

P 5359

# HISTOIRE DE L'EDUCATION

*janvier*

*1992*

*n° 53*



**SE**

*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 :

**Bruno Belhoste, 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° 53 — Janvier 1992

Maurice CRUBELLIER : Lire, 1880-1980. Au cœur d'une histoire culturelle .....	3
Marie-Thérèse FRANK : Pour une histoire orale de l'éducation en France depuis 1945 .....	13
Bruno BELHOSTE : Révolution et éducation : dernier bilan .....	53

---

### Actualité scientifique

---

Les Archives des écoles normales primaires (G. Bodé, J. Hébrard) ; Informations : Histoire de l'éducation phy- sique ; Comenius ; Histoire des universités européennes ; bicentenaire de l'École polytechnique ; Travail, éducation, santé ; la formation des enseignants ; qu'est-ce qu'apprendre une langue ? ; Éducation et idée européenne .....	65
---	----

## Notes critiques

D. JULIA, J. REVEL (Dir.) : *Histoire sociale des populations étudiantes*, t. 2 (H. De Ridder-Symoens) ; H. TITZE : *Der Akademiker-Zyklus* (C. Charle) ; G. TORTELLA (Dir.) : *Education and Economic development* (P. Savoie) ; C. NIQUE : *Comment l'école devint une affaire d'État* (P. Bousquet) ; L.S. WEISSBACH : *Child Labor Reform in 19th Century France* (S. Chassagne) ; G. FRAISSE, M. PERROT (Dir.) : *Histoire des femmes*, t. IV (S. Chassagne) ; R. LEWIN : *Sébastien Faure et « La Ruche »* (C. Demeulenaere-Douyère) ; G. ERNING, K. NEUMANN, J. REYER (Dir.) : *Geschichte des Kindergartens* (G. Bodé) ; G. ERNING : *Bilder aus dem Kindergarten* (G. Bodé) ; G. GENOVESI (Dir.) : *Storiografia dell'infanzia* (M.M. Compère) ; M. DEPAEPE : *Meten om beter te weten?* (M.T. Isaac) ; M. DE VROEDE (Dir.) : *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch level in België : De Periodiken* (P. Th. F.M. Boekholt) ; M. KARPOZILOU, K. TSIKNAKIS, O. VARON : *Ellinikos Neanikos typos* (P. Caspard-Karydis) .....

65

## Comptes rendus

L. MOULIN : *La vie des étudiants au Moyen Âge* (J. Verger) ; J.K. FARGE : *Registre des procès-verbaux de la faculté de théologie de Paris* (M.M. Compère) ; W.V. BANGERT : *Storia della compagnia di Gesù* (D. Julia) ; M. BEZAGU-DELUY : *L'Abbé de l'Épée* (S. Branca-Rosoff) ; G.E. PILLARD : *Fontanes, prince de l'esprit* (S. Chassagne) ; C. CHARLE : *Histoire sociale de la France au XIX<sup>e</sup> siècle* (P. Caspard) ; D. LAPLAIGE : *Sans famille à Paris* (I. Havelange) ; *L'École normale d'instituteurs de Clermont de 1831 à 1900* (J.N. Luc) ; H. COUTIS : *Voiron, 1886-1986* (G. Bodé) ; P. HUSSER : *Un Instituteur alsacien entre France et Allemagne* (G. Bodé) ; J. LÉVY-LEBRUN : *Les Instituteurs des années trente en Eure-et-Loir* (N. Kuntzmann) ; O. MIRBEAU : *Combats pour l'enfant* (J.F. Massol) ; G. CHOLVY, B. COMTE, V. FEROLDI : *Jeunesses chrétiennes au XX<sup>e</sup> siècle* (D. Veillon) ; C. DUFRASNE : *Le Mouvement ajiste* (P. Caspard) ; G. ANDRIEU : *L'Éducation physique au XX<sup>e</sup> siècle* (A. Wahl) ; F. DU SORBIER (Dir.) : *Oxford, 1919-1939* (J.F. Sirinelli) ; M. FIZE : *La Démocratie familiale* (M. Crubellier) ; *Répertoire numérique du fonds de l'évêché de Metz* (G. Bodé) ; *Répertoire numérique du fonds du rectorat de Douai-Lille* (G. Bodé) .....

119

Illustration de la couverture :  
 Planche de vocabulaire Delmas.  
 Chromolithographie E. Poissonié, début XX<sup>e</sup> siècle.

Directeur de la Publication : F. Dugast

Conception graphique et réalisation P.A.O. : Nicole Pellieux

**LIRE, 1880-1980**  
**Au cœur d'une histoire culturelle**

*par Maurice CRUBELLIER*

C'est une admirable contribution à l'histoire culturelle des deux derniers siècles, et à l'histoire culturelle en général, qu'Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard présentent sous ce titre : *Discours sur la lecture (1880-1980)* (1). Titre modeste qui reflète la nature de l'ouvrage : un ensemble d'analyses très ponctuelles mais aussi substantielles que possible, qui élargissent des horizons plus ou moins familiers aux historiens de l'enseignement et de la culture. Il s'agit en fait d'un travail d'équipe, voire d'équipes au pluriel, puisque une dizaine de chercheurs ont d'abord préparé des monographies, dont certaines ont été ensuite reprises et synthétisées par A.-M. Chartier et J. Hébrard, celles qui concernent les *discours prescriptifs* (discours d'Église, discours des bibliothécaires, discours d'école) tandis que d'autres, celles qui présentent des *discours descriptifs* (récits d'apprentissage, iconographie, critique littéraire) étaient mises au point et présentées par Jean-Claude Pompougnac, Danielle Marcoin, Martine Poulain et Emmanuel Fraisse.

La richesse et la précision de ces analyses défient tout compte rendu qui se voudrait complet. Mais elles incitent à une réflexion sérieuse sur le sujet de l'étude, *le lire* ; elles suggèrent un élargissement des perspectives ; elles invitent à réintégrer un épisode évidemment majeur de l'histoire des lectures dans l'histoire générale de la culture. C'est ce que j'ai essayé de faire, en m'affranchissant quelque peu du plan méthodique de l'ouvrage, un plan qui fait la plus belle part aux discours *prescriptifs*, 400 pages sur un peu plus de 500, et particulièrement aux discours d'école, 230 pages, en dépassant vers l'amont ses limites chronologiques et en m'efforçant d'articuler les étapes d'une évolution dont nous commençons à mieux mesurer l'ampleur et l'importance.

---

(1) Bibliothèque publique d'information du Centre Georges-Pompidou, 1989, 525 p.

Tout commence avec l'invention de Gutenberg. Sans doute écrivait-on et lisait-on avant lui, et depuis très longtemps. Mais ce qui se produit avec l'apparition de l'imprimerie, c'est une mutation de la culture de l'Occident chrétien. Le langage n'est jamais un simple outil. Toujours il participe d'une représentation du monde. Cela est vrai du langage oral comme du langage écrit. Cela est vrai aussi du langage imprimé. L'oral est d'ordinaire moins varié, plus répétitif, plus affectif souvent aussi ; il recourt à l'intonation et au geste. L'écrit permet une première distanciation ; il s'ouvre à une plus grande diversité des formes et des contenus ; il confère un pouvoir nouveau à ceux qui ont su le maîtriser. Avec l'imprimé commence une formidable inflation des discours (et des images), qui entraîne la nécessité d'une discipline beaucoup plus grande et d'un apprentissage prolongé. L'imprimé prépare la naissance d'un nouveau pouvoir, celui des écrivains, des éditeurs, des enseignants ; il inquiète les pouvoirs anciens, religieux et politiques, qui s'emploient donc à le contrôler, à régler sa diffusion, à la limiter ou à l'étendre, et à l'orienter. C'est, me semble-t-il, dans la mesure où nous sommes contemporains du développement des nouveaux médias audiovisuels et des bouleversements par eux engendrés dans l'univers culturel, que nous sommes à même de mieux comprendre la mutation de l'imprimé.

Les discours d'Église viennent en tête de notre livre. Rien de plus normal. N'est-ce pas l'Église qui, au long du Moyen Âge, avait été la gardienne du lire-écrire, de sa pratique savante et de ses utilisations politiques et administratives, comme d'une pratique plus populaire encore rare ? Ainsi, et comme toujours en matière culturelle, elle assurait, tant dans ses *scriptoria* et dans les chancelleries que dans ses écoles paroissiales, un *service* qui contribuait à l'établissement de son *pouvoir*. Car service et pouvoir sont constamment solidaires. Sa pratique avait promu un « modèle religieux du lire », qu'elle se refusera longtemps à abandonner, ou seulement même à modifier. L'objet et la manière de la lecture d'Église sont faciles à définir. Elle concerne avant tout la vérité révélée, la liturgie qui fait passer cette vérité dans la vie quotidienne des fidèles, les commentaires qu'en ont donnés les théologiens. C'est cela qui mérite l'emploi de l'écriture et de la lecture, avec une concession à l'exercice du gouvernement chrétien. Pour le grand nombre des hommes et des femmes, l'Église tend à limiter le lire-écrire à un rôle d'auxiliaire de la mémoire : l'écrit, et longtemps encore l'imprimé, leur rappellent la lettre des prières, du catéchisme, de l'histoire sainte ; ils résument aussi un enseignement moral, c'est-à-dire une matière à retenir, mais non certes à modifier. On ne lit pas pour découvrir mais

pour se remémorer, pas pour s'informer mais pour se perfectionner. Faguet, beaucoup plus tard et dans une intention différente, a parlé d'une « lecture de reconnaissance » (cité p. 476). Pour l'Église, le capital textuel était limité, mais valorisé d'autant plus, sinon toujours sacralisé.

Les humanités classiques, à partir de la Renaissance, ont conservé des traits de cette lecture d'Église. Sans doute le capital textuel retenu était-il différent et plus ample ; c'était le meilleur de l'héritage de la culture antique. S'il n'était pas sacralisé, du moins se voyait-il conférer une qualité hors pair. Les collèges des Jésuites le subordonnèrent même à l'éducation religieuse : il devait fournir la matière d'une propédeutique humaine et chrétienne.

La situation s'est altérée à mesure que l'imprimerie multipliait et répandait ses produits. L'Église s'est sentie de moins en moins capable de contrôler le lire et de le plier au service de Dieu, d'en nourrir sa mission salvifique. Par un réflexe compréhensible, elle en est venue à modifier son rôle : de moteur culturel, elle a tendu à devenir frein. Inaltérable au fond demeurait sa « tranquille évidence que le contrôle strict de l'écrit n'est pas seulement [son] droit, mais son devoir » (p. 15). Défense de la religion et défense de la morale, pour elle, vont de pair ; le service social et le service religieux ne font qu'un. En 1867, l'évêque de Saint-Dié déclarait, par exemple :

« Que l'on ne s'étonne pas si, en applaudissant aux progrès de l'instruction populaire, nous cherchons à mettre en garde contre l'appât des mauvaises lectures ces âmes faciles à séduire [...]. Mieux vaudrait mille fois pour elles être dans l'ignorance en gardant la foi, la simplicité, la droiture, la probité antiques que de payer, au prix de ces biens sacrés, la faculté de lire des journaux irrégieux, des contes obscènes ou des romans socialistes » (1).

Le lire-écrire ne se justifie qu'au service du bien, et du bien tel que l'entend le magistère catholique. La croisade de l'abbé Bethléem, inaugurée en 1908 et poursuivie au-delà de sa mort, dans des publications diverses, témoignait d'une ferme volonté de défendre les lecteurs les plus fragiles, les femmes et les enfants surtout, de les défendre par une stratégie hardiment offensive, poussée jusqu'à l'extrême, jusqu'à frôler le ridicule dans le temps même où des tendances à plus d'ouverture se manifestaient au sein de l'Église catholique.

L'œuvre de l'école primaire de Guizot à Ferry n'a pas été sans analogies avec celle de l'Église. Démocratiser le lire-écrire (compter

---

(1) Citation empruntée, parmi beaucoup d'autres, à la thèse de Cl. Savart : *Le livre catholique témoin de la conscience religieuse* (en France, au XIX<sup>e</sup> siècle), 1981.

ne présentait ni la même importance ni la même nouveauté), telle était bien son ambition première. Et elle entendait le faire d'abord, comme l'Église, dans une intention de service ; mais une volonté de pouvoir n'était pas étrangère à cette intention. Simplement, tandis que l'intention de service était proclamée, la volonté de pouvoir restait implicite, inavouée en tout cas. Dans une société en cours de renouvellement, l'école devait réaliser *une acculturation*. Elle devait préparer l'encadrement des esprits et des cœurs. Symbolique, et plus que symbolique, primordiale, était la fonction dévolue à l'enseignement du français. Le français imprimé de l'école, ce corpus grammatical et littéraire que l'école avait la tâche de populariser, consoliderait le régime social et politique. La lecture offre le reflet de la vie, mais un reflet choisi, car dans le temps même où elle *décrit*, pour reprendre les termes de A.-M. Chartier et J. Hébrard, elle *prescrit* en quelque manière.

Quoi qu'il en soit de la pratique pédagogique, pour les laïques comme pour les clercs, lire finit par se confondre avec mémoriser. Les inspirateurs de l'école républicaine ne doutaient pas que la mission de l'école fût de formation, de fabrication d'un type d'homme et de citoyen. Un idéal d'homme purement humain prenait la relève de l'homme chrétien. L'élève du primaire était acheminé jusqu'au seuil de la culture de l'élite, un seuil que collégiens et lycéens franchiraient, eux, au cours même de leurs études. Les autres réussiraient-ils à le franchir ? Comment ? Par la lecture des bons livres ? Du moins une commune disposition d'esprit aurait-elle été inculquée à tous. Plus même : dans un monde exposé à de nouveaux changements, d'autant plus redoutables qu'ils étaient moins prévisibles, l'école ne pourrait-elle pas assurer la permanence de la culture absolue ? Les meilleurs esprits s'en persuadaient. « Pour Alain, la tradition, c'est tout simplement "l'humanité pensante". Pour Thibaudet, c'est l'humanité lisante constituée en une sorte de communion des Saints » (p. 478). On peut rapprocher de tels propos, cette phrase de Malebranche que l'inspecteur J. Payot n'hésitait pas à prendre à son compte dans son journal pédagogique, *Le Volume* (numéro du 21 octobre 1899) : « on se met à lire comme on se met à prier ». L'enfant puis l'adulte, par la lecture, sont invités à entrer dans la vérité du monde. Ils sont également invités à se garder de ses mensonges.

Avant l'école et avant l'Église, des bibliothécaires, assez paradoxalement (leurs discours l'attestent), avaient entrepris de conduire le public à d'autres médias que le livre. Ils avaient été très tôt associés à l'œuvre de l'école. Ils avaient accepté de prolonger l'apprentissage de la lecture, d'assurer sa consolidation et sa fécondité. Outre

leur vocation de conservateurs de l'érudition et d'auxiliaires des études supérieures, ils étaient de plus en plus nombreux à se consacrer à la diffusion de la culture livresque. Pour faire suite aux bibliothèques scolaires, gérées par les instituteurs, étaient nées des bibliothèques populaires. « Les bibliothèques que l'on appelle populaires sont un aspect du *dispositif d'acculturation par l'écrit* qui voit le jour dès les premières années de la Restauration » (p. 82). Une fonction de guidage leur est confiée, complément de celle de l'école et non moins importante. Ainsi en jugeait encore Jules Ferry : « On peut tout faire pour l'école, le lycée ou l'Université, si après il n'y a pas de bibliothèque, on n'aura rien fait » (cité p. 77). La bibliothèque devient un outil dans le « dispositif de la conquête républicaine » (p. 102). Les bibliothécaires, par le biais des livres de distraction, achemineront jeunes et adultes aux livres d'instruction, même si les pouvoirs publics, qui leur en font un devoir, rechignent à leur en fournir les moyens – à la différence de ce qui se passe dans les pays anglo-saxons. Il n'y avait cependant pas moins de trois mille bibliothèques populaires en France en 1902 (1).

Donc, instituteurs et bibliothécaires ont charge tour à tour de « glisser la lecture dans la multitude des gestes conviviaux qui tissent les rapports de force et de solidarité dans l'espace des terroirs » (p. 100), ou, en d'autres termes, d'édifier un nouveau monde culturel, nourri du trésor des mots, des phrases, des textes de l'élite, de le substituer à un ancien monde, plus riche en gestes et en rites, localisé et stéréotypé. Le récit de quelques « apprentissages » (voir notamment *L'accent de ma mère* de Michel Ragon, commenté pp. 408-410) illustre, en marge de l'école, la nature de cette sorte de naturalisation.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, des bibliothécaires s'avisent qu'une mission pourrait désormais être la leur s'ils se libéraient du dirigisme officiel et s'ils offraient à un nombre croissant de lecteurs non plus les seuls « bons livres », mais toutes les formes de l'imprimé. Leurs bibliothèques deviendraient « les grands magasins de l'imprimé » (p. 113) ; elles introduiraient leur public « dans la culture de l'écrit illimité » (p. 116). Et si le public tarde à venir à elles, elles iront à lui jusqu'au fond des campagnes. Le modèle des *bibliobus* à l'américaine démarre à la veille de la Seconde Guerre mondiale. Il complète le réseau des bibliothèques d'entreprises, de malades, ou destinées aux jeunes enfants... Le but initial est peu à peu perdu de vue. En déscolarisant la lecture, on s'écarte de l'entreprise originelle d'acculturation. Mais si le livre perd sa suprématie, ne risque-t-on pas de déscolariser l'école elle-même ? La langue écrite doit renoncer à son intolérance.

---

(1) Selon Martin Lyons : *Le triomphe du livre*, 1987, p. 179.

Très tôt, bien avant que l'école les prenne en considération, les produits de l'imprimerie n'avaient cessé de se diversifier. En marge du livre et à la suite des brochures du colportage, journaux quotidiens, périodiques, illustrés..., s'étaient multipliés et proposaient des messages de plus en plus variés. Le nouveau pouvoir de l'imprimé concurrençait l'imprimé du pouvoir. Dans une société où le profit devenait roi, d'astucieux marchands de papier imprimé et/ou illustré élaboraient plus ou moins consciemment un nouveau modèle de culture. Lire ou seulement parcourir des yeux peut être un moyen de s'informer ; c'est, plus souvent, chercher une nourriture de désirs ou de rêves, voire un simple passe-temps, un jeu.

Puis le lire est relayé par le voir-entendre, par toutes les techniques audio-visuelles d'information et de communication. Il est désormais possible d'être accordé à la culture de son temps sans recourir au livre, ou presque ; et, qui sait ? l'accord se réalise d'autant mieux qu'on évite ce recours. Le documentaliste, avec ses diapositives et ses films, ses disques et ses cassettes s'installe dans l'espace de bibliothèques élargies. C'est une coupure au sein de la profession, acceptée, redoutée ou refusée. Le plus grave, c'est que la culture qui, impliquait une loi de fidélité, que ce soit la culture traditionnelle des campagnes ou la culture des notables, semble avoir rompu toutes les amarres. « L'adolescent des années 1970 est une véritable créature mac-luhannienne [entendons : pour qui les médias ont obnubilé les messages], sans mémoire, engluée dans l'événement [au sens journalistique] et dans l'image » (pp. 165-166).

Comment, de son côté, l'école du lire-écrire, a-t-elle vécu cette crise ? À cette question, le livre d'A.-M. Chartier et J. Hébrard apporte des éléments de réponse abondants, précis, précieux.

Un large consensus sur le fond, doublé d'une satisfaction légitime quant aux résultats obtenus, s'était établi dans l'entre-deux-guerres. L'école pour tous, c'est-à-dire l'école primaire – le prolongement du collège obligatoire est venu plus tard, posant de nouveaux problèmes – avait enregistré des résultats positifs : 1. la victoire sur l'analphabétisme, sinon sa quasi-liquidation ; 2. une méthode d'acheminement vers la compréhension des textes lus, préparée par ces deux pratiques complémentaires, la lecture expliquée puis la lecture expressive (confortée par la récitation) ; 3. une représentation du monde qui, devenue de plus en plus familière aux élèves, les disposait à s'y couler comme naturellement. Moins assurée était l'acquisition du goût de lire que l'école souhaitait éveiller pour toute la vie et qui aurait définitivement soumis les jeunes Français à la représentation scolaire du monde. Du moins les élèves quittaient-ils l'école munis de ce viatique : une modeste *somme* littéraire compo-

sée de morceaux choisis, à défaut des œuvres intégrales, des textes de récitation appris par cœur et, pour les guider dans le futur, un catalogue de titres destiné à leurs lectures instructives et récréatives. Pour ceux qui emporteraient un solide goût de lire, les « bons livres » achèveraient de les détacher de leur entourage routinier et superstitieux ; ils leur procureraient la vraie culture.

Ce qui change dans les années 1920 et 1930 – un changement amorcé depuis longtemps déjà, mais auquel l'école était demeurée volontairement insensible et dont elle prend soudain conscience avec des sentiments mêlés, peur panique et refus, séduction et tentation –, c'est la culture occidentale toute entière : structures sociales, médias, valeurs communes. L'école va-t-elle préparer à ce monde nouveau ? Va-t-elle préparer ce monde nouveau ? Et si elle se fixe un tel but, où en trouvera-t-elle les moyens ? Le lire-écrire peut-il être plié au service de cette nouvelle culture ? Peut-il conserver son hégémonie instrumentale et finale ?

L'idéal de Ferry avait été une république rurale. Son école avait sa place, une place majeure, dans cette république. La généralisation du lire-écrire permettrait, répétons-le, le dépassement de l'ancienne culture, paysanne et chrétienne, et ouvrirait l'accès à la vraie, à l'unique culture, celle des élites, celle du livre et de la science. Il rapprocherait les plus humbles habitants des campagnes des notables républicains. Il *re-fonderait* l'unité de la nation.

Dans le demi-siècle qui a suivi les lois Ferry, la société française s'est transformée, mais d'une manière toute autre que celle qu'avait imaginée Ferry. Les campagnes en cours de modernisation ont été désertées par un excédent de main-d'œuvre qui s'agglomérait dans les villes. Les villes devenaient le cadre normal de la vie du grand nombre des Français. Puis, le travail mécanisé laissait une place croissante aux loisirs. Comment allait-on meubler ces loisirs accrus ? La seule lecture dont l'école, il est vrai, était loin d'avoir donné le goût à tous, ne pourrait évidemment y suffire, alors que de nouveaux médias s'offraient à le faire, restreignant de plus en plus la part du lire au profit du voir-entendre, ou du faire. L'école elle-même qui accueillait désormais tous les enfants jusqu'à quatorze ans, était invitée à nourrir de nouvelles ambitions. Il n'était plus possible pour elle de se limiter à fournir une certaine culture humaniste, au sens où l'entendaient les humanités secondaires. Un nouvel humanisme *technico-scientifique* réclamait sa place, sinon toute la place ; et déjà il l'accaparait dans certaines filières. La lecture ne pouvait plus être la relation privilégiée des hommes aux autres hommes et au monde. Elle correspondait de moins en moins bien aux besoins de communication de la société nouvelle.

Une prise de conscience de ce nouvel état des choses s'amorce et se généralise à partir de la Seconde Guerre mondiale. C'est pour les

responsables de l'école un perpétuel sujet d'inquiétude, dont on trouve mainte expression dans leurs discours. Le livre d'A.-M. Chartier et J. Hébrard s'emploie à discerner comme des étapes à travers les articles de l'*Éducation nationale*, journal quasi officiel de l'Instruction publique (près d'une centaine de pages de l'ouvrage).

*Première étape : les années cinquante.* La plupart des rédacteurs restent cantonnés dans la défensive. Ils crient : « haro sur l'illustré, vive le livre de bibliothèque » (p. 319). Ils continuent de dénoncer la sous-littérature concurrente et de faire l'éloge des saines lectures, celles-là précisément dont les enfants ont dû acquérir le goût et dont on s'est efforcé de dresser pour eux la liste-type. Peu à peu, toutefois, le même discours, miné par le dedans, cesse de recouvrir les mêmes réalités : « Lorsque les pédagogues de 1950 et ceux de 1980 parlent du "plaisir de lire", ils ne parlent pas de la même expérience » (p. 324).

*Seconde étape : les années soixante* (avec la crise de 1968). La presse enfantine, tant bien que mal digérée, commence à s'intégrer au dessein culturel de l'école, sans que les pédagogues s'en affectent outre mesure. C'est aux nouveaux médias qu'ils s'en prennent, à la télévision surtout. D'aucuns sont prêts à réhabiliter le journal et la grande presse qui, du moins, se rattachent à la « galaxie Gutenberg », et qui, toujours, en quelque manière, ressortissent au magistère du livre. « La question posée n'est plus "faut-il lire la presse ?" mais "comment lire la presse à l'école ?" » (p. 331). Se fonde alors l'Association presse-information-jeunesse (A.P.I.J.). Les réticences maintenant viendraient plutôt du côté des parents.

*Troisième étape : les années soixante-dix.* Avec un retard d'une cinquantaine d'années, l'école commence à se rallier aux solutions imaginées par des bibliothécaires novateurs. Le centre de documentation, la *médiathèque*, prend le relais de la bibliothèque scolaire. On y trouvera tout ce qui exprime la vie du monde actuel, tout ce qui sert à nourrir la communication entre les hommes : des livres, bien sûr – mais ils ont perdu leur monopole et même leur prééminence –, des revues et des journaux, avec en outre « microfilms, microfiches, cartes, logiciels, mais aussi diapositives, films, cassettes vidéo, bien-tôt vidéo-disques » (p. 335).

On assiste à « la destruction irréversible du corpus des textes français que l'école avait constitué avant la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, pour apprendre à lire à ses élèves et, ce faisant, les former » (p. 337). L'enseignant de l'école primaire et du collège sera de moins en moins un formateur et de plus en plus un médiateur. Doit-on en déduire que sa responsabilité s'atténue ? ou qu'elle s'accroît ? Ce n'est plus au latin et au grec qu'il est demandé d'affiner, pour le professeur de français, l'outil du langage, mais à la linguistique, c'est-à-

dire à une technique comparable à toutes les techniques qui perfectionnent les autres outils. Le langage tend à se réduire à un rôle instrumental ; la grammaire devient moins *prescriptive* et davantage *descriptive* (je reprends une fois encore les mots de nos auteurs). Toutes, les lectures ont leur prix, celle de l'annuaire du téléphone ou des catalogues des grands magasins comme celle des meilleurs romanciers ou des plus illustres poètes. Et si la lecture peut encore être source de plaisir, c'est d'un plaisir parmi beaucoup d'autres, dramatiques, musicaux, plastiques, corporels... On a vu de jeunes catholiques, au lendemain de Vatican II, revendiquer l'introduction des musiques modernes, voire de la chorégraphie, au cœur de la messe !

L'Église aussi doit tenir compte de la popularité des nouveaux médias. Il semble qu'elle l'ait fait plus décidément que l'école, voire plus tôt, mais à sa manière, traditionnelle en somme, dans la ligne de la transmission du message intangible de la foi par les moyens les mieux adaptés au temps. « Un discours catholique sur la lecture comme travail inachevable de formation paraît donc toujours d'actualité » (p. 74).

Dans un livre récent, Vincent Feroldi a raconté une entreprise de formation chrétienne des jeunes, centrée d'abord sur le Journal *Cœurs Vaillants*, puis sur quelques illustrés complémentaires spécialisés. La presse, le lire, était centrale au départ de l'entreprise. Elle est bientôt devenue un moyen parmi d'autres : travail en équipes, organisation de fêtes, décor d'uniformes et de drapeaux, parades et défilés... Un peu comme si les initiateurs, hommes d'Église, continuaient de refuser une confiance illimitée au papier imprimé, même abondamment illustré, comme si le lire, pour eux, devait toujours rester associé sinon subordonné à l'agir et à l'être, la lecture elle-même étant toujours soigneusement hiérarchisée, en allant des ouvrages distrayants aux textes édifiants, et s'achevant par la méditation des livres saints.

Par un semblable cheminement, les responsables de l'Église, au-delà de simples concessions faites au temps présent, ne retrouvaient-ils pas une attitude profonde et très ancienne, cette hiérarchisation qui, bien plus que celle du lire seul, doit conditionner aujourd'hui l'usage de tous les médias de communication, qui a dû et doit de tout temps structurer la présence des fidèles à la société terrestre et à la société céleste.

De l'analphabétisme d'autrefois, longuement traqué et que l'école avait presque réussi à liquider, à l'illettrisme qui point aujourd'hui et menace une fraction croissante de Français, scolarisés

jusqu'à treize ans, seize parfois, s'étend cette parenthèse d'un siècle, de 1880 à 1980, où le lire aura été considéré comme le moyen de formation par excellence – d'acculturation –, où le pouvoir politique aura voulu en faire le support quasi-exclusif de la culture dominante. Les maîtres de l'Instruction publique, Guizot déjà, Ferry et ses collaborateurs surtout, avaient réussi à « constituer la promotion de la lecture en grande cause nationale » (p. 509). Allons-nous devoir avouer qu'ils ont échoué ? Leur échec, partiel, concerne plus l'objet qu'ils assignaient au lire que le lire lui-même, je veux dire ce corpus de textes imposé ou proposé à l'esprit et au cœur des enfants, et d'abord à leurs mémoires, chargé de leur fournir des valeurs pour toute la vie.

L'entreprise monopoliste de la lecture des « bons livres » s'est avérée intenable tandis que se diversifiaient à l'infini les médias de masse et que, du même coup, se préparait un retour aux plus anciens modes de communication, des modes étrangement tenaces parce qu'ils sont éternels : la parole libérée de l'emprise du papier, l'image, le chant, la musique et la danse, désormais parés des prestiges que leur adjoignent sans cesse de merveilleuses inventions.

Aujourd'hui, le problème de l'école, comme des Églises et de tous les pouvoirs culturels, consiste à endiguer des moyens foisonnants et à les plier au service de fins indiscutables. Cela signifie d'abord et avant tout récupérer dans l'ordre culturel l'initiative qui a été usurpée par les pourvoyeurs de médias abusivement mués en maîtres à vivre. Certes, l'exclusivisme du livre, ou même du lire, n'est plus tenable – à supposer qu'il l'ait jamais été autrement qu'en intention. La nouvelle formation scolaire, *dilatée*, devra être toujours et de plus en plus ambitieuse, c'est-à-dire *humaine* avant et plus que technique et scientifique. La hiérarchisation des lectures, cléricale ou laïque, si elle ne reste pas purement formelle, peut servir de modèle. Les plus hautes formes du lire ont des concurrents, équivalents en qualité et en impact dans les domaines de la création artistique et de la vie morale ou spirituelle. Pour atteindre un haut idéal culturel, la multiplication des médias rend sans doute plus difficile la tâche des maîtres et de tous les animateurs culturels ; elle ne la rend certainement pas moins essentielle (1).

Maurice CRUBELLIER  
Université de Reims

---

(1) À défaut d'une bibliographie, que ne fournit pas le livre de A.-M. Chartier et J. Hébrard, un guide très sûr : sous la direction de Henri-Jean Martin et Roger Chartier : *Histoire de l'édition française*, Paris, Promodis ; voir surtout les tomes III (1985) et IV (1986).

## POUR UNE HISTOIRE ORALE DE L'ÉDUCATION EN FRANCE DEPUIS 1945

par Marie-Thérèse FRANK

À l'étranger d'abord, puis en France, l'histoire orale s'est imposée. Elle s'est même institutionnalisée, avec ses colloques nationaux et internationaux (1), ses revues, ses associations. L'expression est traduite littéralement de l'anglais *Oral History*, terme qui apparaît pour la première fois en 1942 sous la plume de l'Américain Joe Gould (2). Pendant longtemps, les spécialistes français se sont demandés s'il s'agissait de la meilleure appellation. D'autres vocables, en effet, ont été et sont utilisés : enquête orale, sources orales, archives orales. Maintenant, la querelle de mots semble dépassée, car chaque expression a sans doute sa propre signification (3), et le terme « histoire orale » a l'avantage de regrouper les différentes composantes. Elle est d'abord une méthode, celle de « l'enquête orale », fondée sur la collecte de témoignages parlés et enregistrés. Elle travaille donc sur des « sources orales », c'est-à-dire un « matériau » indispensable, surtout lorsque la documentation écrite rend mal compte du passé réel ou vécu. Ces sources constituent des « archives orales », lorsque les bandes magnétiques ont été déposées auprès d'un organisme et qu'elles sont consultables. Mais toutes ces démarches sont insuffisantes pour faire de « l'histoire orale ». Celle-ci implique en outre un travail d'historien, et pas seulement d'archiviste : en même temps que les sources orales sont collectées, elles sont analysées, critiquées et interprétées (4).

---

(1) Le premier colloque international d'histoire orale s'est tenu au Québec en 1976, et le dernier en date, le VII<sup>e</sup>, à Essen, les 29 mars - 1er avril 1990.

(2) Dans un article du *New Yorker*, le 12 décembre 1942 ; voir Philippe Joutard : « Historiens, à vos micros ! », *L'Histoire*, n° 12, mai 1979, p. 108.

(3) Voir les distinctions établies par Danièle Voldman, dont nous nous inspirons dans ce paragraphe : « L'invention du témoignage oral », dans « Questions à l'histoire orale. Table ronde du 20 juin 1986 », *Cahiers de l'I.H.T.P.*, n° 4, juin 1987, p. 77.

(4) Voir à ce sujet les réflexions développées par Philippe Joutard : « Historiens, à vos micros ! », art. cité et dans *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette, 1983, pp. 7-9 et 245-246.

Le document oral a un statut original. Alors que la plupart des sources écrites ne sont pas « écrites » pour l'histoire, qu'elles préexistent à l'analyse historique, indépendamment de l'historien, la source orale est construite par l'historien lui-même qui a sollicité un témoignage. Il est vrai que certaines « archives écrites » peuvent aussi être « fabriquées pour l'historien futur » (1), mais seule la subjectivité du rédacteur est en cause, l'historien pouvant à la rigueur ajouter la sienne au moment de l'interprétation. Au contraire, dans le cas de la source orale, la subjectivité de l'historien « se trouve dans la constitution même du document » (2).

À cela s'ajoute la fragilité du témoignage humain : la mémoire a ses défaillances. Le témoin peut se tromper en toute bonne foi. Sa mémoire peut être malencontreusement « enrichie » par toutes sortes d'apports (lectures, conversations, expériences) postérieures à l'événement évoqué. Elle peut aussi déformer, magnifier le souvenir. Il revient à l'historien (3) de combler les lacunes et de corriger les erreurs, de ramener le rôle de l'acteur dans de plus justes proportions, et de déceler ce qu'il y a de reconstruit dans le souvenir. Néanmoins, l'histoire orale rend des services inestimables car elle peut révéler ce que les archives ne disent pas.

Ainsi, l'histoire de l'éducation se prête particulièrement bien à cette démarche. Elle est riche de questions dont les réponses ne se trouvent pas toujours enregistrées par l'écrit et fait appel à des mémoires plurielles qui ne s'expriment que si on les sollicite : celles de l'enfance et de la famille, celles des institutions, des enseignants, des enseignés, des administrateurs, de ceux qui font les réformes et refont les programmes, etc... Pour la période contemporaine, grâce à l'histoire orale peuvent être entendues, aussi bien la voix des décideurs qui n'ont pas nécessairement écrit leurs mémoires que celle des silencieux, enfants, parents et enseignants. Toutes ces problématiques, tous ces témoignages ne sauraient cependant être traités de la même manière. L'histoire orale de l'éducation suppose une réflexion sur les méthodes, qui doit se nourrir de l'expérience de leurs pionniers, quels qu'aient été leurs domaines d'enquêtes (4).

(1) Dominique Aron-Schnapper et Danièle Hanet : *Bulletin de liaison du Comité d'histoire de la Sécurité sociale*, n° 7, p. 9, cité par P. Joutard, op. cit., p. 195.

(2) P. Joutard, art. cité, pp. 111-112.

(3) Pour un point bibliographique récent : *Le témoignage oral aux Archives, de la collecte à la communication*, Direction des Archives de France, Chantal de Tourtier-Bonazzi (dir.), Paris, Archives nationales, 1990.

Sur la France, Danièle Voldman : « L'histoire orale en France à la fin des années 1980 », *Bios. Zeitschrift für biographieforschung und oral history*, n° spécial, 1990.

