (1943-1944), figurent des dossiers concernant l'instruction publique, la jeunesse et les sports (F 1a 3802, p. 24). Dans la sous-série F 60 Secrétariat général du gouvernement et services du premier ministre, plusieurs dossiers regroupent des informations sur l'éducation nationale (F 60 426 à 436), la jeunesse et les chantiers de jeunesse (F 60 524 et 525) ou la recherche scientifique (F 60 609) (pp. 149, 150) (1). Dans la série AG Papiers des chefs de l'État, dans la sous-série 2 AG État français, on notera les cotes 2 AG 438 à 463 Jeunesse, 487 à 512 Éducation nationale et jeunesse, 637 à 650 Jeunesse (pp. 184, 186). On pourrait donner bien d'autres exemples pour la période postérieure à la guerre : dans les papiers du Commissariat général au plan (80 AJ), plusieurs cotes regroupent les papiers des commissions de l'équipement scolaire et universitaire : 80 AJ 43 pour le deuxième plan, 80 AJ 133 à 135

---

(1) On verra également : F<sup>60</sup> 1444 à 1463 Chantiers de jeunesse, Service du travail obligatoire, 1941-1944, et dans les papiers de la France libre, F<sup>60</sup> 1669 à 1678 Dossiers sur la jeunesse et l'éducation nationale (pp. 156, 159).

pour le troisième plan, 80 AJ 212 à 216 pour le quatrième plan, etc. (pp. 288-290). La série AV Documents sonores et audiovisuels comporte des entretiens avec G. Lamirand sur ses fonctions de secrétaire général à la Jeunesse de 1940 à 1943 (2 AV 29 à 33), avec Michel Cépède, professeur à l'Institut national agronomique, puis directeur de l'enseignement au ministère de l'Agriculture où il fut à l'origine d'une importante réforme de l'enseignement agricole (2 AV 1173 à 1177) et les enregistrements de la vingt-deuxième session des journées nationales du Bureau universitaire de statistique (B.U.S.) (3 AV 214 à 216) (pp. 324, 326, 328). Nous ne mentionnerons que pour mémoire les séries mieux connues des historiens de l'éducation, telles que F 10 pour l'enseignement agricole, F 17, F 21 pour l'enseignement artistique et musical, F 44 pour la jeunesse et les sports, AJ 16 et les différentes sous-séries de AJ déjà présentées dans les tomes II et IV et dont l'analyse est largement reprise dans ce volume.

Comme les autres tomes de l'*État général des fonds* et de l'*État général des inventaires*, et sans doute plus encore puisque sont ici regroupées des informations dispersées, ce tome V constitue un instrument de travail indispensable.

Thérèse Charmasson

Michel MANSON

**Les Livres pour l'enfance et la jeunesse  
sous la Révolution**

Ce livre recense près de 700 éditions d'ouvrages pour la jeunesse parus en français pendant les années 1789-1799.

Chaque notice du corpus fournit les données bibliographiques précises, avec les références aux sources, les cotes de la Bibliothèque nationale, des extraits des comptes rendus et annonces parus dans la presse de l'époque et quelques indications biographiques qui permettent de situer l'auteur de l'ouvrage. Les libraires - imprimeurs - éditeurs figurent dans un index, ainsi que les illustrateurs, dessinateurs et graveurs ; une bibliographie complète la partie documentaire de l'ouvrage.

Une étude introductive recense les premiers résultats synthétiques du traitement statistique et historique des données du corpus et de l'index.

Ce livre, qui bouscule nombre d'idées reçues, offre aux pédagogues, aux historiens de l'enfant et de l'éducation, de nouveaux documents qui permettent de mieux comprendre les attentes du public en matière de livres pour la jeunesse et les conflits pédagogiques et idéologiques dans lesquels cette production s'insère.

**1 volume de 272 p. - Prix : 120 F.**

Institut National de Recherche Pédagogique

1990



# TARIFS

Abonnement annuel 4 numéros

	Jusqu'au 31/07/1991	Du 01/08/1991 au 31/07/1992
France	95 F TTC	120 F TTC
Étranger	118 FF	140 FF
Vente au N°		
— simple	32 FF	40 FF
— double	64 FF	70 FF

## DEMANDE D'ABONNEMENT

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

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

Établissement (s'il il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité .....

Code postal .....

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

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

Établissement (s'il il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité .....

Code postal .....

Date .....

Signature

---

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

**Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse.**

---

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

*I.N.R.P. - Service des Publications  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05*

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

---

Achévé d'imprimer par

**PARA**   
**GRAPHIC**

31240 L'UNION (Toulouse)

Tél. (16) 61.74.27.67

Dépôt légal : Avril 1991





*service d'histoire de l'éducation*