(4) On trouvera une synthèse de ces questions dans les ouvrages et articles suivants : Paul Thompson : *The Voice of the Past: Oral History*, Oxford University

## I. L'HISTOIRE ORALE ET SES DOMAINES

On considère les Américains comme les pionniers de l'histoire orale. Mais celle-ci a une préhistoire. Les sociologues, les ethnologues, les folkloristes furent, au XIX<sup>e</sup> siècle, les premiers à utiliser l'enquête orale. Des historiens, même, y eurent recours, tel C. Pinet, dans son *Histoire de l'École Polytechnique*, parue en 1887. Mais c'est aux États-Unis, plus pauvres en archives écrites, que l'utilisation des sources orales s'imposa. Dès 1918, l'école sociologique de Chicago étudia à partir d'« histoires de vie » l'immigration polonaise (1), la délinquance, la pauvreté urbaine, la désorganisation de la famille aux États-Unis, et elle tenta de saisir les valeurs des « gens du commun ». Cette approche fut abandonnée après 1945 au profit d'une sociologie plus quantitative. En dehors des milieux de la sociologie, à l'époque du New Deal, le *Federal Writer's Project* avait confié à des étudiants et à des écrivains en chômage la tâche de recueillir les souvenirs et les témoignages de l'« Amérique profonde » : les anciens esclaves noirs, les pauvres blancs de Géorgie du Sud... (2). Cette masse de témoignages sur ces cultures minoritaires a été également délaissée dans les archives, du moins jusqu'en 1966 ; à partir de cette date, l'actualité du problème noir et le succès de l'histoire orale, font redécouvrir l'intérêt de cette mine documentaire.

L'histoire orale, celle des historiens, est née entre-temps, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Le projet d'un universitaire, Allan Nevins, et les dons d'un généreux mécène, ont permis la création du premier centre d'histoire orale à la Columbia University de New York, destiné à recueillir les paroles des acteurs de l'histoire, personnalités du monde politique ou du monde des affaires. La mise au point du magnétophone à bandes en 1949 facilite la multiplication des projets, davantage axés sur un thème précis : par exemple, les pionniers de la radio.

Dans les années 1960, l'histoire américaine connaît un grand essor, les centres se multiplient : on en compte 4 en 1954, 316 en 1973 (3). L'*Oral History Association*, fondée en 1967, publie à partir de 1973 une revue annuelle, *The Oral History Review*. Un enseignement est dispensé dans plusieurs universités ; des guides et des manuels paraissent à l'intention des étudiants ou des amateurs.

---

Press, 1978, réédition en 1988 ; P. Joutard : *Ces voix qui nous viennent du passé*, op. cit. ; Jean-Pierre Rioux : « Pour une histoire du temps présent », in *À la recherche du temps présent*, C.R.D.P. d'Amiens, 1987.

(1) W. Thomas et F. Znaniecki : *The Polish Peasant in Europe and America*, 1918.

(2) P. Joutard, op. cit., pp. 79 sq.

(3) P. Joutard : « Historiens, à vos micros ! », art. cité, p. 107.

Plusieurs courants peuvent être distingués. Le plus important se place dans la lignée des travaux de la Columbia University (1). Les sources orales, complémentaires des sources écrites, s'attachent à établir les faits, et servent une histoire événementielle qui retrace principalement la vie des grands hommes. Les entretiens sont menés de manière directive, avec des questionnaires fermés. Ils sont ensuite intégralement transcrits, revus par les témoins interrogés, puis archivés, leur exploitation et leur analyse critique étant laissées aux historiens du futur.

D'autres courants, « plus proches de l'histoire sociale de type européen, de l'anthropologie, et de l'ethnohistoire », se développent « dans les zones culturellement dominées » (2), principalement dans le Sud. La parole est donnée aux silencieux, aux oubliés de l'histoire : les femmes, les minorités ethniques. Parallèlement se multiplient des travaux non universitaires, portant sur l'histoire locale. Dans ce cas les témoignages ne sont pas toujours transcrits ni conservés, mais ils donnent naissance à des ouvrages (3).

Dans les années 1970, l'histoire orale gagne le Canada, l'Amérique latine, l'Australie, Israël, l'Europe. En Grande-Bretagne (4), dès ses débuts, l'histoire orale ne se définit pas comme une technique nouvelle, mais se veut, par son objet et par sa pratique, une histoire populaire. Dans *Archive Approach to Oral History* (1978), David Lance affirme « qu'elle a eu largement pour objet l'histoire sociale des groupes de travailleurs de la ville et de la campagne » (5). L'histoire orale britannique est surtout ouverte à tous : en 1980, sur deux cent cinquante recueils d'enquêtes orales, P. Thompson n'en recensait qu'une vingtaine d'origine universitaire. Souvent militante, elle « veut être un outil pour réécrire l'histoire à partir de la base, à travers les mots des gens qui en ont fait l'expérience » (6).

Paul Thompson est sans doute la plus grande figure de l'histoire orale britannique. Fondateur de la revue *Oral History* éditée par le département de sociologie de l'Université d'Essex depuis 1971, il a

(1) Depuis 1978, la Columbia University travaille à la réalisation d'un vaste projet, celui des « American leaders ».

(2) P. Joutard, art. cit., p. 107.

(3) Le plus connu est *Roots (Racines)* d'Alex Haley, paru en 1973.

(4) Outre les deux ouvrages de base déjà cités de P. Thompson et de P. Joutard, on peut se reporter à l'article de P. Thompson : « L'histoire orale en Grande-Bretagne », *Bulletin de l'I.H.T.P.*, n° 2, décembre 1980, pp. 9-13. Raphael Samuel : « L'Histoire orale en Grande-Bretagne », *Bulletin du Centre de recherche sur les civilisations industrielles*, n° 0, Écomusée du Creusot, s.d. [1977].

(5) Cité par P. Joutard, art. cit., p. 108.

(6) *Oral History*, vol. V, p. 1.

écrit un livre, *The Voice of the Past : Oral History* (1), qui est, selon Philippe Joutard, « le premier ouvrage de réflexion générale qui dépasse les simples guides d'enquête » (2). Sous sa direction, à l'université d'Essex, depuis 1969, ont été enregistrés, cinq cents témoignages de personnes nées entre 1880 et 1905. Ces sources orales sont à l'origine de nombreux articles sur la famille, l'enfance, l'éducation et surtout du livre de Paul Thompson, publié en 1975, *The Edwardians*. Finalement, pour les Anglo-Saxons, « il n'y a plus besoin de s'excuser de faire de l'histoire orale ; il convient plutôt de se demander pourquoi les autres n'en font pas » (3).

En France, l'histoire orale fait sa percée dans les années 1970. En 1975 paraissent *Le Cheval d'Orgueil* de P.-J. Hélias et *Montaillou village occitan* d'E. Le Roy Ladurie, deux livres dont le succès témoigne à la fois de la même demande d'une société à la recherche de son passé, de ses racines, et de l'intérêt porté par les historiens, à l'histoire de l'individu et des mentalités. La même année débutent de grands projets scientifiques, comme celui des Archives orales de la Sécurité Sociale dirigé par Dominique Schnapper, ou la collecte des « ethnotextes » à Aix, animée par Jean-Claude Bouvier et Philippe Joutard. Depuis, « l'histoire orale en France, continue son lent processus de "banalisation" », comme le souligne Danièle Voldman (4). Les thèmes (5) les plus souvent traités, concernent les dominés, les silencieux, les exclus. Le principal objectif est de retrouver la mémoire, la culture des ruraux, des ouvriers, des femmes, des juifs, des immigrés... Il s'agit de contribuer à la constitution d'identités collectives, de montrer que ces « oubliés » sont des acteurs de l'histoire.

Ces dernières années, on note cependant un net infléchissement vers l'autre objet de l'histoire orale, les décideurs, les élites (6). Dans ce domaine l'entretien s'est révélé un outil indispensable pour

(1) P. Thompson : *The Voice of the Past : Oral History*, *op. cit.*

(2) P. Joutard, *op. cit.*, p. 9.

(3) Compte rendu par Ron Grele, de la seconde édition de *The Voice of the Past : Oral History*, *op. cit.*, in *Oral History*, automne 1989, p. 69.

(4) D. Voldman : « L'histoire orale en France... » art. cit.

(5) L'I.H.T.P. a publié en 1982 : *L'histoire orale en France : répertoire des chercheurs*. On se reportera aussi au livre de P. Joutard, *op. cit.* ; à l'article de J.-P. Rioux, art. cit., C.R.D.P. d'Amiens 1987 ; à celui de Michael Pollak : « Pour un inventaire. Questions à l'histoire orale », *Les Cahiers de l'I.H.T.P.*, *op. cit.*, pp. 11-31 et à celui de Danièle Voldman qui a fait le point des années 1980, art. cit. Voir également le livre de Chantal de Tourtier-Bonazzi, *op. cit.*, et « Le guide des sources orales », établi par l'I.H.T.P., à la demande du ministère de l'Équipement, qui doit paraître en 1992.

(6) D. Voldman, art. cit. Rappelons que l'histoire orale des élites politiques est apparue très tôt aux États-Unis (voir *supra*). Cette tendance se développe également

saisir les mentalités, les influences, les réseaux des milieux intellectuels, politiques ou économiques... L'accumulation de « petits faits vrais » (1) permet de mieux comprendre, d'analyser le processus de décision. Débarrassée de son engagement militant, l'histoire orale apparaît comme une méthode de constitution de sources qui viendront compléter, nuancer les sources écrites.

Opérer un classement dans les enquêtes menées par des universitaires, est une opération bien difficile. Elles sont pour la plupart des cas d'espèce, et nombre d'entre elles ont évolué depuis leur démarrage. Jean-Pierre Rioux, cependant, en distingue trois (2) :

- Les « *mémoires* » *parlées* : témoignages oraux de personnalités, décideurs, témoins importants, recueillis par des archivistes ou des historiens. Ces sources sont soit utilisées dans des recherches en cours avec l'autorisation de l'interviewé, soit archivées. À cette catégorie appartiennent les archives orales du Service historique de l'Armée de l'Air. La collecte, commencée en 1970, correspond aujourd'hui à plus d'un millier d'heures d'écoute et concerne 576 témoins (3). D'autres ministères ont entrepris une tâche similaire : le Service des Archives du ministère des Affaires étrangères, avec la collaboration de l'historien Maurice Vaïsse ; le Comité pour l'Histoire économique et financière (secrétaire scientifique : Florence Descamps) (4), dépendant du ministère de l'Économie et des Finances ; le Comité d'Histoire industrielle, attaché au ministère de l'Industrie et de l'Aménagement du Territoire ; l'Association française pour l'histoire de la Justice, dépendant du ministère de la Justice (5).

en Angleterre, mais, comme en France, depuis peu de temps : la constitution d'archives orales entreposées à la bibliothèque de la London School of Economics, dans le cadre de la « British Oral Archive and Administrative History », date de 1980.

(1) Dominique Aron-Schnapper et Danièle Hanet : « D'Hérodote au magnétophone : sources orales et archives orales », *Annales E.S.C.*, janvier-février 1980.

(2) J.-P. Rioux, art. cit., C.R.D.P. d'Amiens.

(3) Le S.H.A.A. a publié le premier tome de l'inventaire de ses témoignages, *Histoire orale. Inventaire des témoignages*, Service historique de l'Armée de l'Air, 1988.

(4) Florence Descamps : « Les archives orales du Comité pour l'histoire économique et financière ou la fabrication d'une source », *Études et Documents*, III, 1991. Comité pour l'Histoire économique et financière de la France.

(5) Citons également les entretiens de la Fondation nationale des sciences politiques (en particulier des interviews avec des grands témoins sur la guerre d'Algérie), ceux de la Section contemporaine des Archives nationales, avec des Résistants et des responsables politiques de la IV<sup>e</sup> République, ceux de l'Institut Charles de Gaulle, de l'Institut Pierre Renouvin sur les fondateurs de l'Europe, et de l'Institut d'Histoire du Temps Présent à l'occasion du colloque consacré à Pierre Mendès France en 1984.

• Les *enquêtes sur un sujet précis*, en vue également de constitution d'archives, où le chercheur, à l'aide de méthodes empruntées à la sociologie, traque les faits qui échappent à l'écrit. L'entreprise pionnière, et qui demeure exemplaire, a été la constitution des Archives orales de la Sécurité Sociale sous la direction de Dominique Schnapper et dont les bandes et les transcriptions ont été déposées au fonds des Archives nationales (1).

• « *Les récits de vie* » (2) ou « histoires de vie », comme moyen pour reconquérir la mémoire des « silencieux » : l'enquête de l'École des hautes études en sciences sociales la mémoire ouvrière, menée entre 1976 et 1980 par André Burguière, Joseph Goy et Jacques Ozouf (3) ; celle d'Yves Lequin et Jean Métral sur la mémoire ouvrière à Givors ; d'autres encore sur la mémoire juive, ou sur les mémoires de la Seconde Guerre mondiale. Autant de domaines, différents mais qui poussent tous à s'interroger sur l'Histoire et la mémoire, sur les liens entre mémoire individuelle et mémoire collective.

De fait, il faut bien noter un retour en force du genre biographique et, dans ce domaine, comme dans celui des histoires de vie, l'histoire de l'éducation trouve sa place. L'objet d'analyse porte de plus en plus, comme le note à juste titre Danièle Voldman (4), sur la façon dont l'individu se relie au collectif. Par exemple, dans les publications les plus récentes, les problématiques portent sur l'insertion des individus dans *la famille*, sur les phénomènes de transmission des savoirs, des cultures, des engagements politiques à l'intérieur de cette cellule familiale : citons ici les sociologues Daniel Bertaux et Isabelle Bertaux-Wiame, dont les noms sont associés aux premières entreprises de l'histoire orale française (5). La notion de *génération* aussi intéresse depuis quelque temps les historiens. D'un

(1) Dépôt aux Archives nationales sous la cote 37 AS.

(2) Voir Philippe Lejeune : « Bibliographie des études en langue française sur la littérature personnelle et les récits de vie », I, 1982-1983, *Cahiers de sémiotique textuelle*, 3, Nanterre, Université de Paris X, 1984, « Bibliographie » II 1984-1985, *Cahiers de sémiotique textuelle*, 7, Paris X, la « Bibliographie » III est parue dans le numéro 13 en 1988.

(3) Pour ce projet intitulé « La France que nous venons de quitter », les chercheurs ont recueilli les paroles d'une soixantaine d'artisans, d'ouvriers, de paysans nés avant 1914, et ont étudié comment ils avaient vécu les mutations intervenues depuis 1930.

(4) D. Voldman, art. cit.

(5) Isabelle et Daniel Bertaux ont recueilli, au début des années 1970, les récits de vie des ouvriers boulangers, puis ceux des migrants dans le Paris de l'entre-deux-guerres. Ils ont ainsi montré les limites de l'approche quantitative dans l'analyse sociologique. D. et I. Bertaux : *Enquête sur la boulangerie artisanale en France*, rapport du C.O.R.D.E.S., 1980, 2 volumes ; D. Bertaux : *Biography and Society, The life*

côté, l'histoire orale est essentielle pour déterminer ce qui constitue la solidarité générationnelle, qu'elle soit cimentée par un événement fondateur (une guerre vécue ensemble, mai 1968), ou qu'elle soit faite simplement de « l'air du temps » respiré par une même classe d'âge. De l'autre, l'histoire orale sur n'importe quel sujet ne peut plus se faire sans que l'on s'interroge sur le phénomène générationnel et la prise en compte de la génération de la personne interviewée (1).

Le recours à l'histoire orale en histoire contemporaine est donc maintenant largement admis en France. Mais une tradition française de l'histoire orale s'est constituée, qui se distingue de la tradition anglo-saxonne : nos historiens refusent l'histoire orale comme histoire unique, comme histoire alternative ou contre-histoire. Ils préfèrent considérer les sources orales comme des sources « banales », à recouper avec l'écrit.

## II. HISTOIRE ORALE ET ÉDUCATION : UNE ESQUISSE DE BILAN

Histoire orale et éducation nourrissent des rapports doubles. Il y a un premier aspect, très particulier, dont il ne sera pas question ici,

---

*History Approach in the Social Sciences*, Londres et Berkeley, Sage Publications, 1981. Depuis les histoires de familles restent à la base de leurs études ethno-sociologiques. Cf. D. Bertaux et I. Bertaux-Wiame : « Le patrimoine et sa lignée : transmission et mobilité sociale sur cinq générations », *Life stories / Récits de vie*, 4, 1988 ; D. Bertaux, *Annales de Vaucluse*, n° 26, 1987 (présentation et conclusion).

(1) En réalité, les sciences humaines s'intéressent depuis longtemps au concept de génération. Dès le lendemain du premier conflit mondial, le sociologue François Mentré écrit *Les générations sociales*, Paris, 1920. La prise en compte par les sciences historiques s'affirme avec l'article pionnier d'Yves Renouard : « La notion de génération en histoire », *Revue historique*, 1953, 1. Les travaux les plus récents et les réflexions sur cette notion commencent à être nombreux. Les publications suivantes n'ont pas toutes nécessairement un lien direct avec l'histoire orale, mais elles nous obligent à réfléchir sur « l'angle générationnel » que désormais toute histoire orale doit appréhender : Annie Kriegel : « Le concept politique de génération : apogée et déclin », *Commentaire*, automne 1979, vol. 2, n° 7, pp. 390-399 ; Robert Wohl : *The Generation of 1914*, Londres, 1980 ; Raoul Girardet : « Du concept de génération à la notion de contemporanéité », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XXX, avril-juin 1983 ; Dominique Boulier : « Récits d'adolescence : le traitement du changement selon les générations », *Cahiers internationaux de sociologie*, janvier-juin 1986 ; Jean-François Sirinelli : *Génération intellectuelle. Khâgneux et normaux dans l'entre-deux-guerres*, Paris, Fayard, 1988 ; Jean-François Sirinelli (dir.) : « Générationnelles intellectuelles », *Les Cahiers de l'I.H.T.P.*, n° 6, 1987 ; Ronald Fraser et Daniel Bertaux, Bret Eynon, Ronald Grele, Beatrix Le Wita, Danièle Linhart, Luisa Paserini, Jochen Staat, Anne-Marie Tröger : *1968, A Student Generation in Revolt*, London, Pantheon Books, 1988, cité par D. Voldman, art. cité.

l'histoire orale dans l'éducation, c'est-à-dire son utilisation comme outil dans les classes (1). Il y a, d'autre part, l'histoire de l'éducation dont le champ est infini.

## 1. L'enfance

Le thème de l'enfance a intéressé avant tout les experts de l'histoire orale britannique. Ces derniers ont très tôt vu dans les enfants des oubliés de l'histoire, au même titre que les ouvriers, les femmes, les minorités ethniques, et toutes les catégories sur lesquelles les sources écrites sont relativement pauvres. Le livre de Paul Thompson, *The Edwardians*, est fondé sur 500 interviews de personnes qui, nées en Angleterre, au Pays de Galles ou en Écosse, racontent, en 1968, leur jeunesse sous le règne d'Edouard VII. Chaque interviewé a eu droit à deux ou trois visites et trois heures au moins d'enregis-

---

(1) Barry A. Lanman (Baltimore, Maryland) fait un bon historique de « l'histoire orale à l'école » aux États-Unis : "Oral History as an Educational Tool for Teaching Immigration and Black History in American High Schools: Findings and Queries", *International Journal of Oral History*, vol. 8, n° 2, juin 1987, pp. 122-124. Lire aussi George Mehaffy et Thad Sitton : "Oral History: A Strategy That Works", *Social Education*, 45 (mai 1977).

Des évaluations montrent les limites de cette méthode : Barry A. Lanman, art. cit., pp. 124-134 ; et du même auteur : *An Analysis of Traditional and Oral History Teaching Methods in a High School Immigration and Black History Curriculum* (Ann Arbor, Michigan : University Microfilms International, 1984). Une enquête plus ancienne, datant de 1974, montre les avantages et les difficultés de l'utilisation de l'histoire orale dans les *high schools* et les universités. Même les enseignants qui utilisent cette méthode disent déjà qu'elle constitue un appoint important, mais qu'elle ne peut pas se substituer aux méthodes traditionnelles : John Neuenschwander, Johnye Mathews, Thomas Charlton : "The Use of Oral History in Teaching: A Report on the 1974 Survey", *Oral History Review*, New York, 1975.

En Grande-Bretagne, ce sont les Universités et, en particulier, leurs départements des Sciences de l'éducation, qui prennent l'initiative, afin que les recherches en histoire orale se répercutent dans la pédagogie des écoles et des *high schools*. Voir *Oral History*, vol. 4, n° 2, automne 1976 et automne 1979. Pour les expériences similaires en Australie, voir *Oral History*, automne 1979. Pour la Belgique et l'Allemagne : *ibidem*, vol. 12, n° 2, automne 1983. Pour l'Allemagne, il convient d'ajouter le travail de Heinz Stotzka : "Tonbandprotokolle im Unterricht am Beispiel des Berichts eines Ehemaligen Konzentrationslagerhäftlings" (enregistrements effectués à l'école), *Zeitgeschichte* (Autriche), 9 (8, 1982), pp. 284-295.

Pour la France, voir le point fait par D. Voldman dans son récent article sur l'histoire orale, art. cit. Les thèmes privilégiés sont : l'histoire locale et la découverte par l'enfant de l'évolution des modes de vie et des événements du passé à travers le témoignage des grands-parents et des personnes âgées. L'histoire orale sert également à l'enseignement de l'histoire proprement dite : Geneviève Joutard : « L'enquête orale en classe », *Historiens et Géographes*, n° 285, juillet 1981. Voir également : *À la recherche du temps présent : histoire orale et enseignement*, étude coordonnée par A.J.M. Bernard, Amiens, C.R.D.P., 1987.

trement. Les entretiens couvrent plusieurs sujets, parmi lesquels les loisirs et les jeux, les relations avec les parents, les punitions, la religion, l'éducation (1). « Je désirais savoir ce qu'était un enfant ou un parent à cette époque, comment les jeunes gens se faisaient la cour [...], comment ils trouvaient leur travail [...]. On ne semblait pouvoir répondre à aucune de ces questions à partir des sources historiques traditionnelles » (2). Cette enquête met en valeur non seulement les grandes différences sociologiques et culturelles entre les milieux étudiés, mais aussi un phénomène historique important. Alors que le XIX<sup>e</sup> siècle fut une période de « libération » relative pour les enfants par rapport à leurs parents, car ils se séparaient plus tôt de leurs familles pour aller à l'usine, alors que les jeunes gens développaient sous Victoria une véritable culture indépendante (« youth culture »), à partir des années 1890 au contraire, avec la scolarité obligatoire, la génération des enfants édouardiens subit « la contre-attaque des adultes » et le renforcement de la discipline, tant à la maison qu'à l'école (3).

Tout ce qui, dans le vécu des enfants et des jeunes, échappe à l'écrit, intéresse les spécialistes britanniques de l'histoire orale, y compris, celui des marginaux (4), y compris la vie scolaire, mais celle-ci entendue au sens le plus large du terme : « Il a été bien établi que les enfants apprennent plus que leurs leçons à l'école. Le concept de "cursus caché" a été utilisé pour désigner les messages que l'école communique aux enfants, en dehors des matières inscrites dans leur emploi du temps, messages sur les valeurs, les normes et les types de comportement » (5).

On retrouve cette même volonté d'atteindre les souvenirs cachés ou enfouis dans la mémoire dans les études relatives au comportement des enfants britanniques pendant la dernière guerre. Les Londoniens qui se souviennent de leur jeunesse pendant le *Blitz* ont été moins marqués par les bombardements que les adultes qui

(1) P. Thompson : *Oral History*, vol. 1, n° 1, 1972.

(2) P. Thompson : *The Edwardians*, 1975, pp. 77-78, cité plus largement par P. Joutard : *Ces voix qui nous viennent du passé*, *op. cit.*, p. 99.

(3) Voir aussi P. Thompson : « The War with Adults », *Oral History*, vol. 3, n° 2, automne 1975, pp. 29-37 ; Thea Vigne : « Parents and Children, 1890-1918 ; Distance and Dependence », *Oral History*, vol. 3, n° 2, automne 1975, pp. 6-13 ; et sous le nom de Thea Thompson : *Edwardian Childhoods*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1981.

(4) Stephan Humphries : *Hooligans or rebels? An Oral History of working-class Childhood and Youth 1889-1939*, University of Essex, 1981, réédité en 1984.

(5) Penny Summerfield : « An Oral History of Schooling in Lancashire 1900-1950: Gender, Class and Education », *Oral History Journal*, vol. 15, n° 2, automne 1987. Signalons d'autre part qu'en 1989, la History of Education Society a consacré un de ses deux colloques annuels (celui de mai) au thème suivant : *Oral History of Childhood and Schooling* ; les actes ne sont pas encore publiés.

avaient en charge de les protéger ; ils se souviennent davantage de leurs jeux dans les ruines, de leur participation aux secours. À n'en point douter, la guerre vécue par les enfants a sa spécificité. À l'école, ce sont les adultes qui donnent le ton : « la guerre était autant que possible passée sous silence » et les professeurs veillaient à travailler comme à l'ordinaire (« as usual ») (1).

Les Britanniques ne sont pas les seuls à avoir travaillé sur les enfants, mais ce sujet les fascine, et cette fascination devient en Grande-Bretagne un phénomène de société. D'où les succès, outre-Manche, d'œuvres comme le livre de Philippe Ariès *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (*Centuries of Childhood*), la série télévisée mettant en scène des témoignages de vieilles personnes retrouvant les lieux de leur passé et parlant de leur enfance (2) ou le film *Hope and Glory*, sur la guerre vue par les enfants.

Sur le thème « les enfants et la guerre », Allemands, Autrichiens et Français ont également effectué des enquêtes orales. Elles portent essentiellement sur les conséquences du conflit, sur la désorganisation de la vie familiale et l'importance des veuves de guerre (3), sur les souvenirs de 1945, *l'année zéro* en Allemagne (4), sur le traumatisme des jeunes survivants du génocide (5), sur la transmission de leur mémoire auprès de la génération suivante (6). Quant aux Américains, aux Canadiens et aux Australiens, ils ont aussi étudié, au moyen de sources orales, les enfants à travers leur travail à l'usine et leur insertion dans les communautés d'immigrants (7).

(1) Robert Westall : *Children of the Blitz: Memories of Wartime Childhood*, New York, Viking Press, 1985, 235 p. ; Joan Schwitzer et Katherine Thompson : « Children and young people in wartime », *Oral History Journal*, vol. 15, n° 2, automne 1987 ; Peter Chrisp and Richard Gibbs (eds.) : *The Blitz evacuation and children at war. Mass observation Teaching Packs*, University of Sussex, 1987.

(2) Série de la Channel Four. Voir le livre écrit à cette occasion : Steve Humphries, Joanna Mack et Robert Perks : *A Century of Childhood*, Londres, Sidgwick and Jackson, 1988.

(3) S. Meyer et E. Schulze : « Sur les femmes pendant les années 1950 », in A. Freier et A. Kuhn : *Frauen in der Geschichte V*, Düsseldorf, 1984.

(4) Werner Brauckmann : « "Hauptsache, Papa war wieder da". Ein Oral History Projekt zum "Jahr null" », *Geschichtsdidaktik*, 7, 1982.

(5) Heinz Stotzka : "Tonbandprotokolle im Unterricht..." art. cité. Claudine Vegh : *Je ne lui ai pas dit au revoir... Des enfants de déportés parlent*, Paris, Gallimard, 1979 (Mémoires juives), Helen Epstein : "*Children of Holocaust*", New York, G.P. Putnamsons, 1979.

*L'enfance ailleurs*, propos recueillis par Fernande Schulmann, Paris, Éd. Clancier-Guénaud, 1980, 190 p.

(6) Peter Sichrovsky : *Naître coupable, naître victime*, préface de Gilles Perrault, traduit de l'allemand par Klaus Schuffels et Alain Brossat, Paris, Seuil, collection Points Actuels, 1991, 319 p.

(7) Valerie Quinney (Université de Rhode Island) : « Childhood in a Southern Mill Village », *The Oral History Review*, vol. n° 3, nov. 1982 ; Elliot West : *Growing*

La part respective de la famille, de l'école (1), et du travail dans la transmission des savoirs et des valeurs continue à faire l'objet de nombreuses études. Paul Thompson a montré dans sa recherche sur les communautés de pêcheurs écossais (« Living the fishing », 1983) les liens entre le mode d'éducation des enfants et le travail. La pêche s'est maintenue et modernisée dans les régions du nord-est de l'Écosse où les enfants étaient encouragés à parler avec les adultes, à raisonner plus qu'à obéir, alors qu'elle a périclité dans le nord-ouest, là où la culture familiale était autoritaire et patriarcale (2). Sur le thème de la transmission d'une culture et d'un mode de vie, rappelons un ouvrage qui fit date, *The Children of Sanchez* de l'américain Oscar Lewis, sur les milieux pauvres de Mexico (3).

Lorsqu'il a voulu étudier l'éducation des élites aristocratique et bourgeoise au tournant du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle, Éric Mension-Rigau (4) a « sollicité des récits » : 426 témoins, nés entre 1890 et 1930, ont répondu à son questionnaire, une cinquantaine d'autres ont été interviewés. À travers ces histoires de vie, c'est la personnalité collective d'une tranche privilégiée de la société qui s'exprime. L'analyse fait apparaître la manière d'être, les convictions, les valeurs, les pratiques éducatives transmises hors de l'école, au sein de la famille. Une éducation qui assure la cohésion, la singularité du groupe.

D'une façon générale, il faut bien noter que la plupart des récits de vie retracent ces phases importantes de l'existence que sont l'enfance, l'adolescence, les relations avec les parents, l'école,

---

*up with the country: childhood on the far western frontier*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1989, 344 p. ; Sydney Stahl Weinberg : *The World of our mothers: the lives of jewish immigrant women*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1988, 325 p. ; Neil M. Cowan and Ruth Schwartz Cowan : *Our parents' lives: the americanisation of eastern european jews*, New York, Basic Books, 1989. Citons pour la France, la publication d'extraits d'interviews du film de J. Renard : *Mémoire de la mine, images d'histoires*, Paris, Institut national de l'Audiovisuel et Le Sycomore, 1981.

(1) Roland Lewin : *Sébastien Faure et la Ruche ou l'éducation libertaire*, Vauchréten (Maine-et-Loire), Éd. Ivan Davy, 1989, 292 p. Cf. *infra*, pp. 93-96.

(2) Voir l'article de Paul Thompson : « The development and present state of oral history in Britain », *Bios. Zeitschrift für biographieforschung und oral history*, n° spécial, 1990.

(3) Oscar Lewis : *Les enfants de Sanchez*, Paris, coll. « Tel », 1978 ; ce livre a été publié aux États-Unis en 1961.

(4) Éric Mension-Rigau : *L'Enfance au château*, Paris, Éd. Rivages, 1990. L'auteur achève à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales une thèse sur l'éducation des élites françaises depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle.

l'apprentissage, les années de formation (1). Tous ces regards sur l'enfance ne sont d'ailleurs pas des regards d'enfants, mais sont des regards d'adultes sur leur enfance, des regards rétrospectifs qui plongent dans la mémoire, avec tous les risques qu'implique cette distanciation. Il convient de les analyser à travers le crible de la critique historique traditionnelle.

## 2. Les mouvements de jeunesse

L'histoire des *mouvements de jeunesse et d'étudiants* a donné lieu à des enquêtes orales en Israël (2), en Grande-Bretagne (3), aux États-Unis (4). En R.F.A. ainsi que dans l'ancienne R.D.A. (5), des historiens de la République de Weimar et de la période nazie étudient le rôle des jeunesses hitlériennes, de l'école, de l'armée dans la mise en place des structures du comportement d'hommes et de femmes nés entre 1920 et 1923. En France, les études reflètent la tendance dominante chez nos historiens : les témoignages des acteurs majeurs viennent en complément des sources écrites (6).

---

(1) Pour la France, on peut retenir l'étude de Catherine Rhein qui a recueilli neuf récits de vie de travailleuses parisiennes retraitées ; spontanément, celles-ci ont mis l'accent sur leur petite enfance et leur scolarité.

(2) P. Thompson : « Oral History in Israël », *Oral History*, vol., n° 1, printemps 1977. L'Oral Division of the Institute of Contemporary Jewry, à l'Université hébraïque de Jérusalem, a entrepris des études sur la culture juive, l'éducation et les mouvements de jeunesse ; cet institut, fondé en 1959, revendique l'héritage d'Allan Nevins du centre d'histoire orale de l'Université de Columbia à New York.

(3) Le Dr J.C. Springhall à l'Ulster University dirige des recherches sur les mouvements de jeunesse en Grande-Bretagne entre 1880 et 1920 ; voir *Oral History*, vol. 2, n°1, printemps 1974.

(4) R. Fraser *et al.* : *1968 : a student generation in revolt*, New York, Pantheon Books, 1988. Il s'agit de la première étude d'échelle internationale, à base d'histoire orale.

(5) À L'Institut central d'histoire de l'Académie des Sciences, un groupe interdisciplinaire, étudie, sous la direction de Jürgen Köhler et Rainer Eckert, la jeunesse à Berlin au temps de la dictature fasciste. Ils ont interviewé 150 personnes.

Voir aussi *Reifezeugnis für den Krieg. Abiturienten des Jahrgangs'39 geben zu Protokoll.*, Berlin, Verlag der Nation, 1990.

(6) *Témoignages pour une histoire de la Jeunesse étudiante chrétienne féminine, 1930-1965*, Paris, Les Amis de la J.E.C.F. (37, rue Henri-Barbusse, 75005 Paris), 1981, 212 p. Un des objectifs du groupe de recherches coordonnées n° 2 du C.N.R.S., Histoire religieuse moderne et contemporaine, est de travailler sur l'histoire des mouvements de jeunesse confessionnels. Voir Philippe Laneyrie : *Les Scouts de France. L'évolution du mouvement, des origines aux années 1980*, Paris, Le Cerf, 1985, 456 p. Cet ouvrage entend défricher le terrain à l'aide des publications internes du mouvement et du témoignage de quelques acteurs majeurs ; Emmanuel Naquet : *Un mouvement typique de la France de l'entre-deux-guerres : la L.A.U.R.S. (Ligue d'Action*

Ainsi pour faire l'histoire du mouvement Ajiste (1), cerner les raisons de l'adhésion, comprendre l'influence des valeurs acquises dans les Auberges de Jeunesse sur la vie professionnelle des anciens ajistes, Claude Dufrasne s'appuie, entre autres, sur les résultats d'une enquête menée en 1962 auprès d'un échantillon représentatif d'anciens membres et sur le contenu de 93 entretiens semi-directifs, d'enseignants ayant appartenu au mouvement. Il faut aussi rappeler le travail original de Jean-François Eck, de Philippe Goldman, de Marie-Geneviève Chevignard et de Marie-Hélène Valentin, qui s'affirme hautement, chose rare dans notre pays, comme un « essai d'histoire orale » sur le militantisme étudiant dans la France des années 1930 (2).

### 3. Les enseignants

Il est un troisième domaine qui se situe au cœur de l'histoire de l'éducation, et qui a été pris en compte par l'histoire orale : celui des enseignants. Cette fois, c'est un historien français, Jacques Ozouf, qui a été à sa manière un précurseur (3) avec son travail sur les instituteurs d'avant 1900. Les spécialistes d'histoire orale (4) s'accordent pour considérer Jacques Ozouf comme un des leurs, bien qu'il n'ait fait aucun enregistrement au magnétophone. En envoyant des questionnaires et en recevant les réponses, il a su être l'artisan d'« archives provoquées », arracher à l'oubli les vieux souvenirs des

---

*Universitaire Républicaine et socialiste*), mémoire de maîtrise, sous la direction de R. Rémond, J.-F. Sirinelli et J.-J. Becker, Paris X, 1987 ; Alain Monchablon : *Histoire de l'U.N.E.F. de 1956 à 1968*, P.U.F., 1983, 208 p. Voir aussi J.-F. Sirinelli : *Génération intellectuelle. Khâgneux et normaliens...*, *op. cit.* Il convient de signaler un autre travail sur la jeunesse française (à l'époque de Vichy), mais effectué par un Britannique qui utilise quelques témoignages oraux : W.D. Halls : *The youth of Vichy France*, Oxford, Clarendon Press, 1981, 492 p.

(1) Claude Dufrasne : *Le Mouvement Ajiste. Un mouvement original d'éducation populaire*, Paris, Université Paris VII, 1991, 96 p. Cf. *infra*, p. 139.

(2) Jean-François Eck, Philippe Goldman, Marie-Geneviève Chevignard et Marie-Hélène Valentin : *Témoignages oraux et militantisme étudiant dans la France des années 1930. Essai d'histoire orale*, sous la direction de Raoul Girardet, I.E.P. de Paris, texte dactylographié, Paris 1978.

(3) Citons un autre précurseur, Roger Thabault. Dans son livre : *Mon village, ses routes, son école. 1848-1914, l'ascension d'un peuple*, Paris, Delagrave, 1944, il s'interroge, sources écrites et orales à l'appui, sur le rôle de l'école primaire dans l'évolution de son village Mazière-en-Gâtine, et dresse un beau portrait d'instituteur.

(4) P. Thompson : « The new oral history in France », *Oral history*, vol. 8, n° 1, p. 15, printemps 1980 ; P. Joutard : *Ces voix qui nous viennent du passé*, *op. cit.*, p. 120.

hussards noirs « qui font [...] plonger dans le passé de la III<sup>e</sup> République » (1), enfin susciter des récits de vie. Bref, son enquête constitue une sorte d'histoire orale « par écrit ».

À la fin des années 1960, Jacques Girault réalisa un travail identique (2) sur les instituteurs syndiqués des années trente, dans le Var. Il privilégia l'enquête écrite avec questionnaire mais sollicita aussi oralement la mémoire de plusieurs enseignants. En 1975, à l'occasion du colloque sur la France de Daladier, organisé par la Fondation Nationale des Sciences Politiques, il étendit cette enquête au plan national. De son côté, la sociologue Ida Berger a publié, en 1979, *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*. Ce livre correspond à un double travail : ayant effectué une première enquête avec Roger Benjamin sur les instituteurs du département de la Seine en 1953-1954 (3), elle reprend cette investigation vingt ans après, avec des questionnaires semblables, ce qui lui permet de suivre l'évolution de la profession et de comparer le regard des différentes générations ; mais, cette fois, aux témoignages écrits s'ajoutent une cinquantaine d'interviews (4). Plus récemment, le sociologue Jean Peneff a collecté des autobiographies d'enseignants, dont certains étaient d'anciens militants syndicalistes (5).

Le syndicalisme enseignant est précisément au centre des préoccupations de nombreux historiens. Le Centre de recherches sur l'histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme (Université de Paris I) a organisé des séances de « témoignages provoqués » où d'anciens responsables de la F.E.N. (en particulier du S.N.I.), appartenant à des courants différents, sont venus parler devant des universitaires (6). Deux thèses ont porté sur le syndicalisme enseignant en

(1) Jacques Ozouf : *Nous les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard-Gallimard, 1967 (1<sup>re</sup> édition), réédition en 1973, p. 11, collection Archives.

(2) Les résultats de ces enquêtes furent utilisés dans plusieurs travaux. Citons Jacques Girault : « Les enseignants varois au moment du Front populaire », *Provence historique*, 1974, pp. 116-160 ; « Le syndicat national des instituteurs et les débuts de la guerre d'Espagne (1936-1937) », *Le Mouvement social*, avril-juin 1978, pp. 87-110.

(3) Ida Berger et Roger Benjamin : *L'univers des instituteurs*, Paris, Éditions de Minuit, 1954.

(4) Ida Berger : *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*, Paris, P.U.F., 1979.

(5) Jean Peneff : « Autobiographies d'enseignants d'écoles publiques et privées », *Cahiers du L.E.R.S.C.O.*, n° 8, 1987, Université de Nantes.

(6) Voir le *Bulletin du C.H.R.M.S.S.*, n° 11, 1988. Séance du 22 janvier 1987 : Julien Desachy sur le courant « École Émancipée », et sa naissance après la Seconde Guerre mondiale ; séance du 21 avril 1987 : Georges Fournial sur le courant « Unité et Action » ; Henri Aigueperse, ancien secrétaire général du S.N.I., sur la reconstruction du syndicat à la Libération et la naissance de l'autonomie syndicale. Le 7 décembre 1989, Jeanne Lordon, ancien membre du secrétariat permanent du S.N.I.,

1987 : celle de Marie France Galland sur le S.N.I.-P.E.G.C. dont la troisième partie est fondée sur un grand nombre d'entretiens (1) ; celle de Madeleine Singer sur le S.G.E.N. qui, outre les sources écrites, repose sur 150 interviews (2).

Lorsque les Américains ont recours à l'histoire orale sur ce sujet, ils ne peuvent s'empêcher de militer pour elle et de faire valoir la supériorité de sa méthode. Par exemple, Richard A. Quantz, juge que l'histoire traditionnelle, s'attachant seulement aux causes structurelles, n'a pas réussi à expliquer pourquoi les femmes enseignantes aux États-Unis étaient si peu syndiquées pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle : selon lui, ce n'est qu'en donnant la parole aux intéressées qu'il est possible de révéler les motivations profondes et subjectives à ce phénomène de sous-syndicalisation (3). Il arrive même que l'enquête orale soit effectuée à chaud, comme ce fut le cas en 1973 lors de la grève de plus d'un mois des 4 000 enseignants de Saint-Louis, la première dans l'histoire de cette ville : les professeurs et un étudiant de l'Université de Missouri ont interrogé grévistes, non-grévistes, syndicalistes, et membres de la direction, afin de constituer des archives orales sur cet événement exceptionnel (4).

---

est venue faire un exposé-témoignage : « Une femme, une syndicaliste, une pédagogue ». En septembre 1990, la collection audio-visuelle et sonore du C.R.H.M.S.S. et du Centre fédéral de la F.E.N., comprenait 18 cassettes vidéo, série « témoignages » et 9 cassettes son, série « interviews ».

(1) Marie France Galland : *Les militants du S.N.I.-P.E.G.C. de 1945 à 1981*, thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, sous la direction d'Antoine Prost, Université de Paris I, 1987, 381 p.

(2) Madeleine Singer : *Le Syndicat Général de l'Éducation Nationale, 1937-1970*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1987.

(3) Richard A. Quantz : « The Complex Visions of Female Teachers and the Failure of Unionization in the 1930s: An Oral History », *History of Education Quarterly*, hiver 1985. Voir aussi Geraldine Joncich Clifford : « Home and School in 19th Century America: Some Personal-History Reports from the United States », *History of Education Quarterly*, 18, printemps 1978, et « Saints, Sinners, and People: A Position Paper on the Historiography of American Education », *History of Education Quarterly* 15 (Fall 1975) ; Nancy Hoffman (ed.) : *Woman's "True" Profession: Voices from the History of Teaching*, New York, Old Westbury, 1981.

(4) Voir Irène E. Cortinovis : « Documenting an Event with Manuscripts and Oral History: the Saint Louis Teachers' Strike, 1973 », *The Oral History Review*, 1974. En France et à l'étranger d'autres travaux sont en cours sur les enseignants. Telle l'enquête orale que mène actuellement à l'Institut des Sciences de l'Éducation de Gérone, Salomo Marquès, auprès d'anciens maîtres et élèves de l'école primaire et qui est destinée à compléter les sources écrites déjà dépouillées en vue d'une recherche sur l'école franquiste dans le département de Gérone. À la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Sao Paulo, Elza Nadai travaille sur la mémoire des enseignants et a déjà recueilli un grand nombre de témoignages concernant l'une des plus vieilles écoles de l'intérieur de cet État. Dans le cadre d'une

#### 4. Histoires d'établissements

En France, des monographies d'écoles ou de lycées sont souvent rédigées par les enseignants eux-mêmes, à l'occasion d'anniversaires : des témoignages oraux d'anciens membres du personnel ou d'anciens élèves sont alors recueillis pour retracer les périodes les plus récentes (1). Cette production est hétérogène, comme le souligne Yves Gaulupeau (2) : tantôt il s'agit « d'authentiques recherches » de caractère scientifique, tantôt la démarche s'effectue sur un mode purement commémoratif, visant à constituer un simple « album de famille » dans lequel chacun est content de se reconnaître et de se voir célébré (3). Les grandes écoles ont aussi entrepris d'écrire leur histoire, mais les témoignages oraux ont seulement servi d'appoint à la recherche (4).

Là encore, les Anglo-Saxons mettent davantage l'accent sur l'originalité et l'autonomie de l'histoire orale. En particulier, le passé des universités américaines est maintenant étudié par des historiens professionnels (5), qui ont décidé de faire sortir leur histoire

---

enquête universitaire intitulée globalement « Mémoire de la Colonisation », de nombreux témoignages de Français ayant vécu au Maroc entre 1912 et 1956 ont été recueillis et sont conservés aux Archives d'Outre-Mer à Aix-en-Provence. Les récits des enseignants nourrissent une enquête originale d'Yvonne Knibiehler sur l'instruction des filles musulmanes pendant le protectorat. Une recherche comparable, mais s'appuyant cette fois sur des récits d'anciens élèves, concerne l'éducation en Corée à l'époque de l'occupation japonaise (Vacante, Russell Anthony. *Japanese colonial education in Korea, 1910-1945: An oral history*, cité dans *Bibliography selected 1987-88, The Oral History Review*, 1988).

(1) Citons, parmi bien d'autres : Maurice Gontard : *L'histoire des lycées de Marseille, 1802-1945*, Aix-en-Provence, 1982 ; trois études du C.R.D.P. de Montpellier sur « Cent ans de vie dans le premier lycée de filles de France », Montpellier, 1982, ou *Centenaire du lycée Champollion, 1887-1987*, Grenoble, 1987.

(2) Yves Gaulupeau : « Histoires d'établissements scolaires », *Histoire de l'éducation*, n° 22, mai 1984, pp. 59-67.

(3) Dans une perspective plus ethnographique, J.-L. Derouet a également recours à l'enquête orale pour caractériser l'histoire récente des établissements scolaires dont il cherche à analyser le fonctionnement (Groupe d'études sociologiques de l'IN.R.P.).

(4) Jean-Noël Luc et Alain Barbé : *Des Normaliens : histoire de l'École Normale supérieure de Saint-Cloud*, Presses de la fondation nationale des Sciences Politiques, 1982. Voir la rubrique 57 (Grandes écoles et enseignement spécialisé) dans « La Bibliographie d'histoire de l'éducation française » qui paraît chaque année dans un n° spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, par exemple, le n° 25, janvier 1987. L'intéressant ouvrage de Marc Meuleau : *H.E.C. 1881-1981. Histoire d'une grande école*, H.E.C.-Dunod, 1981, repose seulement sur des sources écrites.

(5) En France, Françoise Mayeur a commencé une enquête sur l'enseignement supérieur durant les années 1955-1965, et a interviewé plusieurs doyens : le doyen Houin de la Faculté de Droit de Rennes, dans les années 1950, le doyen Droz de la Faculté des Lettres de Clermont-Ferrand, dans les années 1950, le doyen Elrodt de la

de l'auto-célébration (1). En Australie, l'University of New England (Armidale, New South Wales) a fait l'objet d'une étude particulièrement intéressante, tant au point de vue méthodologique qu'historique : l'enquête orale permet de faire une histoire de cette institution depuis ses origines en 1938, vue « par en haut » et « par en bas », vue par les vice-chanceliers, les membres successifs du Conseil de l'Université, les professeurs les plus influents, comme par les étudiants, les secrétaires et le personnel administratif (2).

## 5. L'histoire des disciplines scolaires

Il est un thème qui, jusqu'à une période récente, a relativement peu retenu l'attention des praticiens de l'enquête orale : l'histoire des disciplines, la « discipline » étant entendue à la fois comme domaine de la recherche scientifique, et comme matière d'enseignement dans les collèges, les lycées et les universités. Les physiciens sont l'objet d'un programme d'interviews établi par l'Université d'Orsay, tandis que la mission des Archives nationales a entrepris de recueillir les témoignages oraux des savants de l'Institut Pasteur, en commençant par les chercheurs les plus âgés. Pour étudier la réforme du français à l'école élémentaire, réforme dont l'élaboration a duré près de dix ans, de la mise en place de la Commission Rouchette en 1963, à la rédaction des instructions officielles en 1972, Jacqueline Chobaux et Monique Segré sollicitèrent le témoignage de plusieurs membres de la Commission (3).

En Grande-Bretagne, l'histoire des sciences, en particulier celle de l'astronomie de 1945 à la fin des années 1960, a été étudiée sur la base d'interviews réalisées par l'équipe du Dr. David Edge de l'Université d'Edimbourg (4). Enfin, le professeur F.M.L. Thomson a entrepris une série d'entretiens enregistrés sur vidéo-cassettes de grands historiens britanniques (5) : chacun d'entre eux est interrogé

---

Faculté des Lettres de Nice, dans les années 1960, le doyen Reboul de la Faculté des Lettres de Lille, dans les années 1960.

(1) W. Bruneau : « The belated renaissance of university history in the United States », *Canadian Review of American Studies*, vol. 15, n° 1, 1984, pp. 73-76.

(2) Donald R. Beer : « Oral History and the History of Universities: the case of New England », *History of Education Review*, Australie, vol. 18, n° 1, 1989.

(3) Jacqueline Chobaux et Monique Segré : *L'enseignement du français à l'école élémentaire : quelle réforme ?* Paris, P.U.F., 1981.

(4) Voir Jonathan Hodgkinson : « Oral History and the History of Science », *Oral History*, vol. 4, n° 2, automne 1976.

(5) *Interview with Historians*, Institute of Historical Research, University of London : interviews de Moses Finley, Christopher Hill, Lawrence Stone, Eric Hobsbawm, Henry Pelling, Margaret Gowing.

par un jeune collègue sur sa biographie, sa formation, sa carrière, son œuvre, et les influences subies, le tout devant servir à nourrir une histoire de l'Histoire, ou plutôt une histoire de la recherche historique.

## 6. Les politiques éducatives

Le dernier sujet d'histoire orale de l'éducation concerne les politiques éducatives. Une thèse récente a étudié, à l'aide de sources orales, les décisions prises dans ce domaine aux États-Unis sous Kennedy et Johnson (1). En France, la mission des Archives nationales auprès des ministères de l'Éducation et des Universités avait préparé, en 1978-1981, un projet intéressant, qui n'a malheureusement pas abouti : elle se proposait de constituer « des archives orales pour l'histoire récente de l'éducation dans la perspective de pallier les insuffisances notoires ou les lacunes des fonds d'archives traditionnels ». Un thème précis et une période étaient choisis : « Administrateurs de l'Éducation face à l'explosion scolaire, 1958-1968 » (2). Enfin, l'Institut Charles de Gaulle, dans le cadre des commémorations de 1990 en l'honneur du Général, et dans la perspective du colloque qui s'est tenu en novembre de cette même année, a recueilli les témoignages des principaux décideurs dans le domaine de la politique de l'éducation (ministres, recteurs, conseillers) (3). Ce champ de recherches, à peine défriché, offre de vastes perspectives.

## III. PERSPECTIVES

L'histoire orale de l'éducation en France en étant à ses premiers balbutiements, les voies qui s'ouvrent aux chercheurs sont nombreuses.

---

(1) Hugh Davis Graham : *The Uncertain Triumph: Federal Policy in the Kennedy and Johnson Years*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1984.

(2) Mission des Archives nationales auprès des ministères de l'Éducation et des Universités voir Claudine Fages : « Pédagogues et administrateurs face à l'explosion scolaire 1958-1968. Note sur un projet de constitution d'archives orales pour l'histoire récente de l'Éducation », 1979 ; « Administrateurs de l'Éducation face à l'explosion scolaire 1958-1968. Constitution d'archives orales pour l'histoire récente de l'Éducation », note du 30 avril 1981.

(3) Institut Charles de Gaulle, trois rapports de synthèse du Groupe de recherches sur la politique de l'Éducation : « De Gaulle et l'Éducation nationale » (par Françoise Mayeur) ; « L'économie de l'Éducation sous la présidence du général de Gaulle » (par Jean-Claude Eicher) ; « Le général de Gaulle et la recherche en France » (par Pierre Lelong).

## 1. Les mémoires « d'en bas »

L'histoire de l'enfance, de la famille, de l'éducation féminine, et des enseignants a été relativement bien étudiée en France, mais plus avec les méthodes traditionnelles qu'avec celles de l'histoire orale – sauf pour les instituteurs. Pourtant, on l'a vu, la technique des récits de vie pourrait être d'un apport considérable dans ces domaines. Du début du siècle à nos jours, elle permettrait de mieux appréhender le vécu, les mentalités, le quotidien des élèves et des enseignants. Mieux que les sources écrites, elle peut donner des renseignements précis sur l'ambiance et les conditions de vie dans les établissements – de l'école à l'université –, sur la discipline dans les classes, sur la pratique réelle de la pédagogie, et sur la manière dont tous ces éléments évoluent au fil du temps. Grâce à l'histoire orale, les ruptures et les permanences au sein de l'institution scolaire, telles qu'elles ont été vécues par ses acteurs les plus modestes, pourraient être mieux saisies, de même que les variantes locales et régionales. Ce serait ainsi ouvrir un immense chantier, celui d'une histoire décentralisée de l'éducation. La tâche serait gigantesque, mais passionnante. Elle n'est concevable que si, comme dans les pays anglo-saxons, les initiatives et les contributions locales – intellectuelles et financières – sont suffisamment nombreuses, et si, par ailleurs, sont assurées à la fois une fonction de *coordination* et de *conseil* en matière de méthodes et de choix des problématiques, et une fonction de *conservation* des matériaux recueillis par des établissements appropriés, capables d'élaborer des corpus de récits de vie et de témoignages sous forme de cassettes et de vidéo-cassettes, des monographies et des études à partir de ces sources.

Il est un domaine particulièrement intéressant, peut-être plus facile à gérer, l'histoire des universités. Cette histoire orale serait encore une histoire locale, vue « par en bas », mais avec une garantie scientifique supplémentaire, puisque les initiateurs seraient les historiens-chercheurs professionnels de l'établissement, rompus au travail d'archives, au maniement critique des sources et faciles à former – si ce n'est déjà fait – aux techniques de l'enquête orale. Les exemples américains et australiens montrent en particulier combien il serait urgent à la fois de constituer des archives orales et de commencer l'histoire orale des universités françaises de création récente : celles de Paris VIII-Vincennes (puis Saint-Denis), de Paris X-Nanterre, de Paris XII-Créteil et de Paris XIII-Villetaneuse, pour ne prendre que l'exemple de jeunes établissements de la région parisienne, déjà chargés d'histoire, et, chose utile, comportant un département d'histoire. La mémoire collective originelle de ces universités serait ainsi conservée, comme elle l'a été pour l'université de

New England en Australie. L'interview de ceux qui ont assuré leur fondation, enseignants, étudiants, administratifs, et de leurs successeurs, fournirait une source irremplaçable, à confronter bien sûr avec les archives écrites : ainsi non seulement les faits seraient mieux cernés, mais la genèse des mythes fondateurs dans l'imaginaire serait plus facile à décrire, puis à analyser sur un mode critique.

## 2. La mémoire « d'en haut »

Il est certain que la mémoire des décideurs est plus facile à saisir dans la mesure où elle nécessite un nombre d'interviews plus restreint. L'étude des politiques éducatives depuis 1945 constitue sans doute le meilleur angle d'attaque, qui englobe à la fois l'histoire des réformes, et l'histoire de l'administration centrale (1), celle de ses grands responsables et de ses rouages, une « histoire qui reste à écrire », comme l'a noté Guy Caplat (2).

Ce travail se situe dans la lignée des projets des autres ministères (Affaires étrangères et Économie) qui, se souciant de leur mémoire et de leur histoire, ont commencé à constituer des archives orales. D'autre part, un tel sujet s'inscrit dans la tradition française de l'histoire orale, dans la mesure où il nécessite le recours à l'analyse critique et à la confrontation avec les sources écrites, ce à quoi tiennent nos historiens. Mais, la technique des récits de vie, domaine où les Anglo-Saxons ont été les pionniers, ne doit pas être négligée pour autant, car ce ne sont pas seulement des témoignages sur des faits précis qui doivent être recueillis, mais aussi un langage, une subjectivité, une formation intellectuelle, un ensemble de représentations mentales qui peuvent laisser transpirer une mémoire typée sur le plan individuel, générationnel ou sociologique.

Enfin, l'étude des politiques éducatives peut facilement donner un fil directeur et une problématique fédératrice aux projets décentralisés dont il était question plus haut. Les interviews d'instituteurs, de professeurs, d'universitaires, d'anciens élèves et étudiants, pourraient comporter un chapitre important : comment ceux de « la base » ont-ils réagi dans leur vie professionnelle ou scolaire aux si

---

(1) Cette démarche répond aux souhaits de Guy Thuillier, qui pour toute histoire d'une administration conseille de mener une politique systématique d'archives orales. Cf. G. Thuillier : « Pour une réflexion sur l'innovation : comment développer un secteur de recherche en histoire contemporaine », *Le Mouvement social*, avril 1988, pp. 31-43.

(2) Guy Caplat : « Pour une histoire de l'administration de l'enseignement en France », *Histoire de l'Éducation*, n° 22, mai 1984, pp. 27-58.

nombreuses réformes entreprises depuis 1945 ? Tel est le fondement du projet d'histoire orale que le Service d'Histoire de l'Éducation de l'I.N.R.P. a mis au point, et que nous allons brièvement expliciter.

### 3. L'apport de l'enquête orale à une histoire des politiques éducatives

Dans le domaine de l'éducation, les quarante années qui suivent la Seconde Guerre mondiale constituent une période particulièrement intéressante à étudier. Elles sont marquées par l'augmentation spectaculaire du nombre des élèves, « l'explosion scolaire » (1) et la multiplication des réformes. Entre 1945 et 1981, cinq réformes fondamentales (2) touchent l'organisation de l'administration centrale qui doit s'adapter aux problèmes posés par la gestion de ces nouvelles masses ; l'enseignement proprement dit est affecté entre 1958 et 1981 par 25 réformes (10 de structure dont 7 pour le primaire et le secondaire, 3 pour l'enseignement supérieur ; 9 concernant les programmes ; et 6 pour la formation des enseignants) (3).

On a pu parler à ce propos de « réformite », souvent mal ressentie par l'opinion publique et les enseignants, chaque ministre donnant l'impression de vouloir attacher son nom à une réforme. Pourtant, tous ces changements font preuve d'une certaine continuité : l'effort de « démocratisation » semble au cœur des politiques éducatives des gouvernements successifs depuis 1945. Peut-être pourrait-on parler, en reprenant l'expression de Philippe Barret (4), d'une « réforme permanente », plutôt que de réformes multiples.

Toutes ces réformes sont consignées dans des textes officiels. Mais ceux-ci ne rendent pas compte de tous leurs préparatifs. Ils ne permettent pas non plus de mesurer l'efficacité des politiques éducatives qu'ils mettent en place.

Ce ne sont pas seulement les textes officiels et publiés qui présentent des lacunes pour l'historien. Pour l'histoire de l'administration, et en particulier celle de l'Éducation nationale, les archives écrites posent aussi problème. Certes, elles sont nombreuses, riches en information. Mais, comme le note la Mission des Archives auprès

(1) Louis Cros : « *L'explosion* » scolaire, Paris, Publication du Comité universitaire d'information pédagogique, 1961.

(2) René Périé, *op. cit.*, pp. 9-14.

(3) Bernard Toulemonde : *Petite histoire d'un grand ministère. L'Éducation nationale*, Paris, Albin Michel, 1988, p. 222.

(4) Philippe Barret : *La politique éducative de la France de juillet 1984 à mars 1986 : le ministère Chevènement*, thèse Université Paris VIII, 1988.

du ministère de l'Éducation (1), il manque souvent « les documents élaborés aux échelons de décision », et les documents d'exécution et de gestion sont peu explicites sur les « conditions d'élaboration de telle ou telle réforme ».

Les archives orales ont, dans ce domaine, une valeur irremplaçable, car elles peuvent éclairer, préciser les sources écrites, et en combler les lacunes. Mieux, elles peuvent seules nous renseigner sur les différentes étapes du processus décisionnel et sur le poids relatif des décideurs. Seules, elles révèlent l'état d'esprit et les mentalités des acteurs, les solidarités et les oppositions entre eux, l'action des réseaux d'influences et les enjeux de puissance. La phrase de Philippe Joutard à propos de l'histoire des petites communautés s'applique aussi à l'histoire des entourages ministériels : « Cette micro-sociologie du pouvoir, jamais un document écrit n'en donnera l'idée » (2).

Une politique éducative, c'est, en effet, un ensemble de décisions, mais aussi un état d'esprit, une convergence d'influences, une série d'étapes préparatoires, puis, une exécution, avec ses succès et ses échecs. L'histoire des politiques éducatives doit donc démontrer tout un mécanisme, à l'aide d'un programme d'interviews : qui a décidé quoi, et à quel moment ? à l'amont de la décision, par qui et par quelles idées a-t-il été influencé ? quelles ont été les pressions exercées ? quelles ont été les étapes qui ont mené à la prise de décision ? à l'aval, quelles furent les difficultés de la mise en œuvre ? et a-t-elle eu une portée effective ?

Le ministre de l'Éducation nationale ne décide pas seul. Selon la constitution de la V<sup>e</sup> République, « la loi détermine les principes fondamentaux de l'enseignement », ce qui relève du Parlement et donc des forces politiques représentées dans le pays. D'autre part avec le renforcement de l'exécutif, le ministre de l'Éducation, bien que responsable de son département, est souvent amené à proposer ses projets au Président de la République (3), au Premier Ministre, et les interventions de ces derniers ne sont pas rares. Il doit également tenir compte des idées des groupes de pression que sont les syndicats, les fédérations de parents d'élèves, l'opinion publique. Chaque Français qui a été élève, et qui peut être parent d'élève, a son avis en matière d'éducation. La politique éducative est une des politiques qui plonge ses racines le plus profondément dans la société et la vie quotidienne de tous.

---

(1) Voir B. Toulemonde : *Petite histoire...*, *op. cit.*.

(2) P. Joutard : *Ces voix qui nous viennent du passé*, *op. cit.*, p. 169.

(3) Rappelons que l'Institut Charles de Gaulle, avait lancé pour le colloque « De Gaulle en son siècle », une enquête orale pour déterminer le rôle du général dans la politique éducative de la France.

Même à l'intérieur de son ministère, le ministre ne décide pas seul. Il « signe un plan ou une réforme, il est rare qu'il les ait rédigés lui-même » (1). Grand en effet est le rôle de l'équipe de personnes qu'il a choisie et qui constitue son « cabinet », celui du secrétaire général lorsque ce poste a existé entre 1963 et 1968, ainsi que celui des grandes directions du ministère, dont l'organigramme a beaucoup évolué depuis les mesures de René Capitant en 1944-1945, et enfin de l'Inspection générale et des experts. Les entretiens peuvent mettre en lumière les convergences et les rivalités entre toutes ces instances, de même que la place occupée par les pédagogues dans ce jeu institutionnel (2). C'est donc, à travers toute la période, l'évaluation du *poids réel des hommes*, des groupes, de leurs idées et de leurs mentalités, *sur les décisions en matière éducative*, qui doit constituer un des objets de la réflexion.

L'autre dimension qui doit être prise en compte est *le temps*, avec ses rythmes propres, dans lequel tout ce mécanisme décisionnel s'inscrit. Il y a d'abord le temps court, avec ses ruptures, fausses ou vraies, que constituent les changements de ministres, de majorités politiques, voire de régime (1944 et 1958), ou les grands bouleversements sociaux, comme la Libération ou 1968. Sur ce dernier événement plus récent, pendant lequel l'enseignement a été plus radicalement mis en cause, les témoignages oraux seront des plus précieux. D'une façon générale, il est important de savoir comment les témoins, décideurs, conseillers, et hommes d'influence ont vécu ces fluctuations parfois brutales, et si celles-ci ont eu un impact ou non sur les politiques éducatives.

À l'autre extrême, il y a le temps long, celui de la croissance démographique et économique, celui des permanences ou des évolutions lentes. Par exemple, si les structures administratives sont souvent modifiées, les structures mentales des responsables de l'éducation, peu perceptibles dans les sources écrites, ont-elles changé au même rythme ? Quant aux principes des grandes réformes mises en chantier pendant la période centrale qui court de 1959 à 1975, jusqu'où dans le passé faut-il chercher leur source d'inspiration ? Dans l'entre-deux-guerres ? à la Libération ou sous la IV<sup>e</sup> République ? Le rôle de celle-ci en particulier mérite d'être étudié : moins féconde que le régime suivant dans le domaine des réformes du système éducatif, a-t-elle été accaparée par la gestion courante de l'explosion scolaire, ou a-t-elle pu en outre préparer les hommes et

---

(1) D. Aron-Schnapper et D. Hanet, « D'Hérodote au magnétophone... », art. cit., p. 186.

(2) Ce paragraphe s'inspire des réflexions de Guy Caplat, « Pour une histoire de l'administration... », art. cit., p. 46.

les idées aux changements fondamentaux nécessaires ? bref, a-t-elle été ou non une transition qui s'inscrit dans la longue durée ?

Cette interrogation amène, enfin, à l'analyse du temps moyen, de quinze à vingt ans, qui apparaît comme « la période propice à la mise en évidence de l'action d'hommes ou mieux de groupes de responsables » (1). Pourra-t-on trouver des « générations de décideurs », avec leurs références communes liées à un événement fondateur ou à une formation intellectuelle identique ?

Plusieurs cercles sont, en fait, à considérer. Le premier est constitué par les anciens ministres de l'Éducation nationale et par les directeurs et chefs de leur cabinet. Le second comprend les responsables des grandes directions, les hauts fonctionnaires du ministère, les responsables de la planification. Le troisième englobe l'Inspection générale et les présidents ou les membres influents des commissions chargées de concevoir les réformes en matière de programmes, les rapporteurs des projets de l'Éducation nationale au Parlement. Ces trois types de témoins appartiennent aux instances de décision, d'impulsion, de contrôle et de conseil. Au sein de ces groupes, il faut choisir, mais ne pas trop restreindre le nombre de personnes à interviewer, car il est enrichissant de recueillir des témoignages croisés sur un même événement ou un même thème. Il s'agit aussi de saisir les opportunités (ceux qui, ayant entendu parler de l'enquête, sollicitent un entretien), et de tenir compte des propositions des témoins qui suggèrent d'autres personnalités à interroger.

Les cercles suivants comprennent les groupes de pression et les représentants des forces profondes de la société. Dans le quatrième cercle, on trouve les dirigeants des syndicats enseignants, ceux de la F.E.N, ceux du S.G.E.N., etc., et également ceux des syndicats étudiants. Le cinquième inclut les présidents des associations de parents d'élèves, le sixième les responsables des projets éducatifs au sein des partis politiques.

---

(1) Michel Margairaz : « Politique et économie : ruptures, continuités, conversions dans l'État en France, des années 30 aux années 50 », exposé à l'I.H.T.P, séminaire de recherche (sous la responsabilité de Denis Peschanski, Michael Pollak et Henry Rousso), 23 novembre 1989, in *Cahiers de l'I.H.T.P.*, n°18, 1991, et in *Histoire politique et sciences sociales*, Éditions Complexe, 1991. Cf. *Études et Documents*, III, 1991. Comité pour l'histoire économique et financière, notamment Patrick Fridenson ; « Avant-Propos », pp. IV-V : il souligne l'apport de l'histoire orale dans la connaissance des réseaux, de l'individu « dans sa globalité », et de la prise de décision.

#### 4. La méthode

Les témoignages oraux recueillis ne livrent pas le vécu, le vrai (1), mais le souvenir que les témoins en ont conservé. Il doit donc être soumis, comme tout document, à une analyse critique. « Supprimer l'analyse, c'est renoncer à l'entreprise scientifique elle-même », disent D. Aron-Schnapper et D. Hanet en critiquant ceux pour lesquels le travail s'arrête à la publication des récits de vie (2).

L'analyse historique d'une source orale passe donc par la confrontation avec la documentation écrite. « Sans sources écrites qui permettent de mesurer l'écart entre le dit et le non-dit ou le dit différemment, pas de véritable histoire orale », dit P. Joutard (3). Comme pour la préparation de l'interview, le recours aux archives, aux mémoires écrites s'avère indispensable. Il est aussi nécessaire de croiser, de comparer les interviews, que ce soit pour établir des hypothèses, mieux cerner un fait, ou diversifier les visions.

La mémoire, comme l'oubli, sont des processus actifs, et doivent être des objets d'étude pour l'historien. Il convient donc de s'interroger sur les répétitions, les hésitations, les erreurs, les silences. Tous sont signifiants. L'oubli peut bien sûr être imputable à l'âge du témoin, les souvenirs s'érodent avec le temps. Il peut aussi être volontaire et s'expliquer par un devoir de réserve, un secret professionnel, le souci de ne pas porter préjudice à quelqu'un, de protéger sa propre image. Mais le plus souvent l'explication est autre. Les « spécialistes de la mémoire », psychologues, anthropologues, sociologues, historiens (4), ont bien montré que les souvenirs sont modelés par la culture du groupe auquel appartient le témoin, par sa place à l'intérieur des rapports sociaux (5). On sait que le passé est déformé par le présent, par les acquis ultérieurs, le vécu par l'imaginaire. Il est important d'appréhender et de rendre intelligible le travail de la mémoire. Pour ce faire, il convient de fixer une méthode d'interview adaptée aux acteurs de l'Éducation nationale. Partant des expériences acquises en histoire orale, c'est une « solution mixte », qui

(1) P. Joutard, *op. cit.*, pp. 28-32. Voir aussi pour faire le point sur cette question, « Le guide des sources orales », établi par l'I.H.T.P., *op. cit.*

(2) D. Aron-Schnapper, D. Hanet : art. cit., p. 195.

(3) P. Joutard : *Ces voix qui nous viennent du passé*, *op. cit.*, pp. 220-221.

(4) Voir M. Halbwachs : *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, P.U.F., réédition 1975, et *La mémoire collective*, Paris, P.U.F., réédition 1968 ; P. Nora : « La mémoire collective », in *La nouvelle histoire*, Retz, 1978 ; Yves Lequin : « La mémoire à travers le document oral », in *Problèmes de méthode en histoire orale*, *op. cit.*, pp. 43-47.

(5) Daniel Bertaux : « Histoire de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie », rapport C.O.R.D.E.S., mars 1976.

a été ici retenue, c'est-à-dire un entretien biographique, semi-directif où se mêlent questions fermées qui recherchent des renseignements précis sur telle ou telle réforme de l'enseignement, et questions ouvertes qui incitent l'interviewé au récit libre (1). La grille d'entretien (2) garde des mailles les plus larges possible, car cibler des thèmes trop réducteurs risque de paralyser le témoin et d'empêcher ce travail de la mémoire qui est aussi, on l'a vu, l'objet de la recherche. Les commentaires sur les faits et les individus apportent plus qu'une réponse sur un événement : ils permettent de recréer l'atmosphère du moment. Il faut donc essayer de faire parler chez l'acteur de l'Éducation nationale plusieurs de ces mémoires. La mémoire professionnelle est utile à provoquer, car, souvent, la formation et la carrière de l'interlocuteur éclairent son action, le poids de son influence sur l'administration et le réseau de relations qu'il a pu constituer pendant ses études et l'exercice de son métier. Sa mémoire historique aussi : dans quelle mesure le second conflit mondial, les guerres coloniales, 1958, 1968, l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, ont influencé ou non son action en matière éducative ? Dans certains cas, une mémoire plus personnelle peut être sollicitée, en évitant « des questions directes qui évoqueraient un interrogatoire policier » (3) au témoin : de quelle empreinte l'origine

---

(1) Pour la IV<sup>e</sup> République, ont été interviewés à ce jour : le ministre René Billères, son directeur de cabinet Louis Cros ; Jean-Louis Crémieux-Brilhac, membre de son cabinet ; l'inspecteur général Louis François ; Raymond Poignant, membre du cabinet d'André Marie et de René de Billères et rapporteur du IV<sup>e</sup> plan sous la V<sup>e</sup> République ainsi que Pierre Bartoli.

Pour la V<sup>e</sup> République : Michel Alliot, directeur de cabinet d'Edgar Faure ; le premier ministre Michel Debré ; son directeur de cabinet Pierre Racine ; le ministre René Haby ; son chef de cabinet Pierre Quentin, inspecteur général de l'administration ; l'inspecteur général Lucien Géminard ; le ministre André Henry, secrétaire général de la F.E.N., ainsi que Jean Auba, Pierre Lelong, André Lichnérowicz et Pierre Pigagniol.

Ces entretiens sont archivés. Pour chacun d'entre eux sont établis une analyse chronothématique et un compte rendu analytique qui précise les conditions de l'enregistrement, donne une courte biographie du témoin et résume la teneur de l'entretien ; à cela s'ajoute une fiche d'analyse de la décision.

La collecte des archives orales a commencé en janvier 1991 ; elle est menée en particulier avec la collaboration de Martine Allaire et d'une équipe de professeurs associés.

(2) Les questionnaires constituent seulement une trame, un guide pour les interviews. Beaucoup de questions sont à adapter à l'interlocuteur. Sauf demande expresse, ils ne sont pas envoyés par écrit. Pour atténuer la difficulté d'exploitation transversale de ces interviews et permettre une analyse quantitative, certaines questions sont posées systématiquement à tous les témoins.

(3) D. Aron-Schnapper et D. Hanet : « D'Hérodote au magnétophone... », art. cit., p. 188.

sociale, l'enfance, la famille et son éducation ont marqué ses convictions, ses comportements, et, par exemple, son attitude devant la « question scolaire ».

Menée dans cette perspective, l'enquête ambitionnera donc d'atteindre un double objectif. D'une part, en harmonie avec les enquêtes orales des autres ministères, elle pourra apporter une contribution à une histoire comparée des processus de décision ministérielle dans la France d'après 1945. Mais l'Éducation est aussi l'un des seuls secteurs administrés qui concerne intimement ses administrateurs en dehors de leur période de vie d'administration, au contraire des Affaires étrangères, de l'Équipement ou des Finances. En interrogeant les décideurs de la façon la plus large possible, sur leurs décisions mais aussi en dehors de leur champ décisionnel, une histoire orale des politiques éducatives pourra donc aussi fournir sa pierre à la construction d'une histoire globale de l'éducation.

Marie-Thérèse FRANK  
Service d'histoire de l'éducation

# LA RÉVOLUTION ET L'ÉDUCATION

## Dernier bilan

par Bruno BELHOSTE

Dominique Julia a présenté dans cette même revue un vaste panorama des recherches publiées depuis une dizaine d'années sur l'éducation et l'enseignement pendant la période révolutionnaire (1). Ce bilan, arrêté en décembre 1989, ne pouvait prendre en compte les articles et ouvrages parus depuis lors. Prenant le relais, je m'efforcerai ici de combler cette lacune pour les années 1990 et 1991, sans m'interdire de revenir à l'occasion sur des publications plus anciennes.

Je distinguerai, par commodité, trois ensembles dans la masse des publications qui nous intéressent : les ouvrages de fonds, les rééditions de textes et les travaux à caractère monographique.

Dans la première catégorie, deux livres importants, annoncés par D. Julia, sont parus au cours de l'année 1990, l'un sur l'enfance et la famille, l'autre sur l'école élémentaire pendant la Révolution.

Le premier est un ouvrage collectif, réalisé à la suite d'un colloque organisé en 1989 (2). Il n'était pas évident de confronter des réalités biologiques et sociales inscrites dans la longue durée – l'âge de l'enfance, l'institution familiale – à la problématique singulière de l'événement révolutionnaire. Dans quelle mesure, en effet, des comportements et des représentations dont l'évolution est séculaire sont-ils affectés en profondeur par les bouleversements politiques et sociaux ? Sans apporter une réponse unique à cette question – on verra que les points de vue divergent –, l'ouvrage suggère à la fois, me semble-t-il, un changement dans les pratiques culturelles rela-

---

(1) D. Julia : « Enfance et citoyenneté. Bilan historiographique et perspectives de recherches sur l'éducation et l'enseignement pendant la période révolutionnaire », *Histoire de l'éducation*, n° 45, janvier 1990, pp. 3-42, et n° 49, janvier 1991, pp. 3-48.

(2) M.-F. Lévy (dir.) : *L'Enfant, la famille et la Révolution française*, Paris, Olivier Orban, 1990.

tives à la sphère privée et familiale dès les années 1770, au moins pour certains milieux, et, somme toute, un rôle secondaire de la Révolution française proprement dite dans cette évolution.

C'est ainsi qu'André Burguière insiste, en introduction au premier chapitre, sur le double mouvement de transfert à l'État de tâches relevant autrefois de la responsabilité des familles et de montée de l'individualisme, qui provoque une réorganisation des structures familiales, mouvement de longue durée, qui se prolonge bien au-delà de la crise révolutionnaire (1). Les contributions les plus intéressantes de ce premier chapitre s'inscrivent cependant dans une problématique un peu différente : celle de la constitution au XVIII<sup>e</sup> siècle d'un espace public, dans lequel l'enfant du peuple, à l'instar de la femme, assume, hors du cadre familial, une forme de responsabilité et d'autonomie, puis de son progressif dépérissement. Dans cette perspective, Arlette Farge analyse, à partir d'un dossier de police relatif à l'émeute parisienne de 1750, la place de l'enfant dans l'espace urbain au milieu du siècle (2). Dominique Godineau montre comment l'enfant, au côté de sa mère, est présent dans l'événement révolutionnaire, assiste aux assemblées et participe aux émeutes (3). Pour sa part, Yvonne Knibiehler voit se renforcer le contrôle de l'enfance en liberté, déjà manifeste sous l'Ancien Régime, lorsque la Révolution met en place une politique d'assistance qui revient, faute de moyens, à livrer les enfants aux manufacturiers (4). Serge Chassagne illustre par quelques exemples cette mise au travail de l'enfance assistée, qui, sans être nouvelle, s'accélère après Thermidor (5).

Avec le chapitre II, « L'enfant et la Nation », nous entrons véritablement dans la Révolution. D. Julia consacre une étude exemplaire au problème de l'*instruction publique* et de l'*éducation nationale* (6). Plutôt que de limiter l'analyse, comme trop de commentateurs, aux seuls plans de Condorcet et de Le Peletier, il dénoue pour nous tout l'écheveau des projets et des réalisations révolutionnaires. Je retiendrai ici deux de ses conclusions, parmi les

(1) A. Burguière : « Demande d'État et aspirations individualistes. Les attentes contradictoires des familles à la veille de la Révolution », *ibid.*, pp. 25-32.

(2) A. Farge : « L'enfant dans l'espace public au XVIII<sup>e</sup> siècle », *ibid.*, pp. 43-52.

(3) D. Godineau : « Fonction maternelle et engagement révolutionnaire féminin », *ibid.*, pp. 85-95.

(4) Y. Knibiehler : « L'enfant au sein de l'espace public », *ibid.*, pp. 79-84.

(5) S. Chassagne : « L'enfant au travail dans les manufactures pendant la Révolution », *ibid.*, pp. 97-103.

(6) D. Julia : « L'éducation révolutionnaire : fille de Sparte ou héritière des Lumières », pp. 107-121, et « L'institution du citoyen. Instruction publique et éducation nationale dans les projets de la période révolutionnaire (1789-1795) », *ibid.*, pp. 123-170.

moins évidentes : en premier lieu, la difficulté que tous les hommes de la Révolution éprouvent à « penser leur temps », difficulté qui se traduit soit par un recours anachronique au mythe spartiate, soit, chez Condorcet, par une foi prophétique en un avenir radieux ; faute que soient pris réellement en compte les résistances socioculturelles au changement, le dispositif mis en place pour organiser le transfert de sacralité de l'Église et du Roi sur la Nation et ses nouvelles institutions – la régénération par les fêtes, le calendrier, les catéchismes républicains, etc. – reste à peu près inopérant. D. Julia montre par ailleurs que les formes d'utopie scolaire ne se réduisent pas en l'an II au seul modèle spartiate de l'internat obligatoire, défendu par Le Peletier : plus importants encore, dans la mesure où il y a un début de réalisation, sont le modèle de la « société-école », dans lequel l'école, laissée à la seule initiative privée, n'est plus pensée au centre du dispositif éducatif, la société toute entière devant être parcourue de « signaux pédagogiques », et celui de « l'effet multiplicateur », dans lequel le savoir doit pénétrer d'un coup tout le corps social, soit par le moyen des livres, soit par celui de volontaires formés de manière accélérée à Paris.

Cette étude s'inscrit dans une série de publications de D. Julia sur l'éducation et l'enseignement pendant la Révolution qui méritent d'être ici rappelées : citons d'abord pour mémoire ses deux ouvrages, l'un consacré aux projets d'éducation, paru dès 1981 (1), l'autre, paru en 1987, qui traite des réalisations révolutionnaires (2) ; leur confrontation permet de mesurer, à partir des meilleures sources, l'écart souvent immense entre les utopies et la réalité de l'instruction publique : certes, la Révolution laïcise l'enseignement secondaire, évolution confirmée sous l'Empire par la création de l'Université, elle contribue, avec l'École polytechnique, les écoles de santé, et quelques autres établissements, à la constitution d'un solide enseignement professionnel supérieur, mais sur l'enseignement élémentaire, elle ne semble avoir eu pour ainsi dire aucune prise. Depuis la sortie de ces deux livres, D. Julia a publié plusieurs articles sur l'enseignement pendant la Révolution : un article sur la naissance du modèle scolaire méritocratique (3), dans lequel il ana-

---

(1) D. Julia : *Les Trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981.

(2) D. Julia (dir.), H. Bertrand, S. Bonain et A. Laclau : *Atlas de la Révolution française*, vol. 2 : *L'enseignement, 1760-1815*, Paris, Éditions de l'École des hautes études, 1987.

(3) D. Julia : « Sélection des élites et égalité des citoyens. Les procédures d'examen et de concours de l'Ancien Régime à l'Empire », in *Mélanges de l'École française de Rome, Histoire moderne et contemporaine*, 1989.

lyse les différentes procédures de sélection des intelligences proposées depuis le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, complété par une étude sur un célèbre examinateur, le mathématicien Monge, fondateur de l'École polytechnique (1), et des études de cas, l'une sur le collège de Tournon pendant la Révolution, illustrant l'impact de la Révolution sur les conflits internes aux établissements scolaires, l'autre sur les écoles de canonage, mettant en évidence, sur un cas limite, le caractère illusoire de « l'enseignement révolutionnaire » de la période conventionnelle.

Retournons au chapitre III de l'ouvrage, tout entier consacré à l'étude des représentations de l'enfant dans l'art et la littérature révolutionnaires. Jean-Marie Goulemot, introduisant le chapitre, met l'accent sur l'autonomie de la sphère littéraire et rejette l'hypothèse d'une rupture révolutionnaire des modes de représentation de l'enfance (2). La contribution de Didier Masseur sur la littérature enfantine va dans le même sens (3) : l'auteur repère dès le début des années 1780 l'apparition de nouveaux modèles narratifs, à forte charge moralisatrice, que la Révolution reprend tels quels, en leur donnant un nouvel habillage. Les catéchismes révolutionnaires continueraient ainsi une production littéraire moralisante, conçue sur le mode de l'entretien, qui domine dès la fin de l'Ancien Régime. L'étude de Jean Hébrard sur les catéchismes révolutionnaires (4), tout en confirmant l'inscription de cette littérature dans une tradition bien établie au XVIII<sup>e</sup> siècle, insiste plutôt sur la filiation catéchistique. Le modèle du « catéchisme de diocèse » est délibérément détourné au profit des Lumières, avec d'ailleurs un large éventail de possibles, allant du catéchisme sans-culotte de Poitevin au catéchisme officiel de La Chabeaussière.

On constate ainsi la prégnance dans la littérature enfantine des modèles anciens. Doit-on en conclure que cette production n'a pas évolué durant la période révolutionnaire ? En analysant un corpus de

(1) Voir D. Julia : « La formation des officiers de marine dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle : des gardes de la marine aux écoles d'Alès et de Vannes », in *Vannes au début de la Révolution*, Vannes, les Amis de Vannes, 1989, pp. 57-124, et « Monge examinateur », in *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1730-1830, Histoire de l'éducation*, n° 46, mai 1990, pp. 111-133.

(2) J.-M. Goulemot : « L'enfant représenté : iconographie et littérature », in M.-F. Lévy (dir.), *op. cit.*, pp. 243-254.

(3) D. Masseur : « La littérature et la Révolution : rupture ou continuité ? », *ibid.*, pp. 263-273.

(4) J. Hébrard : « La Révolution expliquée aux enfants : les catéchismes de l'an II », *ibid.*, pp. 171-192.

699 ouvrages appartenant à la littérature pour l'enfance (1), Michel Manson a pu mettre en évidence, en tout cas, deux changements d'importance : une croissance rapide de la production, avec un grand nombre de nouveautés entre 1789 et 1799, et la progression, sous l'impulsion du pouvoir central, des ouvrages didactiques, mieux ciblés et de meilleure qualité.

Le développement, pendant cette période, de la littérature d'inspiration pédagogique est bien évidemment à mettre en rapport avec l'intérêt contemporain pour les questions d'éducation et d'instruction. Depuis les grands travaux d'érudition entrepris sous la III<sup>e</sup> République, non sans esprit polémique d'ailleurs, l'œuvre révolutionnaire en matière d'instruction élémentaire n'avait fait l'objet d'aucune étude importante. Il faut donc se réjouir de la publication, en Allemagne et en allemand, d'un ouvrage ambitieux sur la question. Hans-Christian Harten nous offre en effet, à partir d'une documentation de première main, la première synthèse moderne sur l'histoire de l'école élémentaire pendant la Révolution. Dans son bilan historiographique de janvier 1990, D. Julia a rendu compte partiellement de cette étude, dont il avait pu lire le manuscrit (2). L'importance de l'ouvrage, qui est aujourd'hui publié, justifie qu'on y revienne ici un peu plus en détail (3).

Le livre est divisé en sept chapitres, précédés d'une introduction consacrée à l'instruction élémentaire à la fin de l'Ancien Régime. Dans les trois premiers, l'auteur expose les différentes conceptions pédagogiques, telles qu'elles se dégagent de l'analyse de nombreux projets d'éducation, imprimés ou manuscrits, ainsi que des livres élémentaires rédigés pendant la Révolution. Les quatre suivants abordent les réalisations révolutionnaires, à la lumière des projets précédemment étudiés, l'organisation des écoles élémentaires, le choix des maîtres, le rôle des activités festives, etc.

Le premier mérite de H.-C. Harten est d'avoir entrepris le dépouillement quasi systématique des plans et projets pédagogiques de la période révolutionnaire conservés aux Archives nationales et à la Bibliothèque nationale (4). L'étude de ce corpus révèle la richesse

---

(1) M. Manson : *Les Livres pour l'enfance et la jeunesse sous la Révolution*, Paris, I.N.R.P., 1989.

(2) D. Julia : « Enfance et citoyenneté... », *art. cit.*, pp. 20-22.

(3) H.-C. Harten : *Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution*, München, Oldenbourg Verlag, 1990.

(4) Le corpus est présenté en fin d'ouvrage, pp. 436-445. Le lecteur aura intérêt à consulter du même H.-C. Harten : *Les Écrits pédagogiques sous la Révolution*, répertoire établi par l'auteur avec la collaboration du Service d'histoire de l'éducation sous la direction d'A. Choppin, Paris, I.N.R.P., 1990, qui recense 1 346 écrits relatifs à la politique culturelle et à l'éducation entre 1789 et 1799.

de la réflexion pédagogique, qu'on ne saurait réduire aux seuls débats parlementaires, bien connus des historiens. Sans reprendre ici les analyses très fouillées de Harten, qui nécessiteraient de longs développements, je note en particulier la vigueur du courant rationaliste, qui trouve en Condorcet son expression la plus achevée mais qui inspire de nombreux écrits, dans lesquels l'insistance est mise sur l'enseignement scientifique et la formation professionnelle. Surtout, à partir de son corpus, Harten tente de définir ce qu'attendent les révolutionnaires de la nouvelle éducation républicaine. Il croit ainsi reconnaître dans l'idée que l'instruction publique peut, à elle seule, régénérer l'Homme, c'est à dire lui rendre sa vraie nature au sein d'une société républicaine harmonieuse, l'aspiration commune à tous les projets d'éducation révolutionnaires. Ce qu'il appelle « l'eschatologie pédagogique » des hommes de la Révolution, substituant l'instituteur au prêtre, l'École à l'Église, la Raison au Dieu des chrétiens, révélerait en fait leur impuissance à changer les mentalités et les pratiques : tous les espoirs sont reportés, de manière utopique, sur les enfants, auxquels l'éducation républicaine devra inculquer les valeurs de la morale naturelle.

Harten étudie ensuite les livres élémentaires présentés au concours de l'an II, qui fut, comme on sait, un échec. Cent cinquante deux ouvrages sont analysés, dont cinquante quatre de lecture, écriture et grammaire, vingt deux de mathématiques et sciences naturelles et soixante seize de morale. Le lecteur intéressé par l'histoire des manuels scolaires consultera avec profit le long chapitre qui leur est consacré. Pour ma part, je saute directement aux chapitres finaux, basés pour l'essentiel sur les résultats d'une enquête entreprise dans une vingtaine de départements. L'auteur y traite successivement la fréquentation scolaire, le taux d'encadrement, l'installation des écoles, l'organisation de l'enseignement, le contrôle de l'assiduité et du travail des élèves et les textes utilisés par les maîtres. Il accorde une particulière attention aux nouvelles pratiques cérémonielles qui rompent avec les cérémonies religieuses du passé : nombre d'instituteurs substituent ainsi des hymnes et des chants républicains aux prières traditionnelles ouvrant la classe ; les élèves jouent un rôle important dans les fêtes du nouveau calendrier, comme autrefois dans les fêtes religieuses ; de manière générale, la « pédagogie cérémonielle » vise à détourner au profit de la Révolution tout le dispositif symbolique de l'ancienne religion établie.

Après s'être intéressé au rôle des sociétés populaires dans la « mobilisation pédagogique » que tentent, sans grand succès d'ailleurs, les éléments les plus radicaux en 1793 et 1794, Harten termine son ouvrage par une longue étude consacrée aux instituteurs

de la Révolution. La Révolution a entraîné un renouvellement et un rajeunissement des maîtres d'école. De nombreux exemples indiquent qu'il existe dans le corps enseignant, une minorité agissante d'instituteurs républicains, qui jouent un rôle militant important, au moins jusqu'en l'an IV. Le cas de l'instituteur Gérard Le Normand, président de la Société populaire de Rouen, élève de l'École normale en l'an III, que l'auteur étudie en détail, illustre ce type d'enseignant, présent sur tous les fronts de l'activité révolutionnaire.

Le travail de H.-C. Harten est impressionnant. Peut-on, pour autant, en tirer un tableau complet de l'instruction élémentaire publique pendant la Révolution et, plus encore, une mesure précise de son impact politique ? Force est pour l'auteur de reconnaître qu'il serait encore prématuré aujourd'hui de dresser le bilan chiffré de l'entreprise d'éducation politique menée par la Révolution. Tout en insistant sur la diversité des situations régionales, H.-C. Harten n'en discerne pas moins, non seulement dans l'élite bourgeoise cultivée mais également au sein des masses rurales, une aspiration nouvelle à l'École, comme si celle-ci devait apporter, avec les Lumières, une amélioration générale de leurs conditions de vie. Cette attente, qualifiée par H.-C. Harten d'eschatologique, introduit dans des formes traditionnelles de culture des fermentes de modernité qui se développeront au cours du XIX<sup>e</sup> siècle (1).

Ceci admis, la Révolution n'a pas modifié de manière durable les conditions de la scolarisation élémentaire en France. Ses décrets sont restés lettre morte, si bien qu'au bout du compte, son œuvre scolaire, au moins pour l'instruction primaire, apparaît des plus minces. H.-C. Harten ne l'ignore pas, mais, pris par son sujet, ne surestime-t-il pas gravement l'impact de la Révolution sur les pratiques culturelles, en particulier sur les comportements populaires vis-à-vis de l'École, en montant en épingle le rôle d'une petite minorité d'intellectuels sans réelle influence ? En tout état de cause, seule une analyse menée sur la longue durée, étudiant la diffusion des modèles laïcisés d'instruction et le développement d'une nouvelle demande d'éducation qui leur serait liée, permettrait, me semble-t-il, de vérifier les hypothèses de l'auteur.

Le livre de H.-C. Harten, c'est l'un de ses mérites, incite à relire d'un œil neuf les projets et débats révolutionnaires sur l'instruction publique. D. Julia avait noté, il y a deux ans, l'abondance des travaux sur les grands plans d'éducation de la Révolution, où il voyait

---

(1) Sur cette problématique, voir H.-C. Harten : « Mobilisation culturelle et disparités régionales. École, alphabétisation et processus culturel pendant la Révolution », in *Les Enfants de la Patrie. Éducation et enseignement sous la Révolution française, Histoire de l'éducation*, n° 42, mai 1989, pp. 111-137.

aussi, non sans malice, le résultat d'une certaine facilité, les sources étant d'accès immédiat. Les publications plus récentes confirment, en l'aggravant, la tendance des commémorations paresseuses à revenir sans cesse tracer le même sillon : aux recueils de textes cités en son temps par D. Julia (1), il nous faut donc ajouter maintenant au moins quatre nouvelles publications.

Notons d'abord la réédition du recueil de discours et rapports publiés par Célestin Hippeau en 1881, avec une introduction fort peu convaincante de Bernard Jolivet, réduisant très schématiquement le débat révolutionnaire sur l'instruction à l'opposition entre une conception métaphysique de la liberté et des droits de l'homme et un sociologisme attentif avant tout aux inégalités (2). Cette réédition, sans notes ni apparat critique, pourra rendre des services. On aurait pourtant de beaucoup préféré pour le bicentenaire un retraitage du recueil de textes commentés que Bronislaw Baczko avait publié il y a dix ans (3). L'ouvrage de Bernard Lehembre a le mérite, quant à lui, de réunir, sous forme d'extraits, une assez grande variété de textes, parfois d'accès difficile (4) : outre les inévitables projets de Condorcet et de Le Peletier, l'auteur nous propose, par exemple, le rapport de Grégoire pour l'ouverture du concours de l'an II sur les manuels scolaires et, surtout, un choix de documents de la période directoriale. Les textes de liaison, plutôt sommaires, se lisent vite, sans toujours éviter les télescopes (par exemple, p.61, l'hostilité à Condorcet d'un Michel-Edme Petit ou d'un Bouquier assimilé à l'obscurantisme de La Chalotais) ou les approximations (par exemple, le rôle de Grégoire dans le rejet du plan de Le Peletier est sur-évalué). Je signale également le numéro spécial de la revue *Enfance* consacré au débat entre instruction et éducation pendant la Révolution (5), où l'on trouvera encore une fois le rapport de Condorcet et le plan de Le Peletier, ainsi que le fameux manuel d'arithmétique de Condorcet, écrit pour sa fille peu avant sa mort (6).

(1) Voir D. Julia, art. cit. (première partie), *Histoire de l'Éducation*, n° 45, janvier 1990, p. 6, note (2), p. 11, note (2) et p. 12, notes (1) et (3).

(2) C. Hippeau : *L'Instruction publique en France pendant la Révolution*, introduction de B. Jolivet, Paris, Klincksieck, 1990, coll. « Philosophie de l'éducation ».

(3) B. Baczko (éd.) : *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier, 1982, coll. « Les classiques de la politique ».

(4) B. Lehembre : *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux, 1791-1804*, Paris, Nathan, 1989, coll. « Repères pédagogiques ».

(5) *Enfance*, tome 42, n° 4, 1989.

(6) Je n'ai malheureusement pu consulter la réédition de Condorcet : *Moyen d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, présenté, commenté et annoté par C. Coutel, N. Picard et G. Schubring, Paris, A.C.L.-André Deledicq, 1989 (voir D. Julia, art. cit. (deuxième partie), *Histoire de l'éducation*, n° 49, janvier 1991, p. 43, note (109)).

De toutes ces publications, la plus intéressante est certainement la réédition commentée du rapport de Condorcet par Charles Coutel (1). L'ouvrage reprend telle quelle l'édition qu'en a donnée Gabriel Compayré en 1883, avec son introduction et ses notes, mais en y ajoutant une introduction générale, une présentation du débat parlementaire et plusieurs notes thématiques. Les commentaires de Ch. Coutel apportent d'utiles éclairages non seulement sur Condorcet lui-même, mais aussi sur ses relecteurs républicains de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'édition de G. Compayré révèle, en effet, la distance existant entre le philosophe des Lumières et ses héritiers positivistes de la III<sup>e</sup> République. Les thèses de Condorcet sont révisées sur plusieurs points essentiels, la gratuité, l'instruction des femmes, l'importance de l'enseignement scientifique et la place des langues anciennes.

Néanmoins, l'approche résolument philosophique de C. Coutel n'est pas sans poser problème à l'historien. Passons sur les jugements de valeur (le mythe « mortifère » de Sparte engendrant la Terreur et le Bonapartisme, p. 49, les « reculs » et les « avancées » de Compayré, pp. 61 et 62, les « contresens » de Rabaut Saint-Étienne, p. 211, etc.). Le risque majeur d'une « lecture expliquée », s'interdisant « la folklorisation et l'ethnologisation des textes », pour reprendre les expressions de C. Kintzler dans sa préface, c'est le contresens par esprit de système. Il me semble que C. Coutel, comme C. Kintzler, ne l'évitent pas toujours, surtout quand ils réduisent tout le programme de Condorcet à la seule formation du citoyen. Postuler, comme le font ces auteurs, un « anti-utilitarisme » théorique chez Condorcet, c'est oublier, dans son œuvre, l'importance accordée à l'éducation technique et professionnelle éclairée par les sciences. Pour tout dire, une interprétation équilibrée et dépassionnée de la pensée pédagogique de Condorcet exigerait au préalable un travail d'exégèse historique fondé, enfin, sur une véritable édition critique de ses écrits sur l'instruction publique (2).

---

(1) Condorcet : *Écrits sur l'instruction publique*, volume second, *Rapport sur l'instruction publique*, texte présenté, annoté et commenté par Ch. Coutel, Paris, Edilig, 1989, coll. « Les classiques de la République ». Rappelons que les *Cinq mémoires sur l'instruction publique* forment le premier volume de cette série (voir D. Julia art. cit. (première partie), *Histoire de l'éducation*, n° 45, janvier 1990, p. 12). Les deux ouvrages ne sont plus disponibles en librairie, mais on peut encore se les procurer au siège de la Ligue de l'enseignement.

(2) Le travail est commencé pour la période antérieure à la Révolution (voir Condorcet : *Réflexions et notes sur l'éducation*, a cura di M. Albertone, Bibliopolis, Naples, 1983). Il faudrait utiliser, pour une pareille édition, les manuscrits des *Cinq mémoires* et du *Rapport* conservés à la Bibliothèque de l'Institut dans les papiers de Condorcet, dont l'inventaire analytique est actuellement en préparation.

À côté des recueils de textes, quelques monographies publiées depuis trois ans intéressent l'instruction publique : sur l'enseignement des mathématiques dans les écoles centrales, Pierre Lamandé a publié une étude approfondie basée sur le cas nantais, dont D. Julia a déjà rendu compte dans son bilan (1). Relevons également, à ce propos, une notice sur l'école centrale de Mons et ses chaires de mathématiques et de physique, publiée en Belgique (2). Le bicentenaire de la création des écoles centrales en 1995 devrait être l'occasion d'une floraison de pareilles monographies. Le rôle joué par la Société philomathique de Paris pendant la Révolution est évoqué rapidement par André Tuilier dans un article des actes du colloque sur le bicentenaire de cette société de pensée (3). Enfin, notons le catalogue de la belle exposition organisée en 1989 à la Sorbonne sur l'Université de Paris et la Révolution, qui brosse, en 210 notices, un vaste tableau de l'histoire de l'instruction publique à Paris des États-généraux à l'Université impériale (4).

Par l'abondance, sinon toujours par la qualité des publications, cette recension, pourtant incomplète, confirme l'intérêt des chercheurs pour l'histoire de l'éducation pendant la Révolution. Michel Vovelle, tirant les leçons des colloques du Bicentenaire, a mis en évidence la place éminente de l'histoire culturelle et de l'histoire des mentalités dans les préoccupations actuelles des historiens de la Révolution (5). Même si la ventilation des colloques par thèmes sous-évalue le poids de l'histoire de l'éducation (6), l'importance de

---

(1) P. Lamandé : *La Mutation de l'enseignement scientifique en France (1750-1810) et le rôle des écoles centrales : l'exemple de Nantes*, coll. « Sciences et techniques en perspective », vol. 15, 1988-1989 (voir D. Julia art. cit. (première partie), *Histoire de l'éducation*, n° 45, janvier 1990, p. 31).

(2) M.-T. Isaac, E. Pequet, C. Radoux et C. Sargeloos : *L'École centrale du département de Jemmapes. Les mathématiques à l'École de la Révolution*, Mons, Université de Mons-Hainaut, 1989.

(3) A. Tuilier : « Les débuts de la Société philomathique de Paris et le contexte idéologique », in A. Thomas (éd.) : *La Société philomathique de Paris et deux siècles d'histoire de la science en France*, colloque du bicentenaire de la Société philomathique de Paris, Paris, P.U.F., 1990.

(4) A. Tuilier et alii : *L'Université de Paris, la Sorbonne et la Révolution*, catalogue, Paris, Éditions de la Sorbonne, 1989.

(5) M. Vovelle et D. Le Monnier : *Les Colloques du Bicentenaire. Répertoire des rencontres scientifiques nationales et internationales*, Paris, La Découverte, Institut d'histoire de la Révolution française et Société des études robespierristes, 1991. Sur les 550 colloques réunis en 1989 et 1990 sur la Révolution française, 16,2 % avait pour thème dominant un thème d'histoire culturelle et 4,7 % un thème d'histoire des mentalités. Les pourcentages s'élèvent respectivement à 18,8 % et 5,2 % pour les colloques qui se sont tenus en France et à 21,8 % et 7,2 % pour les colloques parisiens.

(6) Le répertoire recense deux colloques où l'éducation et la pédagogie sont les thèmes dominants, et dix colloques où elles sont les thèmes secondaires.

ce champ d'études ressort clairement d'un examen attentif de la liste des colloques. « Le projet pédagogique de la Révolution, à travers ses textes fondateurs comme ses expérimentations éphémères ou d'avenir, note M. Vovelle, s'inscrit au rang des territoires nouveaux ou renouvelés de la recherche ». La célébration, dans les années qui viennent, du bicentenaire de quelques grands établissements d'enseignement, École normale, École polytechnique, Muséum d'histoire naturelle, Conservatoire des arts et métiers, École des langues orientales, etc., devrait confirmer ce phénomène et amener une moisson de nouveaux travaux.

Bruno BELHOSTE  
Service d'histoire de l'éducation

Service d'histoire de l'éducation

**Françoise HUGUET**

**LES PROFESSEURS DE LA FACULTÉ DE  
MÉDECINE DE PARIS**

Dictionnaire biographique 1794-1939

Ce dictionnaire présente les biographies de quelque trois cent soixante deux professeurs de la faculté de médecine. Pour chacun d'eux, on trouvera des données relatives à l'origine sociale et géographique, aux alliances, aux études secondaires et médicales, au déroulement des carrières. Une large part a été faite aux travaux scientifiques, aux publications, à l'appartenance aux Sociétés savantes.

Les informations ainsi rassemblées permettent d'éclairer les mécanismes de constitution d'une élite et de préciser les critères de sa réussite sociale. Elles rendent compte aussi des découvertes essentielles dans le domaine de la prévention et de l'hygiène, des innovations mises au service de la pratique chirurgicale et des progrès de la clinique auxquels les professeurs de la faculté de médecine ont très largement contribué.

On trouvera donc ici les références indispensables pour comprendre l'évolution, dans notre pays, de l'enseignement et de la profession médicale et, par delà, de la recherche scientifique en matière de santé.

1 vol. de 777 p. – Prix : 340 F.

*Collection Histoire biographique de l'enseignement*

**INRP – Éditions du CNRS**

1991

# ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

## *LES ARCHIVES DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES*

Les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices viennent de disparaître des organigrammes du ministère de l'Éducation nationale. Après plus d'un siècle et demi d'existence officielle, ces institutions se sont dotées d'une épaisseur historique qui a suscité, certes, quelques travaux, mais réserve encore aux chercheurs des chantiers potentiels nombreux et féconds. Le caractère hautement symbolique de cette institution longtemps vouée à la formation des troupes avancées de la République a conduit les chefs d'établissements à en conserver pieusement les archives plutôt que de les verser, comme la loi en fait obligation, aux dépôts départementaux. Les historiens de l'éducation intéressés à ce domaine savaient que, jusqu'à ces dernières années, ils pouvaient s'installer dans les bibliothèques des écoles normales, voire dans le bureau de leur directeur, pour y dépouiller des documents toujours intéressants. Ils y étaient toujours reçus avec la plus grande courtoisie et, souvent, avec intérêt.

Or, ces « palais de la République » ont connu, ces dernières années, beaucoup de vicissitudes. Quelques-uns ont été purement et simplement vendus par leurs anciens propriétaires (le département). Quelquefois, il n'a été question que d'une simple dévolution à l'État (on y a installé une antenne universitaire ou les nouveaux Instituts universitaires de formation des maîtres) ou à une autre collectivité territoriale (pour créer un nouveau lycée, par exemple). Dans d'autres cas, le bâtiment du XIX<sup>e</sup> siècle a fait l'objet d'une opération foncière complexe, voire a été l'objet d'une stricte opération immobilière (1). Bref, les archives des écoles normales, les fonds anciens de leurs bibliothèques, les collections de leurs cabinets scientifiques, les objets scolaires soigneusement conservés sont en grand danger.

---

(1) Un mot ici pour signaler à nos lecteurs le cas de la superbe école normale d'institutrices de Rouen qui possède encore toutes ses installations du XIX<sup>e</sup> siècle et mériterait, à ce titre, une inscription sur l'inventaire, sinon un classement. Au contraire, il serait question de la détruire, dans le cadre d'une opération immobilière diligentée par le département.

Dans le but de prévenir une destruction définitive de ce patrimoine de notre système éducatif, le Service d'histoire de l'éducation a pensé qu'il serait bon de sensibiliser les chefs d'établissements et leur a donc demandé de répondre à un questionnaire sur les richesses qu'ils possédaient.

Envoyé en 1988, ce questionnaire ne portait que sur les fonds antérieurs à 1945, la date de fin de la Seconde Guerre mondiale paraissant constituer comme un *terminus ad quem* raisonnable, ne fût-ce, entre autres, qu'en raison des pratiques archivistiques (les séries « modernes » des archives départementales sont closes à la date du 10 juillet 1940 et les versements postérieurs sont rarement classés ou inventoriés) et administratives (les documents antérieurs à la guerre n'ont plus guère d'utilité « administrative », exception faite des dossiers de personnel).

Ce questionnaire s'articulait en plusieurs volets : les documents d'archives (1) de caractère administratif (tableaux d'effectifs, pièces comptables, registres divers, etc.), les fonds des bibliothèques, les documents manuscrits de caractère individuel (travaux d'élèves, cours d'enseignants, copies), le matériel divers. Ce recensement des ressources archivistiques et bibliographiques était complété par des questions portant sur les amicales d'anciens normaliens, sur les expositions réalisées par l'école et sur le sort des écoles fermées dans le département.

Sur les 113 établissements, annexes non comprises, recensés en janvier 1988 (2), la répartition des réponses s'effectue ainsi :

	EN Filles	EN Garçons	EN Mixtes	Total
Établissements	12	8	93	113
Réponses	7	6	59	72
%	58	75	63	64

(1) La définition des archives telle qu'elle est comprise par les services d'archives figure dans l'article de la loi n° 79-18 du 3 janvier 1979 : « Les archives sont l'ensemble des documents, quels que soient leur date, leur forme et leur support matériel, produits ou reçus par toute personne physique ou morale, et par tout service ou organisme public ou privé, dans l'exercice de leur activité ».

(2) *Bottin administratif*. Éd. 1989.

Sur ces 72 réponses, 15 ont été négatives : elles émanent notamment des établissements créés après 1945 (7), de ceux dont les archives ont disparu ou ont été détruites (2), ou de ceux qui les ont versées aux Archives départementales (4).

Avant d'aborder le détail des 57 réponses positives obtenues, il convient d'en souligner le caractère aléatoire. À plusieurs reprises, les auteurs des réponses insistent sur leur mauvaise connaissance des fonds. Il ne leur a pas toujours été possible de faire une synthèse claire des ressources existantes. Des annotations du style « documents divers » ou « vrac » en témoignent assez. Il est vrai que la notion d'« archives » reste floue pour des établissements qui ne possèdent aucun service spécifique destiné à leur gestion. Une pré-enquête avait permis d'élaborer une liste des types d'objets conservés. C'est donc sur la base d'un inventaire fermé et d'une catégorisation pré-établie que les réponses ont été obtenues.

La plupart des documents conservés sont des documents administratifs antérieurs à 1945, qui se répartissent ainsi :

Documents	Total
Tableaux d'effectifs, registres matricules	27
Archives comptables	31
Registres d'inventaire (mobilier, etc.)	17
Procès-verbaux de concours d'entrée	7
Catalogues de bibliothèque	15
Cahiers de prêt de bibliothèque	5
Dossiers concernant les enseignants	15
Procès-verbaux du conseil d'administration	28
Procès-verbaux du conseil de discipline	16
Correspondance	16
Photographies, cartes postales	27
Plans d'école, projets architecturaux	16
autres	10
dont : sans précision	5
liste des fonctionnaires	1
carnets scolaires	1
rapports d'enquête	1

Ces totaux ne reflètent qu'imparfaitement les réponses, des regroupements ayant été effectués par nature de documents à partir de la liste dressée originellement. Il importe aussi de préciser l'extrême dispersion des documents recensés. Ainsi, pour ne considérer que cet exemple, sous « Procès-verbaux de conseil d'administration », la réponse positive peut concerner soit une série plus ou

moins complète de ces pièces d'archives, soit quelques pièces éparses mais néanmoins conservées.

Un seul type de document est mentionné dans plus de la moitié des 57 réponses positives obtenues, à savoir les pièces comptables avec 54 %, ce qui, en soit, n'est guère étonnant. Les procès-verbaux de conseil d'administration sont conservés dans 49 % des écoles, suivis par les listes d'effectifs ou registres matricules (47 %) et par une série de documents difficiles à classer, ni administratifs, ni manuscrits, qui ont été retenus ici pour leur intérêt, à savoir les collections de photographies ou cartes postales (47 % aussi). Ces taux de conservation traduisent les priorités des chefs d'établissement : comptabilité - effectifs - matériel - discipline - personnel enseignant : autant d'éléments sur lesquels le ministère demandait régulièrement des comptes. Il s'agit bien de documents administratifs, de pièces de gestion.

Sur les 57 établissements dont les réponses sont exploitables, 50 conservent des *ouvrages anciens* et des *revues*. Tous les questionnaires ne précisent pas la nature des ouvrages conservés : 18 établissements déclarent conserver des revues et bulletins d'anciens élèves, 7 des revues diverses, 4 des manuels scolaires.

Plus de précisions sont données concernant les *documents manuscrits individuels*, qui constituent des témoignages précieux de l'activité professorale ou écolière. Sont signalés des travaux d'élèves (20 établissements), des cours de professeurs ou de maîtres adjoints (2), des cahiers de stages (2), des monographies (18), des copies d'examens ou de concours (5).

Le nombre important de monographies conservées montre l'intérêt des établissements pour cet exercice qui couronnait les études à l'école normale jusqu'à la réforme des études de 1969. On peut encore signaler l'existence d'une « Chronique scolaire », document typique des écoles alsaciennes et mosellanes, imposé par l'administration wilhelminienne entre 1872 et 1918. Pour le reste, l'enquête n'a pu déceler que quelques épaves, isolées mais précieuses, de travaux de professeurs ou d'élèves.

31 questionnaires ont fourni des renseignements relatifs à du *matériel pédagogique* soit, par ordre de fréquence : du matériel de laboratoire (10), des cartes de géographie (9), des collections scientifiques (9), des films et lanternes de projection (5) et du matériel pour le moins divers, incluant deux squelettes, un cheval d'arçon et des animaux dans le formol...

Le *meublier* est, en revanche, peu présent dans les réponses (une seule en fait mention). Il est vrai que les armoires, les bancs, les meubles d'internat ont été souvent remplacés dans les vingt der-

nières années, qui ont vu de profondes modifications des rôles et des modes de fonctionnement de ces établissements (fermeture des internats, perte des classes préparant au baccalauréat, ouverture aux adultes en formation continue, etc.).

Les *expositions* ou *commémorations* diverses constituant souvent un temps privilégié pour un établissement désireux de se plonger dans sa mémoire, il avait paru intéressant de dresser un bilan des travaux faits à cette occasion et, plus particulièrement, des publications ou des rassemblements de sources. On constate que plus de 75 % des établissements ayant répondu à l'enquête ont eu l'occasion de célébrer soit une exposition universelle (6 cas), soit leur anniversaire ou le centenaire des lois Ferry (37 cas) et plus de 73 % en ont profité pour rassembler des documents destinés à une exposition ou à une publication. Les publications concernent essentiellement l'histoire de l'établissement (20 cas), plus que l'histoire de l'enseignement primaire (7), ce qui n'étonne guère. L'école normale apparaît bien comme un lieu de mémoire et un pôle d'identification.

Dans un certain nombre de cas, il semblait possible que les écoles annexes aient pu conserver leurs propres archives. Cela s'est vérifié pour 14 établissements. Mais le détail des documents gardés est assez maigre : il s'agit essentiellement de registres matricules (6 cas), de procès-verbaux de conseils des maîtres (2), de livres et revues (4) et de matériel divers (3).

Quatre écoles ont versé l'intégralité de leurs fonds anciens. Mais, parmi les 57 écoles ayant répondu au questionnaire, certaines ont effectué des versements partiels, aux archives départementales (31 cas), à une bibliothèque (7), à un musée départemental de l'éducation (2) ou au Musée national de l'Éducation (1). Ces chiffres permettent d'affirmer que les responsables des écoles normales ne sont sans doute pas aussi désintéressés ou négligents de leurs archives qu'il y paraît. Dans certaines réponses, des récriminations à l'égard du manque d'empressement des archivistes locaux à accueillir leur fonds traduisent une certaine frustration envers une politique d'archivage qui leur échappe. Elle met tout au moins l'accent sur l'absence de communication, donc de compréhension, entre deux services publics poursuivant partiellement un but commun.

Le contenu de ces versements n'est cependant pas détaillé. On peut supposer que les documents réceptionnés par des bibliothèques ne sont pas de même nature que ceux accueillis par les archives départementales ou les musées de l'éducation.

Enfin, une partie de l'enquête s'était attachée à cerner les associations proches de l'Éducation nationale, les musées de l'éducation et sociétés savantes, un peu dans le but de créer un réseau informel de correspondants locaux susceptibles d'apporter leur aide dans le

domaine de la conservation ou de l'exploitation de ces fonds. De telles structures existent dans 60 départements, se répartissant entre :

Amicales d'anciens des EN :	
EN Filles	11
EN Garçons	12
EN mixtes (associations fusionnées)	21
Anciens de la MGEN	32
Musées de l'éducation	13
existant	10
en cours de création	3
Sociétés d'histoire locale	48

À côté de la couverture d'associations et de sociétés savantes, assez traditionnelle et relativement connue, c'est surtout le développement des musées de l'éducation qui est frappant. 13 départements en sont pourvus, ou en voie de l'être. Plus que les autres associations, ces musées pourraient être le révélateur d'un intérêt croissant pour l'histoire de l'éducation, leur multiplication soulevant par ailleurs, avec une acuité croissante, la question de leur mise en réseau, ou tout au moins en cohérence.

Au terme de cette enquête, quelques constats significatifs peuvent être mis en évidence.

D'une part, il est encourageant de constater l'écho assez favorable réservé à ce questionnaire. Le taux de réponse est supérieur à celui qu'on pouvait raisonnablement espérer. D'autre part, l'intérêt des documents encore conservés dans les écoles est indéniable. Si l'on fait exception des quelques versements déjà effectués aux archives départementales, les sources encore disponibles dans les établissements constituent un complément utile des fonds de la préfecture, du rectorat ou de l'inspection académique. Néanmoins, sur certains points, comme les ressources bibliographiques, l'enquête n'a pas abouti aux résultats escomptés. Mais il n'est pas impossible de trouver dans les bibliothèques des écoles normales d'autres richesses que cette enquête n'a pu déceler.

Il reste également à espérer que ces documents puissent bénéficier d'un classement plus scientifique, avec l'aide de techniciens des archives ou des musées pédagogiques, afin d'en permettre la consultation par un public de chercheurs.

Enfin, au moment où naissent les I.U.F.M., souhaitons qu'une prochaine circulaire du ministère de l'Éducation nationale incite les nouveaux chefs d'établissements entrés en possession d'un patri-

moine qu'ils connaissent encore mal, à effectuer tous les versements nécessaires aux archives départementales et à se mettre en relation avec le Musée national de l'Éducation pour envisager les moyens de conserver les objets didactiques anciens qui sont entre leurs mains.

Service d'histoire de l'éducation (1)

## COLLOQUES

### Histoire de l'éducation physique et des sports

Le XIX<sup>e</sup> congrès de l'ISCHE (Association internationale pour l'histoire de l'éducation) se tiendra à Barcelone du 3 au 6 septembre 1992. Organisé par la Société d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane et le Centre d'histoire internationale de l'Université de Barcelone, il conclura les Jeux olympiques qui se seront déroulés en Catalogne les semaines précédentes, en proposant des communications sur « Éducation, activités physiques et sports dans une perspective historique ».

Exposés et discussions porteront sur six thèmes :

1. La place accordée au sport et aux activités physiques dans les théories éducatives ;
2. Les activités physiques et sportives dans les programmes scolaires ;
3. Les pratiques sportives dans les domaines périscolaire ou non scolaire ;
4. L'histoire de la pédagogie des activités physiques et sportives ;
5. L'évolution historique des rapports entre le corps et l'éducation : mouvements hygiénistes, l'éducation à la santé, etc. ;
6. Les activités physiques et sportives comme moyen de contrôle social, notamment de la jeunesse : place des valeurs sportives dans le nationalisme, l'internationalisme, l'impérialisme... ;
7. Les activités de plein air et, notamment, les associations de jeunesse qui s'y consacrent ;
8. La place des femmes dans les activités physiques et sportives.

---

(1) Enquête menée par Jean Hébrard, analyse des réponses opérée par Gérard Bodé.

Toutes informations sur les conditions d'inscription au Colloque peuvent être obtenues auprès de son organisateur : Pere Solà i Gussinyer, Departament de Ciències de l'Educació./Facultat de Filosofia i Lletres. Universitat Autònoma de Barcelona, 08193-BELLATERRA (Barcelona), ou au Service d'histoire de l'éducation. Le groupe qui travaille sur l'histoire de la petite enfance, au sein de l'ISCHE, a retenu, pour sa part, le thème « Mouvements, jeu et éducation physique dans l'histoire de la petite enfance ». Les projets de communications doivent être envoyés, si possible avant le 15 avril 1992, au Prof. Dr. Karl Neumann, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Göttingen, Waldweg 26 - GÖTTINGEN (Allemagne).

### Comenius

Dans le cadre du colloque Comenius organisé à Prague du 23 au 27 mars 1992 (voir *Histoire de l'éducation*, n° 49, p. 100), le Cercle des philologues modernes de Tchécoslovaquie organise trois ateliers sur « Comenius et l'importance de l'éducation linguistique et littéraire pour l'homme d'aujourd'hui et de demain » et, plus particulièrement, sur la place de Comenius dans la culture de la Renaissance, sur la place que le pédagogue accorde à l'apprentissage des langues dans la formation de la personnalité, et sur la portée de ses idées concernant l'enseignement des langues, jusqu'à nos jours.

Adresse de l'association organisatrice : Kruh Moderních Filologů, Rasinovo hábrezi 6, CS-128-00 PRAHA 2 (Tchécoslovaquie).

Comenius sera également au centre du colloque international qui se tiendra à Montréal du 11 au 13 juin 1992. Une série de conférences, suivies de discussions, s'efforceront de cerner les différents aspects de sa pédagogie, de sa philosophie et de sa théologie. Tous renseignements peuvent être obtenus auprès du Prof. Gilles Bibeau, Département de Didactique, Université de Montréal, CP 6128, succursale A, MONTRÉAL (Québec), CANADA H3C 3J7.

Tel. (514) 343-7247 ; Fax (514) 343-2283.

## **Histoire des universités européennes**

À l'occasion de son 175<sup>e</sup> anniversaire, l'université de Gand organise, en coopération avec la CRE (Conférence des recteurs et présidents d'universités européennes), un colloque sur l'histoire sociale des universités européennes depuis la Deuxième Guerre mondiale. Le colloque abordera plus précisément quatre thèmes :

1. Les relations entre les universités et les autorités locales, le pouvoir central, les milieux économiques... ;
2. Les étudiants : admission, études, débouchés, organisation politique.. ;
3. L'évolution des effectifs enseignants et l'accroissement des fonctions administratives ;
4. La part respective de la recherche et de l'enseignement dans les Universités, le développement des différentes disciplines, en liaison avec les découvertes scientifiques et l'évolution sociale.

Le colloque se tiendra du 28 au 30 septembre 1992. Secrétariat : I. Schelstraete, Sint-Pietersnieuwstraat 25, B 9000 GENT (Belgique). Tel. 32-9-64-30-82 ; Fax : 32-91-64.35.97.

## **Bicentenaire de l'École polytechnique**

Un symposium international se tiendra les 10 et 11 février 1993 à l'École polytechnique. Il portera sur « La formation polytechnicienne : conception, enseignements, résultats : deux siècles d'histoire ».

Organisé à l'initiative du Comité du bicentenaire de l'École polytechnique, ce symposium étudiera la conception générale de la formation polytechnicienne, ses valeurs et ses traditions, ses objectifs et ses résultats, ainsi que les débats et les réformes dont elle a été l'objet. Une attention particulière sera accordée à l'étude des disciplines qui la composent, aussi bien dans leur contenu que dans leur organisation pédagogique. Le programme du symposium comprendra quatre sessions d'une demi-journée chacune.

- 1<sup>re</sup> session : De la fondation de l'École à la réforme Le Verrier ;
- 2<sup>e</sup> session : De la défaite de 1871 à l'Entre-deux-guerres ;
- 3<sup>e</sup> session : La période contemporaine ;
- 4<sup>e</sup> session : Thèmes transversaux.

La publication des actes est prévue dans l'année suivant le symposium.

*Responsables* : Amy Dahan (École polytechnique - 91128 PALAISEAU). Bruno Belhoste (INRP) et Antoine Picon (École nationale des ponts et chaussées).

Des demandes de renseignements complémentaires peuvent être adressées au Service d'histoire de l'éducation.

### **Travail, éducation, santé**

Le 117<sup>e</sup> congrès du Comité des Travaux historiques et scientifiques se tiendra à Clermont-Ferrand du 26 au 30 octobre 1992. Une de ses sections au moins intéresse l'histoire de l'éducation : en histoire moderne et contemporaine, appel à communications est fait sur le thème : « Travail, éducation, santé ». Il s'agira de chercher à évaluer quand, par quels canaux (institutions, initiatives privées...) et avec quels moyens et quels succès on est passé d'une assistance pure et simple à une volonté d'éducation sociale et d'organisation (ou forme d'apprentissage) des plus démunis par eux-mêmes.

Les préinscriptions doivent être faites, avant juin 1992, auprès du CTHS, 1 rue d'Ulm - 75005 PARIS.

### **L'histoire de l'éducation et la formation des enseignants**

Dans le cadre de l'ISCHE (cf. *supra*) s'est créé à Souzdal (Russie) en avril 1991, un groupe de travail dont l'un des objectifs est de préparer, au plan international, un manuel dressant un bilan et des perspectives sur la recherche en histoire de l'éducation et sur son enseignement. Après Souzdal et Zürich (août 1991), ce groupe tiendra sa troisième réunion de travail à Barcelone, du 3 au 6 septembre, dans le cadre du XIV<sup>e</sup> colloque de l'ISCHE. Le manuel en préparation publiera des textes mettant en évidence la variété du champ de la recherche en histoire de l'éducation, ainsi que les présupposés méthodologiques ou théoriques de ceux qui y travaillent, et montrera les insertions possibles ou souhaitables de l'histoire de l'éducation dans la formation des enseignants.

Tous ceux qui se proposent de collaborer à ce groupe de réflexion, en participant notamment aux journées de Barcelone, peuvent contacter, de préférence avant le 1<sup>er</sup> avril 1992, le Prof. Kadriya

Salimova, Gnezdinkovski perevlok 10533 103009 MOSCOU (Russie) ou le Prof. Erwin V. Johanningmeier, FAO 278, University of South Florida, TAMPA, Florida 33620 (U.S.A.).

### Qu'est-ce qu'apprendre une langue ?

Telle sera la question posée lors de journées d'études qui se tiendront à l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud du 24 au 26 septembre 1992. Plus précisément, elle portera sur la période 1765-1825, les interventions prévues s'efforçant de déterminer le rôle qu'ont pu avoir les conceptions du langage, des langues et de leur apprentissage dans les débats sur la didactique des langues, au cours de la très lente institutionnalisation des langues vivantes qui sera l'un des faits marquants du XIX<sup>e</sup> siècle.

Les organisateurs sont Marie-Hélène Clavères (Université Paul-Valéry de Montpellier) et Henri Besse (ENS de Fontenay-Saint-Cloud). Toute information doit être demandée au CREDIF, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, Parc de Saint-Cloud, Grille d'honneur, 92211 Saint-Cloud Cedex. Tél. 47-71-91-11. Télécopie : 33 (1) 46.02.39.11.

### Éducation et idée européenne

La revue *History of European ideas* organise à l'université d'Aalborg (Danemark), du 24 au 29 août 1992, un colloque interdisciplinaire sur le thème : « Intégration européenne et esprit européen ». Parmi la soixantaine d'ateliers prévus, certains seront consacrés à la place de l'éducation et de l'enseignement dans la formation de l'esprit européen. Les projets de communications peuvent être envoyés au Prof. Ulf Hedetoft, European Research Unit, Aalborg University, Fibigerstraede 2, 9220 AALBORG O (Danemark), Fax : 45.98.15.69.50 ; ou au Prof. Ezra Talmor, Department of Philosophy, Haifa University, MOUNT CARMEL 31999 ISRAEL. Fax : 972-3-9386500.

Pénélope CASPARD-KARYDIS – André CHAMBON

## LA PRESSE D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT

XVIIIe s. - 1940

Répertoire analytique établi sous la direction  
de Pierre Caspard

tome IV : S - Z et suppléments

Le quatrième et dernier volume de ce répertoire décrit et analyse 355 revues ayant traité d'éducation au sens large : familiale, scolaire et périscolaire, universitaire, technique et professionnelle.

Il contient également une description succincte de 2 500 titres de bulletins émanant de *l'enseignement libre*, des *écoles normales primaires*, des *œuvres laïques péri et post-scolaires*, des *patronages catholiques*, des *mouvements de jeunesse*, des *universités* et des *grands établissements d'enseignement supérieur*.

Recensant, au total, près de 5 000 titres, ce répertoire constitue un guide exceptionnel dans l'histoire de deux siècles de théories, de pratiques et d'utopies éducatives.

**1 vol. de 768 p. : 350 F**

Rappel : t. 1 : A - C, 1981, 560 p., 176 F  
t. 2 : D - J, 1984, 688 p., 260 F  
t. 3 : K - R, 1986, 560 p., 210 F

**Institut national de recherche pédagogique  
Service d'histoire de l'éducation**

1991

## NOTES CRITIQUES

JULIA (Dominique), REVEL (Jacques) (Dir.). — *Les universités européennes du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, tome 2. — Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1989. — 616 p. — (Recherches d'histoire et de sciences sociales, 18.)

Ce volume forme le pendant, pour la France, du diptyque sur les populations étudiantes en Europe, paru en 1986 et traitant des étudiants d'Allemagne, de Bohême, d'Italie et des Pays-Bas (1).

Jacques Verger se demande d'abord, dans « Les universités médiévales : intérêt et limites d'une histoire quantitative. Notes à propos d'une enquête sur les universités du Midi de la France à la fin du Moyen Âge » (pp. 9-24), s'il est possible de faire des études quantitatives sur les universités médiévales, à l'instar des travaux de L. Stone (2) pour l'époque moderne. À titre d'exemple, J. Verger se limite à sa propre enquête sur les universités méridionales. Après la présentation et la discussion des sources, dont les *rotuli* ou rôles de suppliques vaticanes sont des plus importantes, il décrit les deux directions dans lesquelles une approche statistique paraît devoir se développer. Les sources disponibles permettent en premier lieu de donner une statistique globale des universités : les effectifs totaux des universités, le recrutement géographique et l'importance relative des diverses facultés au sein de l'université. Sans toutefois disposer de sources sérielles continues, il est possible d'apprécier les contours et le poids du groupe universitaire et de dégager les grandes lignes de ses structures internes. Il s'avère beaucoup plus difficile de faire une étude prosopographique des populations étudiantes au Moyen Âge. Non seulement nous ne disposons pas de sources suffisantes pour établir cette prosopographie, mais la tâche se révèle trop gigantesque pour être menée à bien. Pourtant, il reste possible de discerner des tendances, qu'il faudrait intégrer à la situa-

---

(1) *Les Universités européennes du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, tome 1. Études rassemblées par D. Julia, J. Revel, R. Chartier (Recherches d'histoire et de sciences sociales - Studies in History and Social Sciences 17), Paris 1986 ; voir *Histoire de l'éducation*, n° 34, mai 1987, pp. 84-89.

(2) L. Stone (éd.) : *The University in Society*, 2 vol., Princeton 1975.

tion de l'ensemble de l'Occident médiéval. Il est ainsi impossible de reconstituer l'origine sociale des étudiants, à l'exception des nobles. Les données sur l'âge des étudiants fournissent trop peu de renseignements – bien que ceux-ci soient intéressants – pour autoriser des conclusions de portée générale. Des renseignements sur le cursus d'études et les taux de succès sont, par contre, plus faciles à retrouver. Pour diverses raisons, la reconstitution des carrières individuelles est quasi irréalisable. Si on peut encore obtenir quelques résultats pour les gradués en droit, il est selon lui impossible de retracer les carrières des étudiants étrangers, dispersés dans l'Europe entière, ainsi que des ratés du système universitaire qui passent dans l'anonymat. Il faut donc se contenter de quelques sondages et essayer d'en tirer des conclusions plus générales. En guise de conclusion, J. Verger insiste sur les mérites des méthodes quantitatives pour l'histoire des universités médiévales. Bien qu'incomplètes et discontinues, les données statistiques permettent d'homogénéiser l'information, de comparer et de compenser les études monographiques au cadre stérilisant. Je me suis attardée sur cette première contribution parce qu'elle donne des réponses nettes et nuancées à des questions et des problèmes auxquels les médiévistes de l'histoire des universités se voient régulièrement confrontés. En outre, beaucoup de ces problèmes « médiévaux » valent aussi pour l'époque moderne, bien qu'alors les sources soient plus abondantes.

La contribution de Dominique Julia et Jacques Revel, « Les étudiants et leurs études dans la France moderne » (pp. 25-486) montre dans quelle mesure les méthodes statistiques sont applicables à la France de l'Ancien Régime. Cette contribution est en fait un livre en soi, divisé en plusieurs chapitres. Le contenu en dépasse les frontières de la France. Les auteurs donnent d'amples exemples pour d'autres pays de l'Europe, pour autant qu'ils disposent d'une littérature appropriée et d'exemples éloquents. La situation française est ainsi placée dans son contexte international. Comme cette enquête fait suite à celles du premier volume mentionné ci-dessus, nous connaissons maintenant, pour presque toute l'Europe, les conjonctures universitaires de la fin du Moyen Âge jusqu'à la fin de l'Ancien Régime (chap. 5, pp. 303-486, avec annexes statistiques). Un beau *status quaestionis* sur les recrutements et les conjonctures des populations étudiantes peut se lire aux pages 353-355. Les auteurs attirent l'attention, notamment à la suite de R. Chartier, J. Revel et W. Frijhoff, sur les dangers des statistiques simplifiées. À part le problème des sources (voir, à ce sujet, les pp. 28-32), il est nécessaire de bien connaître le système de l'immatriculation et de la graduation dans chaque université. En outre, il faut tenir compte de la mobilité des étudiants. La pratique de la pérégrination acadé-

mique s'est profondément renouvelée tout au long de la période moderne. Il faut voir clair dans les mécanismes sociaux et culturels pour pouvoir interpréter les nombres d'étudiants dans le temps et dans l'espace. Faute de connaître les taux de pérégrination, le calcul des effectifs reste fallacieux. Dans le premier chapitre sur les pérégrinations académiques aux XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles (pp. 33-106), Julia et Revel donnent un aperçu de la tradition pérégrinante aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles, et de la réorganisation des aménagements de la carte universitaire aux deux siècles suivants. Les auteurs décrivent notamment la pérégrination médicale (ex. Paris, Montpellier, Caen), le réseau réformé des étudiants français (ex. Leiden, Bâle, Heidelberg, Genève), les circuits de complaisance où l'on peut obtenir des grades à bon marché (ex. Reims, Orange, Dole, Pont-à-Mousson) et le Grand Tour. D. Julia et J. Revel soulignent, tout au long de leur étude, le caractère très différent des facultés et de leurs populations. Si les études et les étudiants en droit (ch. 2, pp. 107-190), en théologie (ch. 3, pp. 191-242) et en médecine (ch. 4, pp. 243-302) ont droit à une analyse nuancée, les étudiants ès arts sont presque complètement délaissés. Je ne comprends pas bien le motif pour lequel les auteurs n'ont pas consacré quelques pages aux facultés des arts en expliquant les raisons pour lesquelles elles n'ont pas été prises en considération. Pour un lecteur peu familiarisé avec le monde universitaire à l'époque moderne, cette absence peut prêter à confusion. Une autre absence importante qu'il faut noter – et qui concerne d'ailleurs tout le livre – est celle des index. Cette contribution est tellement riche en données, souvent inattendues, sur des universités particulières, françaises et étrangères, qu'il serait souhaitable de pouvoir les retrouver grâce à un index de lieux bien conçu. L'enquête réalisée par D. Julia et J. Revel sur la fréquentation universitaire des Français montre qu'en France, on ne peut pas parler d'une révolution éducative aux alentours de 1600, mais plutôt de fluctuations cycliques, dont on peut expliquer les hausses et les baisses. Elle réfute donc la thèse de L. Stone, point de départ de cette enquête.

La troisième contribution, de Laurence Brockliss, « Patterns of Attendance at the University of Paris 1400-1800 » (pp. 487-526), est la version révisée de l'article paru dans *The Historical Journal* (1). La contribution est, en somme, le développement détaillé de l'enquête de D. Julia et J. Revel pour Paris (*passim*). Tout comme Julia et Revel, L. Brockliss considère les facultés séparément ; il y inclut la faculté des arts. La courbe des effectifs, des immatriculés et des gradués est différente pour chaque faculté, et elle montre des

---

(1) N° 213, 1978, pp. 503-544.

changements assez importants dans le temps. Tout comme les autres auteurs, L. Brockliss éprouve des difficultés à reconstituer l'origine sociale des étudiants et leurs carrières. Pour des raisons d'ordre pragmatique, les auteurs doivent se contenter largement des renseignements que les sources universitaires leur procurent. C'est probablement une explication aux similitudes des données, bien que L. Brockliss conclut son exposé en remarquant que l'université de Paris ne constitue pas un exemple des autres universités françaises. L'*alma mater* parisienne doit plutôt être comparée avec les autres grands centres faisant partie de la latinité européenne comme Oxford, Cologne, Louvain, Heidelberg, Vienne et Bologne (p.516).

Dans la dernière contribution, L. Brockliss se focalise sur un groupe précis de la population étudiante parisienne, les étudiants britanniques « *The University of Paris and the Maintenance of Catholicism in the British Isles, 1426-1789: A Study in Clerical Recruitment* » (pp. 577-616). Les sources sont suffisamment abondantes pour permettre une analyse détaillée du recrutement géographique et social des Anglais, des Écossais et des Irlandais étudiant à Paris. En outre, Brockliss a recueilli assez de renseignements sur les carrières ultérieures des sujets britanniques pour apprécier la place que le *studium* parisien a joué dans la vie publique et religieuse des Îles britanniques. L. Brockliss compare la situation avant et après 1554 (année de l'introduction du serment d'adhésion à la foi catholique). Les changements ne se sont pas opérés dans les nombres, qui restent assez constants, mais bien dans le recrutement géographique et social, et dans les carrières. Bien que d'une manière différente pour les trois pays, l'université de Paris, tout comme d'ailleurs l'université de Douai, a joué un rôle important dans la survie du catholicisme dans les Îles britanniques.

Selon Patrick Ferté, « *La population étudiante du Rouergue au XVIII<sup>e</sup> siècle* » (pp. 527-575), l'analyse de la population étudiante ne prend toute sa valeur que si on peut la confronter à la population régionale dont elle est issue et dont elle est l'une des élites privilégiées (p. 527). Grâce à des dépouillements systématiques antérieurs, un recensement exhaustif a pu être réalisé pour les étudiants du diocèse de Rodez. Les données statistiques sont basées sur le dépouillement – pour trois séquences décennales – des registres d'immatriculations et de graduations des quatre universités les plus fréquentées, Toulouse, Cahors (jusqu'en 1751), Montpellier et Paris. Il en ressort que l'image d'un Rouergue arriéré et illettré est fautive. Le Rouergue était à la fois sous-alphabétisé et « sur-universitarisé » (p. 566), avec une moyenne de 5,5 étudiants universitaires sur 100 garçons de 20 ans, ou le double si on compte les séminaristes et « philosophes ». P. Ferté analyse systématiquement un des volets de ce diptyque,

celui des universitaires (leurs nombre, études, origines géographique et sociale, carrières laïques et ecclésiastiques). L'autre volet, celui du « peuple » inculte et analphabète, reste complètement dans l'obscurité. Le lecteur se demande, en lisant les pages sur la surproduction de lettrés rouergats, quel est le fondement de la légende de l'obscurantisme et de l'arriération de la région. En outre, il est dommage que l'auteur n'ait pas confronté ses résultats avec la thèse des intellectuels frustrés, élaborée par R. Chartier dans le premier volume. Cette contribution sur la population universitaire rouergate confirme en tout cas les résultats des enquêtes effectuées par D. Julia, J. Revel et L. Brockliss sur les glissements dans le choix des études, profanes et religieuses, et sur la place de l'université de Paris dans la stratégie des carrières.

Quelles conclusions générales peut-on tirer de ce riche volume ?

En premier lieu, tous les auteurs ont reposé le problème des sources. Non seulement nous disposons pour les universités françaises de relativement peu de sources sérielles, notamment parce qu'il n'y avait pas d'obligation de tenir des registres d'inscription mais, ce qui est pire, relativement peu de ces sources ont été éditées. Sans m'arrêter à la situation quasi exemplaire des éditions de sources universitaires pour le Saint-Empire, je voudrais évoquer la manœuvre de dépassement que les collègues italiens sont en train d'effectuer dans ce domaine. Une des conséquences de cette situation est le fait que les universités qui disposent de sources éditées sont plus étudiées, et donc mieux connues. Nous rencontrons toujours les mêmes exemples, pour les mêmes universités, non seulement dans ce volume, mais dans la littérature en général. C'est un des grands mérites de l'*Histoire sociale des populations étudiantes* qu'elle soit largement basée sur des sources inédites, jusqu'alors à peine exploitées.

En second lieu, ce volume, tout comme le premier, démontre la valeur des études prosopographiques pour des recherches quantitatives et qualitatives d'une certaine envergure. Malheureusement, il s'avère aussi que pour la France, on dispose de très peu de répertoires prosopographiques ou de dictionnaires biographiques spécialisés. Pour cette raison, les auteurs de ce(s) volume(s) ont présenté des données quantitatives sur l'origine sociale et la carrière des populations étudiantes avec beaucoup de réserves. En outre, comme je l'ai mentionné pour l'emploi des sources, ce sont toujours les mêmes travaux qui sont cités.

Finalement, ce livre a une grande valeur méthodologique. C'était d'ailleurs un des buts de cette entreprise. J. Verger a voulu montrer

les possibilités et les impossibilités d'une recherche statistique pour le Moyen Âge. D'un tout autre genre est la présentation – méthodologiquement intéressante – d'une reconstruction de la population étudiante dans une région géographique délimitée (article de P. Ferté). D. Julia et J. Revel ont indiqué les possibilités et les pièges d'une étude quantitative de grande ampleur. Par une connaissance approfondie, une analyse scrupuleuse et une interprétation ingénieuse des sources, même défailtantes, un historien peut dégager les tendances et mécanismes d'une évolution historique. C'est ce qui ressort des deux articles de L. Brockliss, mais aussi des autres contributions de ce livre. Dès à présent, les deux volumes de l'*Histoire sociale des populations étudiantes* constituent un ouvrage de base, du niveau des deux volumes de L. Stone. Ils n'ont pas seulement révisé ou nuancé la thèse présentée par Laurence Stone, mais ils ont également apporté un affinement dans les méthodes méthodologiques et dans l'interprétation des données quantitatives. Il est seulement regrettable que les éditeurs des deux volumes n'aient pas établi à la fin de ce second volume un bilan d'ensemble de l'enquête qu'ils ont présentée dans l'introduction du premier volume. Les conclusions et la synthèse doivent se lire dans les contributions individuelles.

Hilde DE RIDDER-SYMOENS



TITZE (Hartmut). — *Der Akademiker-Zyklus*. — Goettingen : Vandenhoeck et Ruprecht, 1990. — 600 p.

L'ouvrage de Hartmut Titze est le point d'aboutissement d'une vaste enquête collective, le projet QUAKRI (= Qualifikationskrise) et de recherches multiples menées par l'auteur et publiées sous forme d'articles en allemand ou en anglais, synthétisées dans une thèse d'habilitation dont ce livre est la version éditée. Par ses dimensions, ses très nombreux tableaux et graphiques (parfois en plusieurs dimensions), ses multiples références aux textes d'époque ou aux sources d'archives, sa confrontation permanente entre les données chiffrées, les traitements statistiques et les témoignages, ce travail constitue un modèle pour l'histoire sociale de l'éducation. Ses quelques défauts – surtout sensibles au lecteur français – sont plutôt formels qu'essentiels : démarche parfois excessivement analytique, répétitions et renvois de ce fait entre chapitres qui retraitent une

même question sous plusieurs angles, abus des résumés intermédiaires et finaux. Ces tâches qui viennent d'un style de thèse « à l'allemande », admis outre-Rhin, heurtent les habitudes françaises de concision ou de prétention à un certain agrément formel mais n'enlèvent rien à l'ambition du sujet, à l'intérêt de l'interprétation et aux possibilités ouvertes pour des enquêtes comparatives sur d'autres pays européens.

Le projet visait à comprendre les modalités, la cause et les conséquences des fluctuations régulières des effectifs étudiants des universités allemandes depuis que des séries statistiques homogènes existent sur les populations diplômées. Cette alternance de phases de déficit de candidats aux principales professions académiques puis de surproduction remonte au XVIII<sup>e</sup> siècle et se traduit par six cycles dont l'amplitude régulière diminue avec l'unification progressive du marché de l'emploi académique dans l'espace germanique. Leur durée se réduit également à mesure que les chiffres absolus concernés deviennent plus importants et que les mesures de contrôle autoritaire de l'accès aux études sont de moins en moins praticables avec le changement de la hiérarchie sociale, l'évolution de la fonction des études dans les mécanismes de mobilité sociale et l'autonomisation croissante du système d'enseignement supérieur. Des cycles forts alternent aussi avec des cycles faibles et aboutissent à de graves crises sociales comme celle qui marque les années de la République de Weimar, terreau favorable au ralliement d'une partie de la jeunesse étudiante sans avenir aux solutions radicales et simplistes proposées par le nazisme (1).

Le mécanisme du cycle est double et rappelle un peu la dynamique des cycles classiques de la conjoncture économique : un déficit apparaît dans un secteur professionnel ce qui crée un effet d'attraction ; une fois atteint le comblement du déficit, l'effet d'appel continue en raison du retard dans la perception de la situation par les jeunes générations ce qui engendre progressivement une situation de surproduction relative de diplômés. Dans cette nouvelle situation déséquilibrée, se met en place un « effet-repoussoir » qui détourne vers d'autres filières les cohortes nouvelles d'étudiants, ce qui donne les conditions, quand la génération plus ancienne se retire d'un coup, d'un nouveau déficit enclenchant un nouveau cycle. Ce cycle standard se module selon les professions : plus une carrière est ouverte, plus l'amplitude du cycle est forte car les groupes sociaux

---

(1) Ce phénomène est étudié plus en détail dans le livre récent de Konrad H. Jarausch : *The Unfree Professions, German Lawyers, Teachers, and Engineers, 1900-1950*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

susceptibles d'envoyer leurs enfants dans ces filières de promotion sont sensibles aux obstacles économiques et sociaux à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les facultés de théologie et de philosophie (cette dernière regroupe au XIX<sup>e</sup> siècle en Allemagne les lettres et les sciences et forme les professeurs) sont dans ce cas. Les cycles sont marqués aussi, selon H. Titze, par une « double sélectivité » : dans les périodes difficiles, l'ouverture sociale se restreint car les élèves aux origines modestes sont découragés avant même l'entrée à l'Université ; inversement, en période faste, la petite bourgeoisie pousse ses enfants vers les carrières académiques où les débouchés s'ouvrent de nouveau même pour ceux qui sont sans héritage culturel ; la sociologie des filières varie ainsi par des phénomènes de transfert interne selon le stade du cycle où se trouve une faculté. Le droit et la médecine, les plus exclusifs, aux cycles moins nets, sont les derniers à s'ouvrir aux nouvelles couches. La faculté de philosophie, dont les effectifs, notamment à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, augmentent considérablement, se démocratise plus vite, attirant les anciens étudiants de théologie et les nouveaux entrants du fait de l'extension du système d'enseignement secondaire qui offre de nouvelles positions plus attractives que le pastorat. La crise des années 1880-1890 correspond à la fin de la construction du nouvel enseignement secondaire. La crise de surproduction académique de l'entre-deux-guerres est du même type : la structure d'âge du corps professoral, rajeunie juste avant la guerre de 1914, est telle qu'elle libère peu de postes, tout comme celle des autres professions libérales. Or les difficultés économiques des classes moyennes détentrices d'un capital économique poussent nombre de leurs enfants vers les études longues comme assurance contre le chômage et stratégie de reconversion de familles en déclin social.

S'il y a autonomisation progressive du système d'enseignement par rapport aux changements sociaux extérieurs avec le passage d'incitations ou d'entreprises de découragement personnalisées par les autorités de tout type (première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle) à des phénomènes de contagion à travers des réseaux de communication sociale intégrés (livres publiés sur les carrières, articles dans les journaux, phénomènes d'imitation sociale), la variation de la sélection scolaire selon les phases montre que celle-ci est partie prenante du système de régulation sociale : il y a auto-élimination avant l'examen tandis que le filtre scolaire est moins étanche quand le filtre social préalable l'est plus, ce qui avantage les étudiants des groupes sociaux supérieurs.

Le quatrième chapitre du livre est l'un des plus passionnants car, au-delà des constats chiffrés et des modélisations abstraites, il nous fait entrer dans le détail concret du discours des contemporains face

à ces phases du système universitaire. Non seulement les diagnostics correspondent *grosso modo* aux reconstructions statistiques, mais le type d'argumentation ou d'interprétation et les politiques suivies pour faire face aux crises changent avec la maturation progressive des cycles eux-mêmes. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, domine encore le thème de la destruction d'un ordre naturel. Pendant la période du *Vormärz* prend l'avantage dans le discours, au contraire, l'impossibilité de retour à la situation antérieure et la prise de conscience des tensions engendrées par la concurrence entre groupes inégalement dotés pour accéder aux professions académiques. La méritocratie est connotée de façon positive dans la mesure où elle peut être un instrument de lutte antinobiliaire à condition de rester encadrée par des régulations *ex-post* garantissant une prime aux enfants du *Bildungsbürgertum* (bourgeoisie diplômée) pour les positions importantes. Avec le Second Reich, au contraire, naît la thématique du prolétariat intellectuel (qui se diffuse en France une décennie plus tard). En revanche, même les autorités éducatives renoncent à une régulation autoritaire comme celle qui fut pratiquée dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Les débats sur les réformes internes l'emportent sur les réformes sociales globales, signe de l'autonomisation définitive du système universitaire. Dans l'entre-deux-guerres, enfin, c'est la tonalité économique du discours qui l'emporte avec la thématique nouvelle de l'espace vital en voie de diminution pour les diplômés et celle de la prolétarianisation rampante des classes moyennes et de leurs enfants. Pour ceux-ci, il n'existe pas, en effet, de mécanismes de défense collective comme pour le prolétariat. Enfin, un discours raciste biologique tire les conséquences de ces impasses dont l'évaluation quantitative varie considérablement d'un auteur à l'autre, trait récurrent de ces débats éducatifs qui exploitent la sinistrose et le conflit des générations. Aussi, la période de l'entre-deux-guerres voit-elle la rupture avec l'universalisme méritocratique pour reporter les responsabilités sur les minorités qui servent de boucs émissaires : les femmes et les juifs en particulier. La politique d'exclusion appliquée par le nazisme contre ces groupes ne fait donc que mettre en pratique ces thèses antérieures. Elle recrée un « espace vital » et une situation de déficit à la fin des années 1930, aidée, il est vrai, par l'arrivée des classes creuses et des débouchés ouverts par l'économie de guerre. Le chapitre 5 consacré aux politiques de régulation des crises montre le même *trend* au niveau des autorités. À mesure que celles-ci sont acquises à l'inéluctabilité de la croissance des effectifs étudiants et au caractère bienfaisant de la sélection par les diplômés, les moyens de régulation mis en œuvre sont de plus en plus indirects, faibles et sans effets clairs : on passe ainsi du « cooling out » (découragement préalable) (période du *Vormärz*), à

la canalisation (Empire) par la création de filières extra-universitaires (écoles spéciales) ou de nouvelles spécialités et une sélectivité des aides. Celle-ci se heurte cependant au conservatisme des universités jalouses de leurs privilèges. En fait, l'État dispose de moins en moins de marges de manœuvre du fait de l'unification du marché scolaire national et de la naissance de groupes de pression multiples qui interviennent dans le processus de décision tandis que se développe la concurrence entre débouchés privés et publics, ce qui crée un nouvel effet attractif sur les diplômés.

J'ai déjà regretté dans cette même revue, à propos d'un autre livre similaire, le retard des travaux analogues portant sur l'enseignement supérieur français, si l'on met à part le livre de Ringer (1). Les lacunes des sources françaises en sont en partie responsables. Si H. Titze et ses collègues allemands ont pu mener cette enquête statistique, sociologique et idéologique de manière aussi approfondie c'est en raison de l'excellence des sources allemandes, elles-mêmes produites par l'attention inquiète des autorités, des acteurs (universitaires et étudiants) et des témoins (idéologues, pédagogues, publicistes) à l'égard de l'évolution d'un système universitaire si central pour la culture allemande, l'évolution des élites allemandes et la hiérarchisation sociale dans son ensemble. En France, seules les grandes écoles bénéficient, on le sait, et pour des raisons identiques, d'un traitement de faveur analogue. Mais elles n'englobent qu'une toute petite minorité et leur étude sociologique et statistique, presque achevée à présent sous forme de monographies, n'a pas les mêmes capacités d'éclairer la complexité des mécanismes de reproduction sociale et culturelle à l'échelle nationale. Or, pour prendre toute sa dimension, le modèle « fonctionnaliste éclairé » (expression de l'auteur pour s'auto-définir) de H. Titze demanderait une dimension comparative. Cette comparaison permettrait de déterminer si les fluctuations du système universitaire allemand sont inhérentes à tout système universitaire puisque cette forme d'enseignement échappe en grande partie aux régulations par « en haut » à l'instar d'un marché économique, ou si elles sont ou non propres au type d'université prévalant en Allemagne : espace multipolaire concurrentiel où professeurs et étudiants sont mobiles et dont les débouchés sont longtemps surtout publics ou parapublics, donc rigides. L'analogie avec certains débats éducatifs menés en France aux mêmes époques inci-

---

(1) Compte rendu de Konrad H. Jarausch (éd.) : *The Transformation of Higher Learning, 1860-1930. Expansion, Differentiation, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and the United States*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1982, dans *Histoire de l'éducation*, n° 29, janvier 1986, pp. 107-111, notamment pp. 108-109.

terait à retenir la seconde hypothèse comme plus vraisemblable. Les comparaisons avec d'autres pays – car le préalable des sources reste entier pour la France à moins de disposer d'énormes moyens financiers – seraient d'ailleurs tout aussi fructueuses dans la mesure où l'existence des grandes écoles en France fausse en partie le parallélisme des deux systèmes universitaires.

Christophe CHARLE

•

TORTELLA (Gabriel) (ed.). — *Education and Economic Development since the Industrial Revolution*. — Valencia : Generalitat Valenciana, 1990. — IX - 353 p.

Quel rôle l'éducation joue-t-elle dans le développement et la croissance économiques ? Un rôle éminemment positif, certainement, à en juger par la sollicitude unanime des responsables politiques de notre pays et de beaucoup d'autres envers le système scolaire, tour à tour accablé pour sa responsabilité supposée dans les insuffisances nationales et investi des plus grands espoirs. Il n'y a pourtant guère plus de trente ans que, sur fond de croissance forte et de longue durée et d'explosion de la scolarité secondaire et supérieure dans le monde développé, la théorie économique a enfin intégré cette « évidence » en faisant de l'éducation un investissement dans le *capital humain*, ouvrant ainsi un inépuisable champ de recherches et de controverses. Depuis lors, si les historiens français sont restés à l'écart du débat, d'autres, historiens de l'économie ou économistes, s'en sont emparés, notamment aux États-Unis et dans le monde anglo-saxon, et ont entrepris de revisiter la Révolution industrielle et sa suite dans cette optique. Une publication collective récente offre – à qui lit l'anglais, puisque toutes les contributions y sont écrites ou traduites dans cette langue – un précieux état de la question.

Cet ouvrage est constitué des textes de 17 interventions destinées au dixième Congrès international d'histoire économique (Louvain, 20-24 août 1990), section A-5 « Éducation et croissance économique depuis la Révolution industrielle ». Ces travaux furent discutés dans une rencontre préparatoire tenue à Valence (Espagne), du 14 au 16 septembre 1989, et ils sont accompagnés d'une double présentation critique, qui constitue d'ailleurs un des points forts de cette publication, alliant l'esprit de synthèse de Gabriel Tortella à la virtuosité

dans l'analyse et dans l'argumentation de Lars Sandberg, historien américain dont les travaux ont fait date et constituent ici une référence centrale, ce qui rend d'autant plus intéressantes ses réactions.

Cette introduction est, en outre, complétée par la contribution iconoclaste de David Mitch « Education and economic growth: another axiom of indispensability? », la seule à ne pas présenter l'analyse d'un cas national ou régional, qui s'en prend avec méthode et érudition à ce que l'auteur appelle un axiome, celui du caractère indispensable d'une certaine accumulation de capital humain préalablement à tout développement. Si le propos de l'auteur n'est finalement pas de nier les effets de l'éducation sur l'économie, mais plutôt de les ramener à leurs justes proportions, le fond de l'article compense, par la richesse de ses références et sa liberté d'analyse, la promesse non tenue de son titre. Examinant chaque grande branche d'activités, D. Mitch avance des arguments tendant à prouver qu'on peut imaginer l'application des nouvelles techniques industrielles ou agricoles et la généralisation des techniques commerciales nécessaires à la Révolution industrielle sans que soit requis un seuil d'alphabétisation. On reconnaîtra dans cette démarche « contrefactuelle » la marque de ce qu'on n'ose plus appeler la *New Economic History*, à laquelle se rattachent tout autant L. Sandberg et les gros bataillons américains d'un champ de recherche qui a jusqu'ici usé et abusé des techniques économétriques.

Plusieurs contributions relèvent ici de cette approche reposant sur l'application du procédé de régression multiple à des batteries de variables statistiques. Ces travaux ont en commun de mettre en parallèle des données éducatives et des données relatives au développement économique, et d'établir entre ces deux familles de variables une corrélation, si possible dégagée des pièges inhérents aux comparaisons entre séries chronologiques. La méthode exige qu'on adopte un cadre géographique et temporel assez large, comme le montre a contrario l'insignifiance des résultats obtenus par Mary Kay Vaughan au sujet de l'État mexicain de Puebla entre 1895 et 1910. La réflexion de seconde main sur le cas de Buenos Aires au XIX<sup>e</sup> siècle (Carlos Newland) confirme involontairement le danger des petits corpus statistiques. Pour d'autres raisons, on est saisi d'une certaine inquiétude devant l'échantillon choisi par Stephen Nicholas pour traiter de la question du degré d'alphabétisation de la classe ouvrière anglaise au cœur de la Révolution industrielle, thème classique s'il en est, qui protège son mystère par l'absence de statistiques significatives indiquant à la fois les capacités de lecture et d'écriture et le profil socio-professionnel. Cet auteur a trouvé une source répondant à ces critères, qui porte sur plus de 10 000 personnes d'origine populaire, des hommes anglais, irlandais et écos-

sais pour l'essentiel, envoyés dans la colonie pénitentiaire de Nouvelles Galles du Sud (Australie) entre 1817 et 1840. Si l'on veut bien accepter la représentativité de l'échantillon (là est la question), les résultats sont fort intéressants. Le point le plus important est qu'on voit remonter l'analphabétisme après 1810 pour les condamnés d'origine rurale et 1820 pour les citadins, et que les travailleurs qualifiés suivent le mouvement général. Les chiffres de S. Nicholas semblent par ailleurs accréditer l'hypothèse d'une corrélation entre niveau d'alphabétisation et propension à la mobilité géographique (les Irlandais de l'échantillon sont plus instruits que les Anglais), et l'auteur avance que les migrations inter-régionales pourraient compenser les déficits en main-d'œuvre instruite, ce qui aurait eu pour effet pervers de contribuer à « habituer » l'Angleterre à sous-investir dans l'école.

Le texte de Clara-Eugenia Nunez, repris de sa thèse pour le *Ph. D.*, tire du traitement des taux d'alphabétisation (1860-1930) et des chiffres du revenu par tête (1955-1977) de l'Espagne et de ses régions une conclusion assez classique, celle d'une corrélation optimale entre les deux séries de données lorsqu'on leur applique un décalage de 35 ans (1) (1920 pour la première, 1955 pour l'autre), et une autre plus neuve : plus la différence entre l'alphabétisation féminine et celle des hommes est faible, plus l'effet du taux global sur le revenu semble fort, même si les femmes n'occupent pas d'emplois. L'auteur interprète ce phénomène dans le sens d'une conception diffusionniste des effets économiques de l'éducation : l'alphabétisation féminine jouerait en faveur d'une meilleure aptitude de la société entière au changement. On peut préférer les explications suggérées par L. Sandberg : le taux féminin comme indice de meilleures performances du système scolaire, et l'effet positif de l'alphabétisation des mères sur l'éducation de leurs fils. Le problème est bien qu'on en soit réduit à des hypothèses, les corrélations n'ayant pas de pouvoir explicatif en elles-mêmes.

Boris Mironov, membre de l'Académie des sciences de l'URSS, cherche, dans une démarche voisine, à établir le degré de corrélation entre l'évolution éducative et celle du revenu national de son pays. On devine qu'il se heurte à la question de la fiabilité des statistiques, problème supposé résolu par la confrontation de trois séries en matière de revenu (chiffres soviétiques officiels et non-officiels et

---

(1) M.-J. Bowman et C.-A. Anderson relevaient déjà cet effet retardé dans leur étude pionnière concernant le tiers-monde : « Concerning the Role of Education in Development », in C. Geertz, ed : *Old societies and New States: the Quest for Modernity in Africa and Asia*, Glencoe (Illinois), 1963.

estimations étrangères). La quantité d'éducation dispensée est estimée par le nombre d'années d'études – mesure grossière et bien contestable pour une période si longue – et les taux d'alphabétisation. La conclusion essentielle est que les deux facteurs ont un effet réciproque, avec une certaine priorité pour l'effet de l'éducation sur le revenu, et un décalage de 20 ans que l'auteur explique par le profil des carrières : rien, pour tout dire de très bouleversant, malgré un gros travail statistique. À propos du Japon depuis l'ère Meiji, Susan B. Hanley aboutit à une corrélation tellement forte entre niveau éducatif et PNB, avec un décalage optimal de 35 ans, qu'elle en vient à suspecter ses résultats et à douter qu'ils prouvent quoi que ce soit. On osera avancer que ce constat d'échec vaut pour la méthode en général, quand elle prétend à l'auto-suffisance. L'auteur se tourne en tout cas, elle aussi, vers des hypothèses étayées de façon beaucoup moins sophistiquée, qu'on résumera en disant que le développement précoce de la scolarité répond à des espoirs de promotion propres à la société japonaise, et que le capital humain ainsi accumulé n'explique pas à lui seul les performances de l'économie japonaise, conclusion qui n'infirme pas la thèse de L. Sandberg sur le cas assez comparable de la Suède.

La discussion des travaux de Sandberg constitue en effet l'un des thèmes dominants de l'ouvrage. Il y a maintenant plus d'une décennie, cet auteur avait expliqué le paradoxe du développement au XX<sup>e</sup> siècle de la Suède, très attardée économiquement vers 1850, en mettant l'accent sur le fort taux d'alphabétisation de ce pays pauvre. La pratique religieuse expliquait selon lui cette accumulation de capital humain, laquelle aurait créé les conditions d'un remarquable essor économique. Élargissant son point de vue à l'Europe, Sandberg avait présenté une étude comparative saisissante, dont il ressortait une corrélation entre les taux d'alphabétisation de 1850 et les PNB par tête de 1970 (1). C'est à partir d'une interprétation mécaniste de ces travaux, rejetée par l'intéressé, que Timo Myllyntaus mène son attaque, autour du cas finlandais, le plus proche qui soit du modèle suédois. On retiendra surtout de sa contribution une appréciation plus négative du facteur religieux, associé dans sa fonction de subordination à l'occupation politique, et l'accent mis sur la dimension nationale de la volonté de développement scolaire. On retrouve cette idée, étayée par des statistiques peu fiables, à propos de l'enseigne-

---

(1) Lars Sandberg : « The Case of the Impoverished Sophisticate: Human Capital and Swedish Economic Growth before World War 1 », *Journal of Economic History*, 39, n° 1, 1979, pp. 225-241 ; et « Ignorance, Poverty and Economic Backwardness in the Early Stages of European Industrialisation : Variations on Alexander Gerschenkron's Grand Theme », *Journal of European Economic History*, 11, n° 3, 1982, pp. 675-697.

ment primaire en Corée (Mitsuhiko Kimura), pays dont la population aurait voulu résister par la culture à l'occupation japonaise, et où la libération aurait ensuite déclenché une « explosion d'énergie populaire », argument un peu court pour rendre compte de la persistance d'un effet au retournement de sa cause. Reprenant, quant à eux, à partir de travaux autochtones, le cas suédois, Anders Nilsson et Lars Petersson contestent la pauvreté particulière de la Suède de 1850, mettent en avant la capacité à écrire, qu'ils jugent plus significative que la maîtrise de la lecture seule, et dont la diffusion estimée est plus tardive, et lient l'effet des progrès culturels aux caractéristiques sociales des populations concernées. En bref, une volonté de bâtir sur des chiffres critiqués et vérifiés et d'envisager la dimension concrète des hypothèses étudiées qu'on ne peut que louer dans un domaine de recherche souvent moins scrupuleux. C'est certainement dans le cadre d'études locales ou régionales que ces dispositions trouveraient le terrain idéal.

À l'opposé de cette approche, les contributions de Priyatosh Maitra et Louis Fontvieille enroient d'impressionnantes batteries de chiffres au service de théories ambitieuses. Réfléchissant au paradoxe indien d'un secteur industriel à haute technologie dans un pays supportant tous les retards sociaux du tiers-monde, P. Maitra passe par un panorama historique et mondial du développement, divisé en stades successifs, pour distinguer les situations diverses des pays importateurs de technologie, et conclure, s'appuyant au passage sur la courbe ascendante du chômage des diplômés, à la nécessité d'adapter la technologie et la formation du « capital humain » aux ressources du pays. L'économiste marxiste L. Fontvieille montre que la courbe de la dépense publique française en éducation depuis 1815, qu'on l'envisage en volume ou qu'on la rapporte à la population des 5-24 ans, aux effectifs scolarisés et au PIB, subit des variations inverses de celles du mouvement économique général, tout au moins jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale (1). En d'autres termes, aux phases descendantes des cycles longs (cycles Kondratieff) correspondraient des périodes de plus grand effort éducatif, ce qui pourrait s'expliquer par « la nécessité pour le système de produire une force de travail d'une qualité supérieure correspondant au niveau de développement des forces productives matérielles qu'elle met en œuvre ». L'existence du phénomène en lui-même serait en effet très intéressante. Doit-on toutefois rappeler que la dépense publique ne représente pas la totalité des dépenses éducatives, que le développement des structures scolaires a obéi à des

---

(1) Texte publié en français par le Centre régional des études et de la productivité (CRPEE), Université de Montpellier I, 1990.

déterminants complexes, politiques en particulier, qu'en un mot l'historien de l'éducation peut légitimement ressentir une certaine émotion à voir ainsi le sens profond de l'évolution passer au dessus de ses patientes recherches ? En outre, la remarque de L. Sandberg, selon laquelle, en période de récession-déflation, la masse salariale des enseignants du public, première dépense éducative, tend à s'accroître en termes réels, et qu'inversement ils subissent durement les périodes d'inflation, ne manque pas de justesse, et rend mieux compte, a priori et sous réserve de vérification, de la rupture du phénomène, après la Deuxième Guerre, que l'hypothétique « nouveau mode de régulation propre à (ce) secteur de l'activité sociale » évoqué par L. Fontvieille.

Bien que le point de vue externe domine, une partie des contributions de l'ouvrage s'intéresse directement aux questions scolaires. Outre les exposés mentionnés plus haut qui évoquent les structures scolaires de la Finlande et de la Corée, on relève deux groupes d'études relatives aux faiblesses du système éducatif britannique, d'une part, de ceux des anciens « pays de l'est », d'autre part. Comme en écho aux prédictions de S. Nicholas, deux auteurs décrivent et tentent d'expliquer, l'un les effets économiques désastreux du système scolaire britannique de 1950 à 1980 (Derek H. Aldcroft), l'autre la faiblesse de l'enseignement technique de niveau secondaire en Angleterre entre 1900 et les années 1960 (Michael Sanderson). L'idée classique d'une Angleterre rattrapée et laissée sur place par des pays ayant su adapter leur système scolaire à la nécessité de disposer d'ingénieurs et de techniciens (l'Allemagne, les États-Unis, mais aussi la France, vue d'outre-Manche) sort renforcée de ces remarques. Le travail de S. Nicholas suggérait la non-rentabilité, à vue de génération, de l'investissement scolaire à destination du peuple, dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, mais l'auteur s'empressait d'y signaler le piège d'une mauvaise « habitude » pour le développement économique ultérieur du pays. M. Sanderson et D. Aldcroft confirment les effets désastreux d'une longue négligence, notamment en matière d'enseignement technique, mais plus généralement envers toutes les formes de formations utilitaires. Non seulement la Grande-Bretagne a longtemps maintenu son industrie dans une voie peu exigeante en main-d'œuvre compétente, mais encore la majorité de ses managers n'avaient dans les années 1970 aucune formation supérieure, et encore moins dans le domaine de leur profession. On souhaiterait qu'un concept un peu plus fort que celui d'habitude vienne rendre compte de cette frappante continuité. Nos deux observateurs du XX<sup>e</sup> siècle britannique mettent particulièrement l'accent sur le conservatisme et l'académisme scolaire. M. Sanderson voit dans la conjonc-

tion, après la Deuxième Guerre, de l'égalitarisme de la société et du conservatisme culturel des élites, l'explication du peu de succès de l'enseignement technique, nourri par l'échec, face au modèle universel de la *grammar school*. Il semble placer l'espoir d'un changement durable d'attitude dans l'égale hostilité thatcherienne à la tradition d'une culture désintéressée et à l'aspiration égalitaire. On le voit, rien de très exotique pour le lecteur français, si ce n'est de voir figurer à l'occasion son pays dans la liste des exemples de réussite, derrière l'Allemagne, certes.

Doit-on s'étonner de retrouver des problèmes de ce genre dans les anciens pays du « socialisme réel » ? Harley Balzer montre l'échec du développement d'un enseignement technique secondaire de bonne qualité en URSS, lequel échec se traduit par la frustration de nombreux diplômés des écoles d'ingénieurs, employés en dessous de leur qualification théorique, et a contribué au coût terrible de l'acquisition par ce pays de son autonomie technologique. La mauvaise image du technique explique en partie cette situation, et ce mélange de facteurs psychologiques et d'effets pervers se retrouve dans les « pays frères ». En dépit du peu de références présentées par Ivan Berend à propos du cas hongrois, on en retiendra l'idée de la rigidité d'un système scolaire inadapté aux besoins de la société. L'analyse par Jozef Orczyk du déclin des études supérieures en Pologne montre la conjonction fâcheuse de la politique privilégiant l'accès aux études supérieures des enfants de paysans et d'ouvriers avec l'érosion de l'avantage salarial conféré par les diplômes. Non seulement les candidats aux études longues se font plus rares, mais encore ce phénomène de rejet touche plus les milieux populaires que ceux des anciennes élites, lesquelles sont encore motivées par le prestige traditionnellement attaché aux études. L'échec est donc complet ; il se double d'une frustration des diplômés qui rappelle le cas russe, et d'un blocage des promotions. L'auteur insiste lui aussi sur la nécessité d'une connection de la politique scolaire avec l'évolution du marché de l'emploi.

Au total, cette publication reflète les limites d'un secteur de recherches qui souffre peut-être, avant tout, des lacunes de l'histoire scolaire, et de celles de l'histoire du travail et de l'emploi. Ce n'est pas une raison pour laisser passer l'occasion de se tenir au courant de débats dont l'actualité n'a pas besoin d'être soulignée.

Philippe SAVOIE

NIQUE (Christian). — *Comment l'école devint une affaire d'État (1815-1840)*. — Paris : Nathan, 1990. — 225 p.

Présenté dans une préface de Louis Legrand comme nourri d'une thèse soutenue à Strasbourg en 1987, l'ouvrage a le ferme propos de prouver que c'est entre 1815 et 1840 que l'école est devenue en France une affaire d'État et non pas, donc, à l'époque de Jules Ferry. Par école, il faut entendre l'école primaire tournée vers le peuple, et par affaire d'État, sans définition précise, nul doute l'intervention décisive du pouvoir central et de son administration, en particulier pour unifier l'instruction sur le plan national à travers un programme politique, l'auteur parlant même de « centralisme idéologique ».

Le livre démontre comment s'est imposée cette domination du centralisme par un développement chronologique en quatre parties.

La première ne débute qu'aux Cent Jours, l'auteur écartant brièvement la Révolution et l'Empire et reconnaissant à Carnot le mérite du premier pas décisif en soutenant la nouvelle méthode d'enseignement mutuel et la libérale Société pour l'Instruction élémentaire (SIE), sans réussir, finalement, l'entrée de l'État sur la scène scolaire. Chabrol, préfet de la Seine, prend le relais et favorise les écoles mutuelles. Pour n'être plus que parisienne, l'ambition reste marquée de l'esprit associatif mais n'empêche pas la formation du « paradoxe libéral » qui, pour l'auteur, dominera toute la période : les libéraux au pouvoir font adopter des textes où « l'État se taille la part du lion », leur application développant encore cette tendance. Ainsi, déjà, pour l'ordonnance du 29 février 1816 préparée par Ambroise Rendu, appliquée sur fond de guerre scolaire avec les libéraux partisans de la méthode mutuelle contre la méthode simultanée soutenue par l'Église dans ses écoles. Bien que soumis aux alternances politiques aux conséquences parfois surprenantes, le bilan scolaire de la Restauration « est loin d'être nul », l'idée que l'État doit nécessairement s'occuper d'une instruction indispensable ayant progressé.

Le paradoxe libéral prend encore plus d'ampleur après la Révolution de 1830. L'enseignement mutuel connaît un nouvel essor, l'Église comme marginalisée, recule mais c'est « au profit de l'État » : le budget de 1832 dépasse le million de francs, Montalivet fait diffuser un « Alphabet et premier livre de lecture » à 500 000 exemplaires dans les écoles, procédant ainsi à la mise en place d'un service public d'instruction populaire au moment même où le combat pour l'enseignement libre se durcit et où certains préconisent la suppression du ministère de l'Instruction publique. D'autres répliquent fermement que l'instruction primaire est « une affaire d'État ». La « valse-hésitation législative de 1830-1832 » reflète ces opposi-

tions. Las Cases, membre de la SIE, propose de placer l'école primaire sous l'unique surveillance municipale.

« Enfin Guizot vint... », ce titre de la troisième partie montre à quel point, pour l'auteur, l'action du nouveau ministre va être décisive. Homme politique, Guizot traite l'école comme tel, dans un programme qui, pour Christian Nique, n'a rien de libéral. Il manœuvre si habilement qu'il rallie les partisans de la liberté d'enseignement à un projet de loi qui crée, de fait, une école d'État. La discussion parlementaire n'y changera pas grand chose et les mesures d'application qu'il prend en quelques mois accentuent encore la tendance : de la « Lettre aux instituteurs » où l'école d'État devient une « école pour l'État » au Statut des écoles primaires d'avril 1834 où, en adoptant le principe de la division en trois classes, Guizot montre qu'il ne veut pas satisfaire « la moindre revendication des libéraux ».

Jusque là, le caractère de l'ouvrage n'est pas tellement d'apporter des éléments de connaissance très neufs par rapport aux travaux de nombreux chercheurs sur cette période autrefois négligée, que d'exposer avec grande clarté un certain nombre de faits dans une interprétation qui fait ressortir la netteté d'un dessein. La quatrième partie apporte elle, du neuf incontestable en dévoilant le rôle de « Paul Lorain, l'homme de l'ombre » qui doit son « irrésistible ascension » à Guizot : de la rapide nomination dans un collège parisien dénoncée comme une « monstrueuse illégalité » à la direction du *Manuel Général* et du Bureau des écoles primaires au Ministère.

Avec Lorain, Guizot va pouvoir s'exercer au subtil « gouvernement des esprits », soit, en matière de pédagogie, la définition d'une méthode efficace capable d'être étendue, par persuasion, à toute la France.

Cette méthode sera la méthode d'enseignement simultané, dédouanée et laïcisée par Lorain avec des articles parus dans le *Manuel Général* dès mai 1833 et la rédaction d'un manuel complet d'enseignement simultané dès avril 1834. La SIE dénoncée comme « un État dans l'État », d'abord désarmée, fait face contre Guizot, en l'été 1835, par une attaque qui tourne à la crise politique. Mais, pour C. Nique, c'est trop tard, les jeux sont faits, l'enseignement mutuel dévalorisé agonise jusqu'à une fin tragi-comique où l'on voit, en 1840, Lorain, vainqueur, accepter d'adhérer à la SIE. Les successeurs de Guizot ne reviendront plus sur cette victoire.

Un autre aspect neuf, rapidement tracé, réside dans l'éclairage sur les relations entre les personnes. Lorain, pour les rédactions des articles et des manuels, a l'aide de deux praticiens de l'instruction primaire, Lamotte et Michelot, auteurs édités par Hachette et brouillés avec la SIE. Or, le *Manuel Général* est aussi édité par une société Hachette dans laquelle Guizot est partie prenante dans un

« tripotage de librairie » stigmatisé ainsi par ses adversaires, de même qu'ils dénoncent « la coterie normalienne », Guizot, Cousin, Villemain ayant été maîtres de conférence à l'école au moment où Lorain et Hachette y sont élèves. L'ouvrage suggérerait ainsi une grille de lecture pour des initiatives ou des prises de position qui, sans elle, restent moins claires. Voilà donc un travail de qualité, intéressant à plus d'un point de vue. Il faut cependant exprimer quelques réserves.

La première tient au côté un peu systématique d'une thèse qui insiste tant sur le rôle de l'État. Les ordonnances de la Restauration et la loi de 1833 sont tout de même des textes qui donnent de larges responsabilités aux comités de notables en matière d'instruction primaire où l'enseignement des filles, de la petite enfance de même que les écoles congréganistes communales, donc publiques, échappent pratiquement au contrôle de l'Université. Face à ces congrégations, collectivités, particuliers plus nombreux et libres de leurs méthodes, l'État apparaît plutôt sur la défensive pour faire respecter un domaine quasi-résiduel (la qualité de l'enseignement) et surtout parce qu'il a bien trop peur de s'engager au delà des moyens qu'il est prêt à réunir. Il n'est pas encore disposé à concevoir un vrai service public, à la fois ouvert et imposé à tous.

De plus, que faut-il entendre par affaire d'État ? S'agit-il de l'engagement politique de toute une Nation ou bien de l'établissement d'un corps de spécialistes dont l'autonomie est garantie d'impartialité ? La Révolution et l'Empire ont accompli là des étapes essentielles et Guizot, Salvandy, Cousin ou Villemain, Rendu et les autres de la « coterie normalienne » nous paraissent dans une continuité solidaire visant non pas tant l'appropriation de l'école par l'État que l'affirmation d'un État arbitre entre les excès de l'esprit de localité, du fanatisme religieux ou de l'anarchie spéculative des particuliers. Ils développent un sens pointilleux de l'État mais surtout à travers le regard technicien de l'Université garante de qualité et d'efficacité. Cela reste, bien sûr, une réalité mouvante, y compris dans le domaine pédagogique. Et c'est là qu'il faut exprimer une autre réserve importante.

Pour C. Nique, dès 1835 les jeux sont faits et, en 1840, l'État s'est rendu maître de l'instruction primaire tandis que l'enseignement mutuel agonise. Cela nous paraît une affirmation hâtive, au moins par rapport au déroulement des faits tels que nous les connaissons dans nos études sur Paris. Un Comité central d'Instruction primaire y a été créé en novembre 1833 dont Boulaye de la Meurthe, cité, devient secrétaire en 1841, après Jean Denys Cochin. Ce comité, conforté par le principe électif introduit dans le Conseil municipal en avril 1834, mène pendant près de quinze ans une

importante action y compris dans le domaine pédagogique où il privilégie la méthode mutuelle. Il s'adjoint une Commission des livres et méthodes qui va jusqu'à retenir des ouvrages non autorisés par l'Université et imposer des enseignements nouveaux comme un enseignement civique de droit considéré comme illégal par le Ministère. Ses neuf rapports rédigés par Boulaye de la Meurthe ont été publiés entre 1836 et 1845. Des conflits ont inévitablement éclaté, en particulier avec Salvandy en 1838 et 1845. Des polémiques réapparaissent dans la presse, avec encore des articles dans le *Manuel Général* en 1844-1845 sans doute rédigés par Lamotte et Lorain qui appellent le ministre à la fermeté pour rétablir à Paris « l'autorité légitime de l'Université ».

Sans présumer de l'efficacité de l'action, constatons la vitalité municipale dans une bataille qui continue de faire rage. Lorain, entré au Comité central en 1839, en est sans doute éloigné en 1845 par Salvandy. Quant à Lamotte, inspecteur primaire de la Seine, il est brutalement mis à la retraite en mai 1848 quand Hippolyte Carnot, membre de la SIE, est ministre de l'Instruction publique et avant que Boulaye de la Meurthe ne devienne vice-président de la République.

Les jeux sont donc loin d'être faits, encore soumis aux alternances politiques (loi de 1850, tandem préfet-inspecteur d'Académie du début de l'Empire, etc.). Ce ne sont pas des combats d'arrière-garde. L'exemple de Paris est trop important. Quant au débat pédagogique qui, autour de Lorain, aurait assuré le triomphe de la méthode simultanée, il nous semble mal situé. Bien avant 1833, la méthode mutuelle était apparue comme inadaptée aux petites écoles rurales ou privées des villes. L'action du Comité central tente de l'améliorer par une formation des moniteurs avec une différenciation des auditoires, ce qui aboutit paradoxalement à l'introduction de maîtres adjoints dans les écoles de garçons de Paris en 1853 et la définition d'une méthode mixte pour laquelle Eugène Rendu adaptera les manuels d'enseignement de Lorain et Lamotte. De son côté, la méthode simultanée rencontre ses limites, en particulier dans les petites classes pléthoriques des Frères. Autour et au delà des deux méthodes se développe une réflexion pour la Rénovation pédagogique, animée souvent par les responsables de l'Université, d'où la méthode d'enseignement concentrique appliquée par Octave Gréard à Paris en 1868 peut être considérée comme issue.

Cela, sur le fond, n'est pas en totale contradiction avec la vigoureuse interprétation de C. Nique. Elle nous semble cependant trop resserrée dans ses limites chronologiques, focalisée autour d'un homme, Guizot, et quelques collaborateurs, avec un talent de dramatisation pour mieux répondre à des problèmes contemporains. Elle

demande des compléments, des nuances, avec une perspective diachronique plus large pour mettre en évidence la permanence du regard de l'Université de Rendu à Gréard.

Pierre BOUSQUET

WEISSBACH (Lee Shai). — *Child Labor Reform in Nineteenth Century France. Assuring the Future Harvest*. — Baton Rouge et Londres : Louisiana State University Press, 1989. — XV + 268 p.

Le titre définit bien le contenu de l'ouvrage : pourquoi et comment, au siècle dernier, le législateur en vint-il à restreindre le travail des enfants dans les manufactures et ateliers (lois de mars 1841, février 1851 et mai 1874) ? Prenant comme point de départ la situation de la France vers 1840, telle qu'elle nous est connue par l'enquête de Villermé (1) et par la *Statistique Générale*, l'auteur rappelle d'abord l'importance socio-économique du travail des enfants, mais très brièvement, car là n'est pas son sujet (2).

Il entend en effet nous expliquer la genèse des mesures législatives, en nous présentant en premier lieu les « champions de la réforme », apparus à la fin de la Restauration en Alsace (le médecin Gerspach de Thann, l'industriel mulhousien J.J. Bourcart, inspiré par l'exemple anglais des *Factory Acts*) ou à Paris (l'économiste J.-B. Say dans son cours d'économie politique) — mais, à la différence de J. Horder dont il ignore d'ailleurs la thèse (1971), restée inédite, l'auteur fait fi de la conjoncture de ces premières plaidoiries en faveur de « la protection physique et morale de la jeunesse », lors de la première crise cyclique exclusivement industrielle. Après la Révolution de Juillet, l'emploi des enfants *dans l'industrie* (et exclusivement dans ce secteur) est à nouveau publiquement évoqué : par l'enquête Guizot, par la lettre ouverte d'Achille Penot aux membres des deux Chambres (à la suite du *Factory Act* de 1833), par les ouvrages de Villeneuve-Bargemont (1834), d'Émile Bères (1836) et de Villermé (1837). Cette conjonction ébranle suffisamment le pouvoir exécutif pour l'amener, on le sait, à lancer la première enquête

(1) Récemment réédité, avec une présentation par J.-P. Chaline et F. Démiér, E.D.I., Paris, 1990.

(2) Cf. Colin Heywood : *Childhood in Nineteenth Century France*, Cambridge U.P., 1988 ; compte rendu dans *Histoire de l'éducation*, n° 49, pp. 107-109.

officielle sur le travail des enfants, à l'été 1837, auprès des Chambres de Commerce et des Conseils de Prudhommes. Leurs réponses divergentes lui servent ensuite d'argument pour ne rien faire, d'où une nouvelle campagne de « sensibilisation » des parlementaires par Villermé, De Gérando et l'industriel vosgien Daniel Legrand.

L'auteur souligne, à ce propos, l'opposition entre les systèmes politiques anglais (appel à l'opinion publique pour faire pression sur le Parlement) et français (pétitions et brochures à destination de certains hommes politiques, tels François Delessert, pour les amener à déposer un projet de loi, sans appel véritable à l'opinion publique, et dans le silence quasi total de l'Église catholique). L'initiative revient, en janvier 1840, au ministre du Commerce Cunin-Gridaine, dont le projet, vite revu et corrigé par une commission de la Chambre des Pairs (où Gay-Lussac défend le droit « intégral » des industriels face aux empiètements possibles de l'État), est soumis en avril aux députés, mais trop tard dans la session pour être discuté, ce qui permet aux pétitionnaires de reprendre leur plume et au ministre de consulter à nouveau Chambres de Commerce et Prudhommes. Un accord se dégage alors en faveur d'un âge minimum de huit ans (neuf ans dans la loi anglaise de 1833), d'une journée de travail de huit heures (neuf heures en Angleterre) et d'une application de la future loi par des inspecteurs (comme en Angleterre). Votée en février par les deux Chambres et promulguée en mars 1841, la loi, dont le texte est donné en annexe, marque à juste titre, selon Weissbach, la puissance du « lobbying » et l'émergence d'une nouvelle conscience sociale à l'égard des enfants, bien exprimée lors des débats par un Villemain, ministre de l'Instruction Publique, qui affirme face aux manufacturiers du Nord ou de la Normandie, défenseurs de l'autorité des patrons et des parents, « non seulement le droit, mais l'obligation pour le gouvernement d'intervenir en la matière ».

L'auteur précise ensuite (mais toujours à partir de sources exclusivement centrales et parisiennes) l'accueil (plutôt hostile de la part des industriels et des parents) et l'application de cette loi, d'emblée limitée aux seuls établissements à feu continu ou employant plus de vingt ouvriers. Les commissions départementales, prévues par une circulaire d'octobre 1841, composées de notables aisés, ne pouvaient ouvertement prendre position contre les contrevenants et Cunin-Gridaine, pourtant conscient que « sans un bon système d'inspection, la loi resterait lettre morte », recommandait lui-même aux préfets de ne nommer à cette fonction, de surcroît bénévole, que des gens professant le plus grand respect pour la propriété privée, et plus enclins à la persuasion amicale qu'aux sanctions prévues par la

loi... Des quarante-huit inspecteurs nommés pour Paris, par exemple, vingt démissionnèrent découragés. L'insuffisance de la loi devint patente pour des libéraux comme Léon Faucher ou Frédéric Bastiat. En 1846, le Conseil du Commerce, saisi de la question, proposait au ministre de porter à dix ans l'âge minimal requis pour travailler en usine ou en atelier (afin d'assujettir tous les ouvriers à une durée identique de travail de douze heures), d'étendre jusqu'à seize ans (au lieu de douze) l'obligation des deux heures d'école quotidiennes, enfin de rémunérer les inspecteurs. Une nouvelle commission des Pairs, chargée de réviser la loi, envisageait de son côté de maintenir à huit ans l'âge minimal d'embauche dans tous les ateliers de dix ouvriers et plus, mais d'étendre aux femmes le bénéfice de la journée de huit heures, et de nommer quatre inspecteurs généraux et seize divisionnaires pour veiller à l'application de la loi. La Révolution de février 1848 interrompit le processus législatif en cours.

Après les journées de Juin, l'assemblée législative, notamment sous l'influence d'Armand de Melun et de la Société d'économie charitable, partisan d'un subtil dosage d'intervention étatique et de philanthropie privée, s'intéressa au sort des apprentis, ignorés par la loi de 1841. Une enquête du ministère du Commerce auprès des Chambres de Commerce et des Prudhommes précéda une fois encore le travail législatif, porté à son terme en février 1851 (texte également en annexe), mais ici, aucun âge minimum n'était spécifié, ni aucun moyen de contrôle de l'exécution de la loi.

Dans les années 1860, devant l'inexécution manifeste de la loi de 1841, qu'avère une récente enquête du Conseil d'État, les partisans de la « réforme » (Audiganne, chef du Bureau de l'industrie au ministère du Commerce, Jules Simon, la Société industrielle de Mulhouse, plus tard la Société de protection des apprentis et des enfants des manufactures, fondée en 1866 par Michel Chevalier et J.-B. Dumas) reprennent leurs campagnes d'opinion, dans un contexte plus favorable, selon l'auteur : d'une part la croissance économique, et surtout la mécanisation du travail, rendent moins utile la main-d'œuvre enfantine, d'autre part l'enfant devient l'objet d'un regain d'intérêt, pas toujours désintéressé, pour les publicistes (les ouvrages d'Audiganne, de G. Droz, de J. Simon paraissent entre 1865 et 1867), les écrivains (*Les Misérables* datent de 1862, *Le Petit Chose* de 1868, et Hetzel lance en 1864 son *Magasin d'éducation et de récréation*), les économistes (ainsi Louis Wolowski, dans son cours au Conservatoire des Arts et Métiers) et même les ecclésiastiques (pétition de l'abbé Hubaine au Sénat en 1864, intervention publique du cardinal de Bonnechose, développement des patronages). En 1864, le conseil général de la Seine, présidé par l'indus-

triel sénateur J.-B. Dumas, accepte de salarier deux inspecteurs. En 1867, le ministre du Commerce Forcade La Roquette invite les préfets à vérifier dans leurs départements l'application de la loi de 1841 (d'où des statistiques précises, citées pp. 163-164 : 60 % des 125 715 enfants de moins de seize ans employés dans l'industrie le sont dans le textile, dont ils ne forment cependant que 10 % de la main-d'œuvre totale), et à recueillir l'avis des élites socio-politiques (conseils généraux, chambres de Commerce, conseils des Prud-hommes) sur les améliorations éventuelles de la loi (résumé des réponses, pp. 169-170). Une large majorité se révèle ainsi favorable à une extension de la loi à tout établissement industriel, au relèvement à dix ans de l'âge minimum de l'embauche, et du maintien pour les enfants de moins de douze ans d'une journée de travail réduite à six heures, pour faciliter les relais. Complétée par une enquête de l'ingénieur des Mines Ch. de Freycinet, sur le *Factory Act* de 1867, et par une autre du ministère de l'Instruction publique sur les effets scolaires de la loi de 1841 (malheureusement trop succinctement résumée par Weissbach, p. 174), l'initiative gouvernementale aboutit, à la fin de 1867, à un nouveau projet de loi, soumis au Conseil d'État, qui maintient l'âge minimum de huit ans, mais fixe à six heures la durée quotidienne du travail, avec toutefois une différence selon le sexe : jusqu'à treize ans pour les garçons, et dix-huit ans pour les filles. L'année suivante, le ministre décide unilatéralement de confier aux ingénieurs des Mines (qui ont libre entrée dans les charbonnages) l'application de la loi, ce qui met fin de facto aux commissions locales et marque en vérité une régression dans l'observation de ses clauses. La crise diplomatique et militaire de l'été 1870 ajourne une nouvelle fois la discussion au Sénat du projet de loi.

Sitôt la paix conclue, le député (monarchiste) Ambroise Joubert reprend l'initiative, soumise à une commission parlementaire, présidée par Armand de Melun : âge minimum porté à dix ans, six heures de travail et scolarisation obligatoire jusqu'à treize ans, voire jusqu'à quinze ans pour certains, création d'un corps d'inspection étatique. Il faut noter l'audace (relative) des conservateurs « réformateurs » dans la discussion de la loi, que résume très bien Weissbach, car les protagonistes seront bientôt les adversaires de Ferry. Votée en troisième lecture en mai 1874, la loi, dont le champ d'application reste indéfini, fixe à douze ans l'âge minimum d'embauche des enfants des deux sexes pour pouvoir aligner leur journée de travail sur celle des adultes, prévoit des clauses sur l'hygiène, la sécurité et la santé des enfants employés dans l'industrie, et en confie l'exécution à un corps d'inspection, placé sous l'autorité d'une Commission supérieure de neuf membres, mise en

place dès juillet 1874. Weissbach a choisi d'arrêter son étude à cette loi « d'une grande importance théorique et symbolique », qui fait la transition, selon lui, entre une législation conservatrice, soucieuse, au lendemain de la défaite, « d'assurer les futures moissons », comme le porte le sous-titre de son livre, et l'interventionnisme social des républicains, responsable des lois de 1892, sur le travail des femmes, de 1900, sur la journée de dix heures, et de 1906, sur le repos hebdomadaire. Or la césure n'est pas si évidente qu'il le dit, puisque ces dernières lois donnent une réponse institutionnelle à des questions soulevées dès la discussion de la première loi, comme il le montre. L'intérêt de son travail réside précisément dans cette continuité idéologique, dont il ne pousse peut-être pas assez l'analyse, identifiant certes les protagonistes, mais ne s'interrogeant jamais sur leurs motivations, ni sur les réalités socio-économiques qui peuvent les expliquer. En tout cas, on dispose là d'une synthèse claire sur un sujet qui concerne autant l'histoire de l'enfance que celle du processus législatif qui l'informe.

Serge CHASSAGNE



FRAISSE (Geneviève), PERROT (Michelle) (Dir.). — *Histoire des femmes*. t. IV, *le XIX<sup>e</sup> siècle*. — Paris : Plon, 1991. — 638 p. : ill.

L'histoire des femmes est-elle uniquement « une affaire de femmes » ? Les deux co-directrices de ce volume ayant accepté la collaboration de deux hommes dans leur collectif de dix-huit auteurs, elles ne s'offusqueront donc pas qu'un représentant du « premier sexe » (*horresco referens*) puisse s'intéresser à cette histoire encore relativement neuve de ce côté-ci de l'Atlantique, puisque elle y fait rarement partie du cursus universitaire. Peut-on même bientôt imaginer la création, par le ministère de l'Éducation nationale, d'un poste de professeur ainsi fléché ? L'histoire des femmes n'est en effet nullement étrangère au champ disciplinaire des ressortissants de la vingt-et-unième section du Conseil national des Universités, même si elle ne saurait y être totalement enfermée : aux treize auteurs historien(ne)s de profession, se sont joints ici deux philosophes, une juriste, une germaniste et un littéraire, preuve du caractère nécessairement pluriel (pluridisciplinaire est démodé) de cette histoire.

Ce volume, qui couvre la période ouverte par la Révolution de 1789 et fermée par la Première Guerre mondiale, dans tout l'hémisphère occidental, du Pacifique à l'Oural, traite transversalement, par delà la diversité des histoires nationales, de la lente assomption politique, économique et culturelle de la femme (antonyme de l'homme) et des femmes aux temps des révolutions démocratique et industrielle. Il s'articule en quatre grandes parties : *la rupture politique et le nouvel ordre du discours* (100 p.) ; *la production des femmes, imaginaires et réelles* (220 p., la plus neuve et la plus novatrice, avec notamment les chapitres de S. Michaud et A. Higonet) ; *la femme civile, publique et privée* (120 p.) ; *modernités* (85 p., dont une trentaine, dues à Michelle Perrot, sous le titre « Sortir », d'une parfaite concision).

L'instruction des filles, « partout l'une des revendications féministes fondamentales » (Nicole Arnaud-Duc), constitue naturellement l'un des thèmes récurrents de cette histoire, que le lecteur pressé croirait à tort épuisé dans les quinze pages que Françoise Mayeur consacre au « modèle laïque » dans l'éducation des filles, autrement dit à la singularité française d'un enseignement étatique déconfessionnalisé, voulu par la Révolution française et promu au siècle suivant par les Républicains anticléricaux. Seule en Europe, la Belgique connaît une évolution analogue, quasi synchrone de la nôtre, mais d'initiative privée ou municipale, avec le rôle des loges dans la création de la première salle d'asile laïque, à Bruxelles, en 1846, et le *Manuel* écrit en 1851 par la première inspectrice de ces établissements, Zoé de Gamond, fille d'un avocat fouriériste ; avec la fondation, en 1864, de l'Association pour l'enseignement professionnel des filles et l'ouverture l'année suivante de la première école, privée, professionnelle à Bruxelles (trois ans après la Société d'Élisa Lemonnier et l'ouverture de la première école professionnelle laïque privée, rue de la Perle, à Paris) ; avec la naissance, à la fin de cette même année 1864, de la Ligue de l'enseignement, qui ouvre bientôt plusieurs écoles primaires et moyennes pour filles, dont l'enseignement comporte des travaux manuels, de l'économie domestique, de la comptabilité et des expériences scientifiques. La France, remarquons-le, n'échappe pas non plus à l'influence du modèle associatif : la Société pour l'examen des questions d'enseignement secondaire, fondée en novembre 1879 par le grammairien Michel Bréal, est à l'origine du premier établissement secondaire laïque de jeunes filles, le collège Sévigné, dirigé par M<sup>lle</sup> Marchef-Girard, ancienne directrice de l'école professionnelle de la rue de la Perle. Elle pèse en outre de tout son poids, par le rapport de Maurice Vernes, ou par le manuel de Morale de Clarisse Coignet, publié en 1880, sur l'élaboration des programmes de l'enseignement secon-

daire public, créé comme l'on sait, en décembre 1880, par la loi Camille Sée.

Mais l'instruction scolaire est loin de définir l'éducation des filles, ainsi que le rappelle par exemple Yvonne Knibiehler, en soulignant (p. 364) l'importance des mères (les mères « naturelles », comme les mères « spirituelles » que sont les congréganistes) et de la mimésis de l'identification maternelle, par les lectures ou par les jeux, dans ce qu'elle appelle « l'éducation virginale des filles ». Le nourrissage sur lieu ou à domicile, que l'État supervise, en France, après la loi Roussel (1874), et tout l'accompagnement de la première enfance restent toujours exclusivement du domaine des femmes, et constituent donc des professions que les hommes ne leur contestent pas. Joan Scott insiste avec raison (p. 423) sur le fait que « dans la plupart des pays occidentaux en cours d'industrialisation, le service domestique constituait le secteur d'emploi le plus important pour les femmes » (avec 40 % des travailleuses, en Angleterre, « première nation industrielle », en 1851), et Michelle Perrot (p. 480) fait des domestiques d'origine rurale des « médiatrices culturelles des modes, des consommations et des pratiques urbaines, y compris dans le domaine de la contraception ». Pour elle, « les gouvernantes – Miss, Fraulein, Mademoiselle – filles d'élites désargentées, ou d'une bourgeoisie intellectuelle qui souhaite faire voyager ses filles à l'égale de ses garçons, (...) ont un rayon d'action beaucoup plus étendu et circulent à travers toute l'Europe ». La migration, intérieure ou internationale, est toujours porteuse d'émancipation : ainsi des jeunes juives d'Europe centrale débarquées aux États-Unis, évoquées par Nancy Green, même si le célibat ou la conversion à une autre religion, entravent leur accès à « l'autonomie culturelle ».

Des trois grandes confessions occidentales, la catholique, la protestante et la juive, successivement envisagées, la seconde apparaît assurément la plus propice à l'éducation des filles : la création des salles d'asiles ou des écoles mutuelles, n'est-elle pas en France précisément due aux initiatives protestantes ? La contribution de Marie-Claire Hock-Demarle sur l'Allemagne en apporte, à l'échelle nationale, une éclairante démonstration. Elle nous apprend que dès 1750 l'alphabétisation féminine des provinces du Nord atteindrait le taux exceptionnel de 86 % (rappelons qu'il atteint 27 % à la fin de l'Ancien Régime, en France, selon l'enquête Maggiolo). À cela, des raisons institutionnelles (l'instruction est obligatoire en Prusse dès 1717) et religieuses (l'influence du piétisme). Certes, à Berlin en 1818, ou à Brême en 1838, un tiers des filles (sans doute des milieux les plus pauvres) échappe encore à la scolarisation, mais en 1839 (six ans après l'Angleterre, et deux ans avant la France), la Prusse interdit le travail industriel aux enfants de moins de neuf ans et les

astreint à une fréquentation scolaire de trois années. N'est-il d'ailleurs significatif que le livre s'achève sur des paroles de femmes d'origine (et de culture) protestante, Germaine de Stael et Lou Andreas-Salomé, choisies comme emblématiques d'une conscience autonome « du bonheur d'être femmes » ?

Serge CHASSAGNE



LEWIN (Roland). — *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'éducation libertaire*. — Vauchrézien (Maine-et-Loire) : Éd. Ivan Davy, 1989. — 292 p. : ill.

Dès ses débuts, le mouvement ouvrier reconnaît dans l'éducation un puissant moyen d'affranchissement intellectuel et politique. Mais la bourgeoisie républicaine a tôt fait de le déposséder de la question scolaire en faisant de l'école « un instrument de domination, de sélection et de reproduction » au bénéfice de la classe dirigeante.

Les anarchistes, pour leur part, sont très attachés au principe de la liberté totale de l'enseignement. Pour eux, l'éducation est à la fois un moyen d'améliorer réellement la condition matérielle et intellectuelle des enfants des classes les plus défavorisées, et aussi de former des êtres libres capables de transformer la société. Elle doit développer « intégralement » (on retrouve là le principe de l'« éducation intégrale » chère à Paul Robin et à beaucoup d'autres anarchistes) les capacités physiques, morales et intellectuelles de chacun. Hostilité très nette à l'intervention de l'État dans le domaine pédagogique, grande confiance dans les capacités individuelles d'autodéveloppement, réhabilitation de la valeur morale et éducative du travail manuel (l'« atelier-école »- de Proudhon), respect de la liberté et de l'individualité de l'enfant, priorité donnée au vécu, à la curiosité naturelle et à l'expérience personnelle contre le pouvoir exorbitant de l'enseignant, développement scientifique de la raison, culte de la vérité et de la justice, telles sont les idées fortes qui se dégagent des écrits des théoriciens de l'éducation anarchiste, de Godwin à Stirner, de Proudhon à Bakounine et jusqu'aux penseurs libertaires du début du XX<sup>e</sup> siècle.

Ces principes, de grands précurseurs se chargèrent d'en vérifier le bien-fondé par l'expérimentation pratique et la confrontation avec le concret. Ils se nomment Léon Tolstoï, Paul Robin, Élisée Reclus, Fernand Pelloutier, etc. L'expérience la plus complète, qui se dis-

tingue des autres tentatives par sa durée et par son entière indépendance, est très certainement celle que mena de 1904 à 1917 Sébastien Faure à La Ruche. C'est elle que Roland Lewin a entrepris de nous décrire.

Originaire d'une famille de la haute bourgeoisie stéphanoise, Sébastien Faure est le type même du militant anarchiste en rupture totale avec son milieu. Il se rallie à l'anarchisme en 1888, après un détour par le guesdisme et le socialisme parlementaire. Il devient bientôt un ardent et efficace propagandiste de l'idéal libertaire et se fait connaître par des tournées de conférences, au titre souvent provocateur, qui remportent un énorme succès. Il est l'auteur d'un essai de philosophie libertaire, *La douleur universelle*, et le fondateur du *Libertaire*. Condamné lors du procès des Trente, il s'engage pour la défense du capitaine Dreyfus, mais, à partir de 1903, il consacre son temps et ses ressources à La Ruche.

En janvier 1904, il installe, dans un petit domaine agricole qu'il loue à quelques kilomètres de Rambouillet, un petit groupe qui compte bientôt une quarantaine d'enfants des deux sexes et une vingtaine d'adultes ayant volontairement choisi de le seconder. Les enfants recueillis, souvent orphelins ou originaires de milieux défavorisés, sont soigneusement sélectionnés : ils doivent être bien portants, avoir entre 6 et 10 ans et rester à La Ruche jusqu'à l'âge de 16 ans révolus. Les collaborateurs de Faure, qui ne reçoivent pas de rémunération, sont des idéalistes qu'aucun contrat ne lie à La Ruche ; aucune hiérarchie ne règle leurs relations avec Sébastien Faure qui assure, surtout pour l'extérieur, la charge de directeur. La Ruche offre l'image d'une communauté libertaire où l'autogestion est la règle et où les décisions sont prises en commun.

Sébastien Faure se montre très jaloux de l'indépendance de La Ruche vis-à-vis des autorités administratives. Il a fondé la colonie sur ses fonds propres et elle survit sans deniers publics, ni rétribution des parents. Il rejette donc vivement toute tentative de contrôle.

L'éducation donnée à La Ruche s'inspire des principes pédagogiques de Paul Robin. « Quand l'enfant naît, il est comme une page blanche sur laquelle rien de définitif n'est encore écrit [...]. Il sera ce que l'auront fait ces trois choses : l'hérédité, l'éducation et le milieu ». La tâche de l'éducateur, c'est d'« étouffer les instincts nuisibles et cultiver les germes utiles ». Pour Sébastien Faure, comme pour ses prédécesseurs, Proudhon ou Robin, « l'éducation doit avoir pour objet et pour résultat de former des êtres aussi complets que possible, capables, en dépit de leur spécialisation accoutumée, quand les circonstances le permettent ou le nécessitent : travailleurs manuels, d'aborder l'étude d'un problème scientifique, d'apprécier une œuvre d'art, de concevoir ou d'exécuter un plan,

voire de participer à une discussion philosophique ; travailleurs intellectuels, de mettre la main à la pâte, de se servir avec dextérité de leurs bras, de faire, à l'usine ou aux champs, figure convenable et besogne utile ».

Sébastien Faure résume ainsi l'éducation qu'il entend donner à ses enfants :

« Par la vie au grand air, par un régime régulier, l'hygiène, la propreté, la promenade, les sports et le mouvement, nous formons *des êtres sains, vigoureux et beaux.*

Par un enseignement rationnel, par l'étude attrayante, par l'observation, la discussion et l'esprit critique, nous formons *des intelligences cultivées.*

Par l'exemple, par la douceur, la persuasion et la tendresse, nous formons *des consciences droites, des volontés fermes et des cœurs affectueux.*

Nous retrouvons donc dans l'éducation dispensée à La Ruche les aspects caractéristiques de l'« éducation intégrale » telle que Paul Robin l'expérimenta à Cempuis : coéducation des filles et des garçons, vie communautaire selon le modèle familial, pratique des activités physiques, du sport et de l'hygiène, enseignement pré-professionnel polyvalent sous la forme du « papillonnage », c'est-à-dire l'initiation graduelle aux diverses tâches manuelles, éducation intellectuelle fondée sur l'observation des faits et l'expérience et visant davantage l'acquisition d'une méthode que de connaissances proprement dites, stimulation de la curiosité naturelle, absence de punitions et de récompenses, éducation morale en dehors de tout contexte religieux ou laïc, pratique de la musique et du chant facilitée par le recours à la notation chiffrée. Comme chez Robin, le travail manuel occupe une part importante de l'emploi du temps car il s'agit de donner une formation professionnelle convenable aux enfants. La Ruche dispose d'ateliers (imprimerie, relieure, menuiserie, forge, serrurerie, couture, lingerie, jardinage, apiculture) où les enfants font l'apprentissage d'un métier d'abord au cours du « papillonnage » (avant 12-13 ans), puis plus assidûment pendant environ deux années, tout en continuant leurs études classiques. De plus, ces ateliers permettent à La Ruche de faire face à une partie de ses besoins (les commandes de l'atelier d'imprimerie rapportent près du quart des revenus de la communauté).

L'appartenance à la franc-maçonnerie de son fondateur attire de vives critiques à La Ruche, aussi bien des milieux libertaires – Émile Janvion en fut un des principaux détracteurs – que de leurs adversaires politiques. Cependant, La Ruche est au centre d'un réseau de sympathies : anarchistes militants et sympathisants qui s'y rendent le dimanche pour visiter le domaine, population des envi-

rons invitée aux fêtes ; elle publie aussi un bulletin d'informations, qui est imprimé sur place. Enfin, au cours d'un voyage annuel, Sébastien Faure amène une partie de la petite communauté sillonner les routes de France ; ces voyages sont ponctués de fêtes qui sont autant d'occasions de faire connaître La Ruche et ses buts et de réunir de l'argent.

La Première Guerre mondiale, qui divise profondément le mouvement anarchiste, sonne aussi le glas de La Ruche. La mobilisation disperse les collaborateurs de Sébastien Faure. Les difficultés financières deviennent plus aiguës : Sébastien Faure est obligé de renoncer à ses tournées de conférences, les ateliers de La Ruche ferment faute de main-d'œuvre et le nombre des souscriptions et des dons est considérablement affaibli par la désorganisation du mouvement ouvrier. À la fin de février 1917, tous les enfants sont dispersés et La Ruche ferme ses portes. Quelques mois plus tard, Sébastien Faure sera victime d'une machination visant à le discréditer dans une obscure affaire de mœurs.

Roland Lewin termine son ouvrage en retraçant brièvement l'histoire d'autres expériences d'éducation libertaire : celles de Francisco Ferrer, de Jean Wintsch et de Madeleine Vernet. Si l'œuvre de Sébastien Faure peut être considérée, dans son inspiration et dans sa réalisation, comme l'héritière directe de celle de Paul Robin, les expériences de ces militants s'inscrivent dans la droite ligne de La Ruche.

Il convient de rendre hommage à l'ouvrage de Roland Lewin qui nous restitue avec tendresse certes, mais aussi avec beaucoup de précision et force détails, la vie quotidienne à La Ruche et l'essence même de l'éducation qui y était donnée. Il a eu le grand mérite d'avoir patiemment recherché – et retrouvé – quelques-uns des anciens « ruchards » et d'avoir sollicité leur témoignage. Il excelle à traduire l'émotion qu'ils éprouvent aujourd'hui encore à évoquer leurs jeunes années passées à La Ruche et l'impressionnante personnalité de Sébastien Faure, colosse à l'émouvante humanité. Cet ouvrage restera comme un témoignage sur la naissance, la vie et la disparition d'un laboratoire d'éducation intégrale.

Christiane DEMEULENAERE-DOUYÈRE

•

ERNING (Günther), NEUMANN (Karl), REYER (Jürgen) (Dir.). — *Geschichte des Kindergartens*. — Freiburg i.B.: Lambertus, 1986. — 2 vol. — Bd. I: *Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. — 134 p. ; Bd. II: *Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe*. — 316 p.

ERNING (Günther). — *Bilder aus dem Kindergarten. Bild Dokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland*. — Freiburg i.B.: Lambertus, 1987. — 216 p.

Dès leur introduction, les auteurs de cette histoire générale de l'éducation de la petite enfance en Allemagne signalent leur intention de se placer dans le domaine de la vulgarisation. Il ne s'agit pas de réaliser un de ces ouvrages érudits dont la communauté scientifique allemande a le secret, mais de livrer au grand public une synthèse claire et cohérente des acquis de la recherche en ce domaine.

Une autre ambition, et non des moindres, de cette œuvre est de contribuer à la réflexion qui s'est développée en R.F.A. aux lendemains des grandes réformes des années 1960-1970. Pour les auteurs, l'objectif est de mettre en lumière les phénomènes de continuité depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle afin de combattre le sentiment de rupture qu'a pu faire naître le système issu de ces réformes contemporaines.

Sur ces bases, l'ouvrage s'articule en deux volumes de conception différente et complémentaire. Le premier tome reproduit l'évolution chronologique de l'histoire de l'éducation enfantine. Chaque chapitre est brièvement placé dans son contexte historique, sociologique et pédagogique. Les grandes étapes sont clairement évoquées depuis les débuts un peu confus placés sous l'influence anglaise et qui aboutissent à l'organisation provisoire des trois filières issues des conceptions de Wirth, Fliedner et Fröbel. Un chapitre particulièrement riche, consacré à la période 1870-1945, insiste fort justement sur le remarquable débat d'idées que connut la République de Weimar. Le dernier chapitre reproduit le conflit entre les éléments de continuité et les volontés réformatrices après 1945. Ce chapitre ne concerne que l'ancienne R.F.A. Le développement des institutions de la petite enfance en ex-R.D.A. n'est que rapidement esquissé pour les années de la fondation des deux républiques sœurs.

Le second volume constitue une approche thématique soucieuse de compléter et d'approfondir la narration linéaire du premier tome. Signalons tout de suite qu'il n'atteint pas toujours ses buts. En effet, différents chapitres n'apportent rien de bien neuf par rapport au pre-

mier tome et font ainsi plutôt double emploi. C'est notamment le cas pour l'exposé relatif aux noms et formes pris par les jardins d'enfants au cours du XIX<sup>e</sup> siècle (pp. 8-28).

Mais ce volume se justifie entièrement par ses éclairages nouveaux et diachroniques. Si certains aspects évoqués sont assez classiques, comme l'analyse des conceptions pédagogiques mises en œuvre dans les institutions d'éducation enfantine, d'autres ouvrent de nouvelles pistes de recherches notamment dans les domaines économiques et financiers relatifs aux établissements d'éducation eux-mêmes ainsi qu'à leurs structures de support (*Trägerstrukturen*).

Car, à la différence de la France, l'éducation de la petite enfance en Allemagne, échappe complètement au système scolaire. Elle est incluse dans le réseau de la prévoyance et de l'assistance publique. De ce fait, elle est exclusivement du domaine privé. Les différents organismes de supports (Églises, communes, Länder, associations charitables, personnes privées) agissent en tant que créateurs et gestionnaires de ces établissements. Le rôle de l'État demeure perpétuellement – fédéralisme oblige – en retrait et limité à certains aspects réglementaires très vagues dans le domaine de l'hygiène, de la morale publique et de la pédagogie. Même dans l'Allemagne wilhelminienne, l'État, y compris l'État prussien, s'est gardé de trop s'impliquer dans ces questions qui ne relevaient pas de ses attributions.

Il en résulte parfois un sentiment d'imperfection qui sera à l'origine des grands débats des années 1920 tournant autour de la question de l'intégration de l'éducation de la petite enfance dans le système scolaire donc, plus généralement, sur la fonction de l'État en ce domaine. Finalement, le régime de Weimar ne remet pas fondamentalement en cause les options antérieures. Il se contente d'élaborer une législation très générale, la *Reichsjugendwohlfahrtgesetz*, loi-cadre pour ces activités para-scolaires. Il insiste particulièrement sur la non appartenance de cette forme d'éducation au système scolaire. Après 1933, le régime hitlérien sera le seul pouvoir politique de l'histoire allemande à exercer un contrôle réel et très dur, pour des raisons idéologiques évidentes, sur les organisations de support des établissements d'éducation phagocytées par la N.S.D.A.P., en dépit de quelques tentatives d'indépendance.

Depuis 1945, la R.F.A. a conservé ce système des structures de support privées qui ne satisfait cependant guère une fraction de la population et qui est vécu par les associations féministes comme l'un des éléments d'oppression de la condition féminine puisqu'il favorise la pénurie en établissements d'accueil pour les petits enfants.

Aussi, l'un des chapitres de ce second volume analyse les incidences sociales et les idéologies sous-jacentes de cette organisation.

Le système apparaît comme le révélateur d'une certaine conception du rôle de la femme cantonnée aux activités domestiques. Le travail féminin possède, pratiquement jusqu'à nos jours, une image très péjorative. L'éducation des petits enfants demeure le domaine réservé de la mère de famille et cette conception explique la faiblesse des efforts consentis pour développer les jardins d'enfants. Les établissements de Fröbel, tout comme ceux de sa disciple la baronne von Marenholtz-Bülow, n'étaient d'ailleurs conçus, à l'origine, que pour une certaine classe de la moyenne et haute bourgeoisie. Les filles de bonne famille pouvaient en outre y trouver une occupation rémunérée qui se situait pleinement dans la vocation de leur sexe. Seules, les contingences économiques de l'entre-deux-guerres amèneront certains responsables politiques à envisager une autre politique et ce n'est que depuis les années 1960-1970 qu'on peut constater un relatif mais toujours insuffisant développement de ces établissements, notamment grâce à l'activité des collectivités territoriales.

Le second volume évoque encore les problèmes de la formation du personnel, les buts pédagogiques et le développement d'une pédagogie adaptée à ce public particulier, les conceptions architecturales de l'aménagement d'un espace spécifique à la petite enfance, etc. L'ouvrage est complété par un recueil de documents iconographiques qui, à partir de la trame chronologique, donne à voir comment s'organisait la vie quotidienne dans les jardins d'enfants. Ce recueil de lithographies, plans et photographies illustre de façon fort vivante le texte des volumes précédents.

La petite enfance, en dépit d'études fort poussées mais ponctuelles, semble rester un secteur défavorisé de l'histoire de l'éducation en Allemagne. Il suffit d'ouvrir le volume III du *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (1) pour constater que seules quelques pages sont consacrées à la famille et à l'enfance. Un tel constat met en évidence l'apport de Günther Erning, Karl Neumann et Jürgen Reyer. Le lecteur, amateur ou spécialiste, dispose d'un survol synthétique, cohérent et clair qui saura éveiller sa curiosité et sa réflexion.

Gérard BODÉ

---

(1) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. III: 1800-1870. *Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des deutschen Reiches*, Munich, C.H. Beck, 1987. Les pages sur la petite enfance ont été rédigées par Ulrich Herrmann dans le chapitre *Familie, Kindheit, Jugend*, pp. 53-62.

GENOVESI (Giovanni) (Dir.). — *Storiografia dell'infanzia. Problemi e metodi*. — Fascicolo speciale del *Bolletino CIRSE*, [1991]. — 80 p.

L'histoire de l'enfance est un carrefour aujourd'hui particulièrement fréquenté : c'est en effet le secteur idéal de la confrontation entre historiens de métier et enseignants de pédagogie, qui se partagent, dans la plupart des pays, le domaine de l'histoire de l'éducation. À la différence de sujets plus éloignés de l'époque contemporaine ou plus érudits, l'histoire de l'enfance exerce son attrait sur les historiens comme sur les pédagogues. On peut signaler deux initiatives précédentes en Europe, qui ont promu rencontres et bilans sur ce thème : le colloque organisé à Athènes en 1984 sur « l'historicité de l'enfance et de la jeunesse » (1) ; le numéro spécial de la revue espagnole *Revista de Educacion*, parue sous le titre de *Historia de la Infancia y de la Juventud* (2).

Le présent ouvrage comporte les contributions faites lors d'un séminaire organisé par le *Centro italiano per la Ricerca storico educativa* (ou C.I.R.S.E.), fondé en 1981 et dirigé depuis l'origine par Giovanni Genovesi : association des professeurs d'histoire de l'éducation, le Centre diffuse un bulletin d'informations et de recherches et organise des rencontres et séminaires. Le C.I.R.S.E. constitue l'un des lieux de l'Italie où s'opère le plus assidument la conversion à une histoire de l'éducation soucieuse de l'inscription des pratiques pédagogiques dans leur contexte historique, en particulier social. Les historiens italiens de l'éducation sont en effet en majorité issus des facultés de pédagogie, qui, à l'instar de la plupart des pays européens, bénéficient dans l'Université de la place institutionnelle forte que leur assure la formation des maîtres. Les cinq contributeurs de ce séminaire appartiennent à ces institutions.

Prendre l'enfant comme objet historique soulève des difficultés de concept et de méthodes : est-il légitime d'en traiter dans cette généralité que confère le singulier ? Ne doit-il pas être toujours mis au pluriel des groupes sociaux ? Pourtant son indéniable spécificité les transcende. Historiens et pédagogues sont les uns et les autres conscients de ce type de difficultés, disons épistémologiques. Le sont-ils sur la manière même de les aborder ?

---

(1) Les actes en sont publiés en grec ou en français : *Actes du colloque international Historicité de l'enfance et de la jeunesse, Athènes, 1<sup>er</sup>-5 octobre 1984*, Archives historiques de la jeunesse grecque. Secrétariat général à la Jeunesse, 1986, voir compte rendu dans *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n° 38, pp. 136-140.

(2) Numéro spécial, septembre-décembre 1986.

L'ouvrage est, dans trois communications sur cinq, justement consacré à des réflexions de cet ordre. Anna Maria Bernardinis plaide pour que l'enfant, considéré comme objet historique, soit étudié dans sa globalité, à la fois comme un tout et comme un être spécifique dans une société donnée, comme le préconise le pédagogue. Elle fonde ses arguments sur une expérience pédagogique : une exposition organisée avec ses étudiants sur l'enfant à Padoue au XIX<sup>e</sup> siècle, au cours de laquelle les suggestions venues de part et d'autre avaient empêché de laisser aucun élément dans l'ombre. Le découpage de l'enfant en morceaux, au gré de la spécialité du chercheur (l'enfant malade, l'enfant scolarisé etc.), serait une caractéristique dommageable des travaux des historiens.

Leonardo Trisciuzzi définit les images successives, ou mythes, de l'enfance, telles que les projette le savoir des adultes. L'enfant de l'ère présocratique est une réduction de l'adulte, son étrangeté lui confère cependant une spécificité de l'ordre du sacré, l'enfance étant éventuellement identifiée à un âge d'or. Le darwinisme en fait un semi animal. Il devient avec la psychanalyse le lieu décisif de l'homme et de la société. Toutes ces représentations ont une influence déterminante sur la pédagogie qui leur est contemporaine. La psychanalyse a ouvert la porte au psychologisme : dans les institutions réservées aux enfants, on se devait naguère encore de n'entraver d'aucune façon leur spontanéité ; leur agressivité même, constitutive de la personnalité, était respectée sinon encouragée. On en revient aujourd'hui à privilégier la notion piagetiste d'incorporation au monde, qui implique la mise en pratique de règles de vie sociale.

L'historiographie de l'enfance est analysée par Franco Cambi qui classe les ouvrages en trois catégories : 1. l'histoire sociale et descriptive, la plus développée et la plus assurée institutionnellement, fondée sur archives et privilégiant l'époque moderne ; 2. l'histoire des images de l'enfance (constructions de représentations, idéologies) ; 3. l'histoire de l'imaginaire de l'enfance, la plus incertaine d'elle-même (par exemple, l'essai sur les contes de Bruno Bettelheim). Celle qui retient davantage son attention est la deuxième catégorie. Il y distingue trois paradigmes fortement individualisés, initiateurs chacun de travaux nombreux. Pour Ariès, la spécificité de l'enfant est reconnue selon une évolution plus ou moins linéaire, au gré de l'extension progressive des comportements qui la respectent. De Mause (1) prétend à la coexistence permanente d'atti-

---

(1) L'ouvrage cité est la traduction italienne de *Foundations of psychohistory*, de Lloyd de Mause (1982), *Storia dell'infanzia*, Milan, 1983 ; en français, *Les fondations de la psychohistoire*, P.U.F., 1986.

tudes contradictoires vis à vis de l'enfant. Postman (1) quant à lui proclame la disparition de l'enfance à partir de l'évolution des techniques de communication : l'imprimerie avait permis le développement de la littérature enfantine, la télévision assène aux enfants comme aux adultes les mêmes images et les mêmes discours. L'article se conclut sur les sources qui, pour répondre aux questions des trois catégories, sont entendues au sens le plus large. Les archives, chères aux historiens, y tiennent une place minime : l'iconographie, la littérature, les autobiographies spontanées ou suscitées sont successivement abordées. Franco Cambi voudrait que soient promus des programmes de recherche, qui comporteraient des approches méthodologiques variées et incluraient des disciplines différentes.

Les deux autres communications exposent des résultats. Ernesto Bosna évoque les premières écoles maternelles (*asili*) dans l'Italie méridionale : promues par Garibaldi, dont l'initiative est relayée par la réglementation de l'Italie unifiée (décennie 1860) elles sont à la charge des municipalités ou d'œuvres caritatives. Leur fonctionnement est analysé à partir des règlements conservés dans les archives communales, qui montrent en particulier la lourdeur des emplois du temps.

Enzo Catarsi nous offre à la fois un bilan historiographique et des propositions de recherche dans un article du type de ceux publiés régulièrement par *Histoire de l'éducation*, autour du pivot que constitue le livre de F. Cambi et de S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale* (2). Si, comme le préconise l'auteur, on s'intéresse à la « condition enfantine » et à l'enfant réel, dans une situation sociale donnée, il faut résoudre le problème des sources puisque l'enfant lui-même ne s'exprime pas par écrit. En l'absence d'archives, et conformément aux conseils de Lucien Febvre, d'autres documents doivent donc être mis à contribution, tout en prenant les précautions nécessaires dans l'interprétation de ceux-ci, en fonction de leur nature. Les images représentent le recours privilégié. Il faut y déceler l'intention de propagande, particulièrement marquée dans le cas du cinéma ou des timbres (par exemple, sous la période fasciste, la mère y est représentée penchée sur son enfant, image exaltant la famille, la natalité, la beauté de la race) ; dans l'iconographie religieuse, les ex-votos ont été utilisés par S. Ulivieri dans le livre déjà cité sur l'enfance italienne pendant la période libérale. Les sources orales, qui par définition expriment une subjectivité, doivent être systématiquement confrontées à des sources

(1) Cité dans sa traduction italienne : *La scomparsa dell'infanzia*, Roma, 1984.

(2) Firenze, La Nuova Italia, 1988.

« objectives » : démographiques, sociales. Les études portant sur des témoignages recueillis sur l'époque fasciste montrent que l'intérêt de la mère se focalise de plus en plus sur l'enfant que, contrairement à sa propre expérience, elle cajole et dont elle ne manque pas de fêter les anniversaires.

Parmi les sujets étudiés par prédilection, l'abandon d'enfants va de pair avec la misère économique et l'analphabétisme. Les régions les plus pauvres du Mezzogiorno sont les plus touchées, à l'exception de la Sardaigne : dans cette région en effet, l'absence du fameux « tour » réduit le nombre des remises anonymes à un hôpital ; cette faiblesse des abandons est d'ailleurs compensée par le record des naissances illégitimes. L'infanticide n'est connu que par l'étude de cas isolés.

La nourriture des enfants, leur hygiène et leurs maladies sont étudiées à partir d'enquêtes administratives de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'importance du rachitisme révèle la malnutrition généralisée. La *polenta* (bouillie de maïs) sert de base à l'alimentation dans les institutions charitables. Dans les familles de paysans pauvres, on donne à l'enfant une bouillie de farine, ou du pain préalablement mastiqué par la mère, mélangé à du bouillon, ou simplement à de l'eau ; le vin peut également être employé, il n'est d'ailleurs pas condamné formellement par les médecins qui insistent, bien sûr, sur le recours prolongé à l'allaitement maternel.

Les jouets restent rares avant le démarrage prospère de l'industrie du jouet au début du XX<sup>e</sup> siècle. Les premiers jouets industriels sont marqués par le sexe de leurs destinataires : soldats pour les garçons, poupées pour les filles. Dans les vêtements, l'aisance des mouvements est toujours sacrifiée à l'esthétique. Les modes sont importées : costume marin de France, chemises vagues à carreaux « à l'américaine ».

L'ouvrage dans son ensemble paraît caractéristique de l'histoire de l'éducation en Italie aujourd'hui. C'est un secteur très dynamique à en juger par le nombre des spécialistes, celui des publications et des rencontres en tout genre. Ses praticiens se caractérisent par l'ampleur de leurs lectures, qui leur assure une bonne connaissance de la production européenne et américaine, et par le souci d'une réflexion épistémologique. L'impression que retire un historien français de cette abondante production est ambiguë : autant l'ampleur et la diversité des curiosités qu'elle atteste retiennent l'attention dans un premier moment, autant l'énergie ainsi déployée paraît démesurée par rapport aux résultats obtenus. La répugnance entretenue pour l'histoire des historiens, méprisée parce que descriptive, pousse ces historiens venus de la pédagogie à valoriser les grandes thèses interprétatives, comme celles de De Mause ou de Postman, qui ont un

écho limité chez les historiens classiques du fait de leur caractère systématique. Comme, de la même façon, ils hésitent à fréquenter les archives et sont davantage sensibles aux sources non écrites, objets et images, leur univers historique ne remonte guère au-delà du monde que nous venons de perdre. Il reste que le potentiel de recherche en hommes et en moyens institutionnels dans le secteur de l'histoire de l'éducation est tel que les champs d'investigation s'élargiront inévitablement dans un proche avenir.

Marie-Madeleine COMPÈRE



DEPAEPE (Marc). — *Meten om beter te weten ? Geschiedenis van de experiment -wetenschappelijke richting in de Westerse pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog*. [Mesurer pour mieux savoir ? Histoire du courant expérimental dans la pédagogie occidentale de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la Seconde Guerre mondiale]. — Louvain : Université catholique de Louvain, 1989. — LXIII — 639 p.

La Belgique, espace géographiquement limité, occupe une place importante dans le mouvement pédagogique (on reviendra sur ce mot ambigu tombé en désuétude dans le sens de connaissance scientifique de l'enfant). Partant de cette constatation, l'auteur a conçu l'idée d'écrire une histoire comparée de la naissance et du développement des trois courants qui ont influencé, et continuent d'influencer, d'une manière fondamentale, la tradition scientifique en pédagogie : l'étude de l'enfant (*kinderstudie*), la pédologie proprement dite et la pédagogie expérimentale. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ces courants traduisent une perspective positiviste, qui révèle l'ambition de mettre sur pied une science de l'éducation, réellement « scientifique » de par la méthode utilisée : observation, expérimentation, statistique. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, on avait qualifié certaines pratiques d'enseignement et d'éducation d'« empiristes », terme qui, au siècle suivant, paraît lié à des procédures purement pragmatiques. On va y substituer l'adjectif « expérimental ». C'est ce que fait Marc Depaepe, afin d'éviter la connotation péjorative qui, à ses yeux, entoure désormais le mot « empirique ».

Limites du travail : dans le temps, deux raisons ont conduit l'auteur à ne pas aller au-delà de la Deuxième Guerre mondiale, vu la masse considérable de sources d'information allant de la fin du

XIX<sup>e</sup> siècle à cette époque, vu aussi – raison à mon sens plus fondamentale – le manque du recul chronologique qui permettrait de porter sur les faits un regard libéré de subjectivité. Dans l'espace, les limites sont justifiées par l'accessibilité des sources et par le fait incontestable que les développements fondamentaux en pédagogie expérimentale se sont produits en Europe occidentale et aux États-Unis, ces pays ayant finalement donné le ton au reste du monde.

Enfin, les motivations de l'auteur tiennent aussi compte du fait que la littérature actuelle délaisse le type de recherche dans lequel il s'engage : les travaux sont rares en la matière et, quand ils existent, ils négligent la dimension historique, tant dans le domaine cognitif que dans le domaine social.

L'analyse attentive des sources d'information amène à constater que la naissance et le développement de l'approche expérimentale en pédagogie sont dus à quatre mouvements intellectuels issus du XIX<sup>e</sup> siècle.

Le *positivisme*, qui mettait en œuvre l'observation et l'expérimentation, méthodes jusque là utilisées dans les sciences, en particulier dans les sciences naturelles, était porteur de résultats convaincants. Des travaux de savants du XVIII<sup>e</sup> siècle recevaient au XIX<sup>e</sup> leur confirmation définitive. Bientôt, la méthode allait s'appliquer au domaine de l'économie. La foi positiviste portait en même temps sur l'objectivité de la science, sur sa vertu émancipatrice et sur sa capacité de concourir au bien-être de l'humanité. Significative à cet égard est l'application de ces méthodes à la médecine comme chez Johannes Müller (1801-1858) en Allemagne et Claude Bernard (1812-1878) en France, application qui débouche sur l'étude de l'homme. Les médecins seront les premiers, via l'examen du phénomène de la fatigue scolaire, à pratiquer la recherche expérimentale dans l'enseignement. À l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, la pédologue belge d'origine polonaise, Josepha Joteyko (1866-1928), médecin elle aussi, exprime clairement l'impact des méthodes expérimentales en psychologie et en pédagogie : « Nous avons la conviction que l'application des méthodes statistiques aux phénomènes psychologiques [...] est de la plus haute importance, aussi bien pour l'individu que pour la société » (Depaepe, p. 6, n. 25) ; « Après avoir identifié les sciences de la nature dites exactes (chimie, physique), après avoir transformé la physiologie et la psychologie, les méthodes expérimentales ont pénétré dans le domaine de la pédagogie » (p. 4, n. 15). Quantifier devient la maître mot. Au premier congrès international de pédologie (Bruxelles, 1911), Joteyko affirme : « un seul chiffre a plus de valeur réelle et permanente qu'une précieuse bibliothèque » (p. 5, n. 22). Dans les travaux d'un autre pédologue belge, Médard Schuyten (1866-1948), on trouve

l'hypothèse que toutes les expressions de la vie spirituelle peuvent être mesurées et exprimées en chiffres (p. 5, n. 18).

La recherche expérimentale en pédagogie procède bel et bien du courant positiviste du XIX<sup>e</sup> siècle et prolonge ce type d'approche jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale.

On peut s'interroger sur les causes de ce succès. James Bowen (1) l'explique par des facteurs sociaux : après 1848, les pays d'Europe et le grand capital aspiraient à la stabilité politique ; la science, réputée neutre et exempte de toute valeur idéologique, était en mesure de répondre à cette aspiration, *Science deals only with value-neutral facts*. C'est ainsi que Bowen résume l'idée qui prévalait à l'époque.

La théorie de l'évolution a également joué un rôle dans la naissance et le développement de la recherche expérimentale en pédagogie. Au plan social, l'idée de la survivance du plus apte avait une force d'attraction considérable. Le darwinisme et les théories apparentées ouvraient de nouvelles perspectives pour une organisation de la vie sociale : Herbert Spencer (1820-1903), en appliquant l'évolutionnisme à la société, démontrait la supériorité du bourgeois dans la lutte pour la survie et justifiait par la même occasion la structure capitaliste de la société. Au plan pédagogique proprement dit, l'interprétation de Francis Galton (1822-1911) est d'une portée beaucoup plus importante : partant des différences de capacités entre les hommes, nombreuses et souvent manifestes, il estime qu'il faut accélérer l'évolution par des recherches sur l'hérédité menées à l'aide de méthodes scientifiques. L'eugénisme eut surtout du succès dans les pays anglo-saxons au début du XX<sup>e</sup> siècle. On y était persuadé que son application conduirait à une société meilleure. Médecins et enseignants ont été les protagonistes du mouvement qui s'est matérialisé dans l'*Eugenic Education Society* et au cours d'un premier congrès international tenu à Londres en 1912. Si on se place strictement au point de vue de l'enfant, le darwinisme a conduit non seulement à se pencher sur les questions liées à son développement, mais aussi à favoriser l'image d'un développement lié à l'hérédité. À l'extrême fin du XIX<sup>e</sup> siècle, James M. Baldwin (1861-1934), professeur de psychologie, appliquera les vues de Darwin au développement cognitif et Garvey Stanley Hall (1846-1924), également psychologue (à l'initiative duquel s'est développé aux États-Unis le *child study movement*, sur lequel nous reviendrons), se considérera comme le « Darwin de l'esprit ».

L'évolutionnisme est donc bien présent dans la pédagogie. De plus, il va conduire au développement de sciences auxiliaires dans

---

(1) *History of education*, III, 1981, p. 345.

lesquelles la mesure est au centre des préoccupations : anthropométrie, céphalométrie, craniologie, phrénologie.

Une troisième source d'inspiration concrète pour aborder la pédagogie expérimentale est la psychologie expérimentale. Avec Gustav Fechner (1801-1887) et Wilhelm Wundt (1832-1920), le traitement mathématique des données est entré dans la psychologie. Toutefois, il ne faut pas oublier dans l'histoire des tests l'action d'un Alfred Binet (1857-1911). Partant de l'étude des « anormaux » et en liaison avec sa pratique pédagogique, il crée au début du XX<sup>e</sup> siècle, avec Théodore Simon, la fameuse « échelle métrique de l'intelligence » reflétant la situation intellectuelle de l'enfant : le quotient intellectuel (QI). L'échelle Binet-Simon a été, sans parler de ses diverses adaptations européennes, fort utilisée aux États-Unis. La confiance dans les tests fut si grande dans ce pays que l'armée américaine demanda l'aide de psychologues dès la Première Guerre mondiale afin de classer les recrues selon leurs capacités mentales. Il va sans dire que ce fut un stimulant considérable pour le développement ultérieur de la psychologie des tests, qui a véritablement « envahi » les États-Unis dans les années 1920 ; l'enseignement, l'orientation professionnelle, la vie dans l'entreprise, tous ces secteurs étaient concernés. Il faut toutefois replacer ce succès dans un contexte plus large : l'idée que l'intelligence peut être mesurée grâce au QI cadrerait parfaitement avec une conception de l'existence basée sur la méritocratie et fort en faveur aux États-Unis. L'inégalité sociale et économique entre les hommes se trouvait ainsi légitimée par les tests, donc par la science.

Au sein même du monde anglo-saxon, l'importance conférée à la psychologie expérimentale n'était pas la même : en Grande-Bretagne où le système scolaire était déjà élitiste et sélectif, les tests ne connurent qu'un succès relatif.

Un quatrième élément, issu lui aussi du XIX<sup>e</sup> siècle, a joué un rôle dans l'élaboration d'une approche expérimentale en pédagogie : c'est le souhait d'un renouveau pédagogique. Là non plus, le rôle des médecins n'a pas été négligeable. Leur action en faveur de l'hygiène scolaire, de la gymnastique, des récréations a rendu le milieu scolaire propice à l'acceptation de nouvelles méthodes. C'est aussi à l'influence des médecins qu'on doit un renouvellement des procédures permettant d'apprécier le rendement scolaire. En revanche, cette influence des médecins ne modifia en rien les fondements de la politique scolaire. Au contraire, elle aboutit à une « normalisation », tant dans les bâtiments que dans le fonctionnement de l'école. Une réaction toutefois va se marquer au début du XX<sup>e</sup> siècle : Ellen Key, Maria Montessori, John Dewey, Adolphe Ferrière et Ovide Decroly veulent une école active qui restitue son rôle à l'individu.

Bref, les quatre grands courants intellectuels issus du XIX<sup>e</sup> siècle révèlent tous, à des degrés divers, un lien avec la tendance dominante de la société occidentale. En ramenant toute vie scolaire à des normes « scientifiques », ils confirment une conception du monde fondée sur la méritocratie et légitimé, par l'appel à la science, la hiérarchie sociale existante.

Il m'a paru indispensable de développer le cadre historique et méthodologique de la recherche menée par Marc Depaepe. Celle-ci s'étend sur sept chapitres : introduction générale, on vient de la voir (deux chapitres) ; analyse par pays et par secteur de recherche : *child study*, pédologie proprement dite, pédagogie expérimentale (quatre chapitres) ; conclusions nuancées sur les résultats recueillis au cours de la période étudiée (un chapitre) ; conclusions générales. Plutôt que de suivre pas à pas le plan de l'auteur, je me suis efforcée de dégager l'essentiel de son travail dans ce qu'il a d'inédit et sans doute aussi de « dérangent ». Mais n'est-ce pas justement cela qui nous fait prolonger nos réflexions bien au-delà de faits mesurables, leur conférant ainsi une tout autre portée ?

La *child study* a commencé aux États-Unis dans les années 1880. Elle se définit comme l'étude scientifique du développement de l'enfant mettant en œuvre les méthodes de la science moderne, en particulier l'observation. Observer l'enfant dans sa vie quotidienne permettrait de connaître sa nature spécifique et, par là, d'intervenir judicieusement dans l'éducation et dans l'enseignement. Cette définition comporte deux aspects : l'étude de l'enfant dans son développement en tant qu'être humain et l'observation de l'enfant en tant qu'objet d'éducation.

Le premier de ces aspects est naturellement lié au positivisme, tandis que le second, de nature pédagogique, se fonde sur le premier pour agir directement sur l'enseignement et sur l'éducation. Ces deux aspects ont donné naissance à deux formes de *child study* : l'une plus scientifique, fondée sur la découverte des lois de la croissance ; l'autre, plus pratique, dirigée vers l'amélioration de la compétence pédagogique de l'éducateur. Dans leur contenu, ces deux formes brassaient large : elles englobaient toutes deux des composantes physiques, intellectuelles, affectives, religieuses et morales, ces dernières étant finalement considérées comme occupant une place très importante dans le développement de l'enfant. Le centre géographique du mouvement est l'État du Massachusetts où l'action de Garvey Stanley Hall a servi de modèle à des initiatives analogues dans d'autres États.

Toutefois, le même Garvey Stanley Hall, partant des découvertes de la psychologie des adolescents à l'époque de la puberté, conclut que de différences physiques découlent d'autres types de diffé-

rences : aux hommes, la capacité de compréhension qui leur permet de s'adapter à une société de complexité toujours croissante ; aux femmes, la maternité (p. 245, n. 165).

Un de ses étudiants, Oscar Chrisman (1855-1929), constatant que l'étude de l'enfant faisait intervenir pas mal de disciplines différentes, conçut l'idée de les rassembler en une seule science qu'il appella « pédologie », terme qu'il est certainement le premier à avoir utilisé (1).

Ce terme connut un succès considérable mais surtout en Europe – en France et tout particulièrement en Belgique – au début du XX<sup>e</sup> siècle, nous y reviendrons.

La *child study* ne reçut pas un accueil favorable dans tous les États-Unis. Des critiques se manifestent dès 1897. John Dewey estime que la répartition des tâches entre scientifiques et praticiens de la pédagogie n'a pas fourni les résultats escomptés et que la *child study* s'éloigne trop de sa science de base, la psychologie. Chez d'autres, l'opposition est plus radicale : la psychologie et l'enseignement ne doivent emprunter que des chemins parallèles. Finalement, à la fin de la Première Guerre mondiale, la *child study* ne faisait plus recette ; elle se transforma en accentuant son caractère scientifique en se dirigeant vers l'*educational psychology*.

En Grande-Bretagne, pays de Darwin, le positivisme et l'évolutionnisme ont trouvé un terrain favorable. Cependant, la *child study* y eut moins de succès qu'aux États-Unis. Les critiques se sont manifestées plus rapidement, elles ont mis l'accent tout particulièrement sur l'incapacité des chercheurs dans ce domaine à mettre au point une véritable science de l'éducation.

Si la *child study* est anglo-saxonne, on vient de le voir, l'Allemagne a développé des concepts analogues. Le point culminant des recherches concernant l'enfant, fut le congrès *Kinderforschung und Jugendforschung* tenu à Berlin en 1906. Dès les années 1880 cependant, Wilhelm August Lay (1862-1926) commença à introduire dans la vie quotidienne de l'école des expériences didactiques se rapportant à l'enseignement du calcul et à la manière d'écrire. Un changement d'importance se produisit dans l'entre-deux-guerres, avec la montée au pouvoir du national-socialisme : on ne constate plus de séparation entre psychologie pure et psychologie appliquée ; psychologie et pédagogie sont unies pour éduquer l'Allemand : « Deutsche Wissenschaft dient dem deutschen Volke » (2). La psycho-pédagogie n'a donc plus ici aucun caractère international : elle est liée à un peuple. Concrètement, cela débouche sur l'introduction

(1) Cf. son article dans *Forum*, XVI, 1894, pp. 728-738.

(2) W. Hische dans Depaepe, p. 534, n. 239.

du concept de « race » comme catégorie devant être prise en compte en psychologie : « nichts im Lebensvollzug eines Menschens geschieht ausserhalb des Rahmens seiner Erbwesenart, alles ist von seiner Rasse abhängig » (1).

La *child study*, traditionnellement, faisait appel à différentes disciplines : physiologie, biologie, anthropologie, philosophie, psychologie, pédagogie, etc. ; l'Américain Oscar Chrisman voulut les rassembler en une seule science par le biais du lien qui les unissait : l'enfant. Il en est résulté, à ses yeux, une science de l'enfant, pure et autonome, la « paidologie » : *paidology whose center and thought and work is the child* (p. 258, n. 3). La pédologie veut rassembler à la fois la connaissance de l'être de l'enfant et celle de son développement : elle sert logiquement de base à la pédagogie. C'est Chrisman, on l'a vu, qui a le premier utilisé ce terme dans le sens de connaissance scientifique de l'enfant. Sur le continent européen, c'est Eugène Blum, peut-être indépendamment de Chrisman, qui a introduit le mot dans la langue française. Il n'est donc pas étonnant que la pédologie ait eu beaucoup de succès en France, particulièrement avec Blum et Persigout et en Belgique, avec Schuyten et Joteyko. Ces chercheurs ont apporté une contribution spécifique à la pédologie en lui adjoignant un aspect social et un aspect pédagogique. Au point de vue social, la pédologie, en offrant aux enfants une meilleure éducation, était censée en faire de meilleurs citoyens ; le lien entre pédologie et démocratie a d'ailleurs été mis en avant par Persigout. Au point de vue pédagogique, la pédologie montrait comment organiser l'instruction pour la rendre plus efficace. Le but final de cette efficacité, selon Joteyko, était l'orientation de l'enfant vers un travail adapté à sa personne ; le résultat d'un bon choix ne pouvait manquer d'être positif pour la productivité industrielle et commerciale du pays. La science, souligne Joteyko, ne peut qu'améliorer la compréhension entre les hommes, entre les peuples, elle ne doit plus rester l'apanage de savants. Par rapport à la *paidology* de Chrisman, on assiste donc à un renouvellement du concept.

Toutefois, ni en France, ni en Belgique, la pédologie n'eut que des partisans. En France, l'oratorien Laberthonnière réagit violemment contre la pédologie mise en place par Blum : « Dans l'idée d'une pédologie devant servir de moyen pour une pédagogie, nous voyons apparaître l'idée que l'enfant est tout d'abord et essentiellement un objet, une matière à connaître qui a des propriétés et qui se comporte selon des lois comme l'oxygène ou l'électricité... » (2).

(1) G. Pfahler dans Depaepe, p. 535, n. 242.

(2) *Théorie de l'éducation*, 1923, pp. 110-111.

En Belgique, l'*École belge* (1909-1910, p. 161), attaque dès sa première année d'existence : « Cette fantaisie (la pédologie) va nous bouffer pas mal de fric » ; et de préciser que le ministre ferait mieux de dédoubler des classes, de renouveler le matériel, de mieux payer les enseignants.

Bornons-nous maintenant à rapporter la réflexion finale, tout en nuances, de Marc Depaepe sur les résultats de la recherche expérimentale dans l'éducation et dans l'instruction. La préférence accordée à la « mesure » au cours de la période étudiée a-t-elle rendu capable de « mieux savoir » comment les enfants devaient être éduqués et instruits pour les amener à développer leur personnalité de manière optimale ? Vraisemblablement pas. En technocrates accomplis, les chercheurs ont tiré de la science une application extensive et formulé ce que devait être à leurs yeux une « meilleure » éducation, une « meilleure » instruction : seul l'homme de science était censé savoir ce qui était bon pour le développement de l'enfant. Une inégalité sociale – les conceptions en matière d'éducation des filles – pouvait donc être légitimée scientifiquement : la science est au-dessus de tout soupçon de partialité.

Toutefois, malgré ces discours sur l'objectivité et la neutralité de la science, « les expérimentalistes » ne savaient manifestement pas comment échapper à la dynamique interne de la société. Il est vrai que la recherche expérimentale en pédagogie a toujours connu une discordance entre vouloir et pouvoir, entre intention et résultat. Elle n'a pas modifié l'image traditionnelle de l'école. La bonne volonté n'a pas suffi à amener un renouveau évident et radical.

Finalement, il faut bien constater que, en travaillant en termes de comparaison, de classification, de sélection, la recherche expérimentale a plutôt été mise en tutelle, ce qui n'était pas du tout l'objectif visé. Le « mesurer pour mieux comprendre » de l'examineur a été trop souvent dénaturé en une sorte de pédantisme scientifique qui cachait aussi le désir d'accéder au statut académique. Cela ne veut pas dire que la recherche expérimentale en pédagogie n'a joué aucun rôle dans le passé. Au contraire, l'accumulation d'échecs a conduit à des positions plus modérées, qui ont ouvert la voie à des approches plus spécifiques dans une série de disciplines comme l'orthopédagogie, la didactique, la psychologie de l'enseignement (*onderwijspsychologie*).

Marc Depaepe n'a certes pas voulu saper la science pédagogique, en particulier celle qui se fonde sur l'expérimentation, mais relativiser les prétentions exagérées de certains et peut-être aussi détrôner quelques illusions. Cela reste valable pour d'autres sciences également.

DE VROEDE (Maurits) (Dir.). — *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw. De Periodieken* [Contribution à l'histoire de la vie pédagogique en Belgique aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Les périodiques]. — Gand-Louvain : Rijksuniversiteit te Gent, Université catholique de Louvain, 6 vol., 1973-1987.

Dans l'introduction du premier tome de cet ouvrage, Maurits De Vroede dénonce l'état de l'historiographie de l'éducation et de l'enseignement en Belgique. Les sources avaient été à peine étudiées et leur publication jamais encore envisagée. C'est pourquoi M. De Vroede déclare s'être lancé dans le projet de « stimuler la recherche en histoire de l'éducation grâce à l'inventaire des principales séries de sources qui seraient, par là-même, rendues accessibles pour tout un chacun ».

M. De Vroede est certainement celui qui en Belgique (comme aux Pays-Bas) a fait en sorte que, depuis les années 1970, la nature et la position de la pédagogie historique – terme couramment employé, dans ces deux pays, pour l'histoire de l'éducation – se sont radicalement transformées. La pédagogie historique se contentait d'être, jusqu'alors, l'histoire des idées pédagogiques des grands penseurs et se cantonnait, depuis longtemps déjà, dans des théories et des spéculations stériles. Par delà l'histoire des idées pures, il convenait de donner un champ plus large à cette matière. L'enseignement et l'éducation devaient prendre leur place dans l'histoire de la culture et dans l'histoire sociale. La pédagogie historique devait également se consacrer à la réalité historique, au développement de la vie pédagogique elle-même. Pour y parvenir, elle devait revenir aux sources. En 1970, M. De Vroede nous en fournit un bon exemple avec son ouvrage *Van schoolmeester tot onderwijzer. De opleiding van leerkrachten in België en Luxemburg van de 18e eeuw tot omstreeks 1842* [Du maître d'école à l'instituteur. La formation des enseignants en Belgique et au Luxembourg du XVIII<sup>e</sup> siècle jusqu'à c. 1842]. Cet ouvrage reposait sur une recherche systématique des sources, tant dans les archives centrales, provinciales et municipales que dans de nombreuses collections particulières. L'ample documentation originale de la période étudiée ne fut pas le seul facteur qui fit de ce livre un exemple ; la façon dont l'auteur sut replacer la formation des maîtres dans un large contexte culturel et social offrit, elle aussi, d'intéressantes perspectives. Aussi M. De Vroede a-t-il été, depuis lors, le grand défenseur – non seulement en Belgique et aux Pays-Bas, mais également au plan international – de ce double renouveau : la recherche des sources et l'étude sociale de l'histoire pédagogique.

Après avoir constaté qu'il manquait un bon accès aux sources, présentes en abondance, ce qui gênait considérablement toute recherche scientifique, les universités de Louvain et de Gand furent amenées à mettre sur pied un ambitieux projet consistant à dresser un inventaire de ces sources. On ne pouvait évidemment s'attaquer à tout à la fois. Ce sont les périodiques pédagogiques parus en Belgique qui furent choisis car, selon les propos de M. De Vroede, qui avait pris la direction du projet, ceux-ci étaient d'une importance capitale pour la connaissance de l'évolution de l'éducation et de l'enseignement.

Rendre les sources accessibles demande un travail long et intensif. Et à plus forte raison dans ce cas, puisqu'il apparaît maintenant que, même dans un petit pays comme la Belgique, une quantité accablante de périodiques a paru depuis 1817, qui traitent d'éducation ou d'enseignement. On ne peut donc qu'admirer la ténacité dont ont fait montre ceux qui ont dépouillé un nombre de revues qui, au cours de la période, n'allait qu'en s'accroissant. L'on peut s'attendre à ce que, après cette brillante performance, le dépouillement des sources autres que les périodiques ne se fasse pas de si tôt ; par conséquent, on peut penser que la recherche historique belge accordera à l'avenir une attention toute particulière à cette source-là.

Les *Bijdragen* que M. De Vroede et ses nombreux collaborateurs des universités de Gand et de Louvain nous ont donnés, nous offrent, en ce qui concerne le contenu, non seulement un outil pour aider à la découverte d'autres matériaux qui, au regard du passé de l'éducation et de l'enseignement, contiennent de riches informations, mais nous donnent également une image de la vie pédagogique en Belgique telle qu'elle apparaît dans les périodiques.

Les *Bijdragen* dressent un inventaire précis des revues qui ont paru entre 1817, année au cours de laquelle les universités belges commencèrent à publier des revues pédagogiques, et 1940. La division chronologique choisie pour délimiter les différents volumes (1817-1878-1914-1940) n'a rien à voir avec l'évolution des périodiques, mais plutôt avec les événements importants qui ont ponctué l'histoire de l'éducation belge. Les périodiques sont abordés dans l'ordre chronologique, ce qui signifie que chaque revue est traitée dans le tome qui englobe la date de sa première parution. La durée de publication d'un assez grand nombre de revues chevauche plusieurs périodes et certaines d'entre elles existent toujours. L'année 1940, qui clôt le tome IV, ne doit donc pas nous faire croire qu'aucune information n'est fournie sur le demi-siècle écoulé depuis lors.

L'information donnée sur chaque revue comprend le nom des institutions dans lesquelles elle peut être consultée, puis un certain

nombre de caractéristiques descriptives telles que l'aspect de la couverture et de la page de titre, le format, la dimension, le prix, le tirage, la périodicité, les dates de début et de fin de parution, la diffusion, l'imprimeur et les adresses de la rédaction et de l'administration. Avec beaucoup de précision sont donnés ensuite la composition du comité de rédaction et les noms des auteurs qui ont contribué à la revue. Le premier volume donne, en outre, de nombreux détails biographiques sur les responsables et les auteurs, ce qui n'est plus le cas des volumes suivants : ces recherches se révélèrent nécessiter un temps excessif, pour des résultats pas toujours satisfaisants.

En même temps, les auteurs esquissent une caractérisation de chaque périodique, qui porte sur l'orientation de chaque revue et les sujets le plus fréquemment traités ; ces thèmes, font l'objet d'un index détaillé joint à chaque tome des *Bijdragen*. Le chercheur peut ainsi repérer tous les périodiques dans lesquels sont traités les sujets qui correspondent à ses préoccupations de recherche.

Il n'existe pas de synthèse récente sur l'histoire de l'éducation en Belgique. L'information offerte dans les rubriques caractérisant les revues est, par conséquent, d'autant plus importante puisqu'elle fournit les linéaments de toute cette histoire. Chaque notice explique, en effet, les objectifs liés à la parution d'un périodique ; elle recense les sujets le plus fréquemment abordés à un moment donné et renseigne sur l'arrière-plan, politique et culturel, qui influençait la pensée des auteurs. Dans chaque tome, toutes ces informations sont regroupées dans une synthèse, complétée par une large introduction qui comprend non seulement des tableaux synoptiques regroupant les différents aspects de l'enseignement scolaire – du supérieur à la maternelle –, mais aussi les activités éducatives parascolaires destinées aux adultes, aux jeunes et aux enfants. Prises ensemble, ces introductions donnent ainsi un aperçu de l'évolution de ce qu'on appelle, en Belgique, l'« enseignement pédagogique ».

La notion de « revue pédagogique » a été prise dans une acception très large par les auteurs. Elles ont toutes fait l'objet d'un examen que leur existence ait été brève ou longue, qu'elles aient été d'importance purement locale ou qu'elles aient rencontré un intérêt régional, voire national, qu'elles aient fourni des renseignements importants ou manqué de tout intérêt... Au moment de la sélection, très peu ont été écartées : les périodiques rédigés par des écoliers ou des étudiants, par exemple n'ont pas été retenus. Par ailleurs, au fur et à mesure que le travail avançait, la sélection est devenue plus sévère parce que les auteurs s'en sont plus strictement tenus au critère des objectifs pédagogiques. Dans le quatrième volume ont été éliminées les revues traitant des activités en faveur de la jeunesse, parce qu'elles étaient si nombreuses que leur analyse aurait considé-

rablement retardé l'achèvement du volume traitant de la période 1914-1940. La presse s'occupant de la formation des jeunes devra donc faire l'objet d'une publication séparée. Pour le reste, la méthode de dépouillement est restée pratiquement la même à travers les différents tomes.

Grâce à ce dépouillement intensif, M. De Vroede et ses collaborateurs viennent d'offrir une imposante contribution à l'histoire de l'éducation. Ils nous font en effet comprendre que l'analyse des périodiques pédagogiques fournit comme un reflet de la manière dont évoluent l'éducation et l'enseignement, et des pôles d'intérêt qui ont pu exister à tel ou tel moment. La meilleure preuve de leur succès réside dans le fait que d'autres pays ont suivi l'exemple belge. Au cours d'un forum international tenu en 1976, De Vroede a lui-même expliqué l'intérêt de son projet pour d'autres pays (1). Les Pays-Bas, avec lesquels les historiens de l'éducation belges entretenaient depuis un certain temps déjà d'étroits contacts par l'intermédiaire de l'Association belgo-néerlandaise de pédagogie historique, emboîtèrent le pas avec un projet similaire. Ce projet se différencie du projet belge en ceci que l'accent est fortement mis moins sur les auteurs que sur le contenu des articles parus, répertoriés de façon thématique et quantitative. Depuis lors, différents volumes ont paru concernant les périodiques néerlandais, couvrant respectivement les périodes 1795-1830, 1830-1857 et 1945-1951 (2). En France aussi, un répertoire analytique de la presse pédagogique a été publié dans les années 1980 (3).

On peut se demander, enfin, quelle a été la réception des *Bijdragen* par les chercheurs, car c'est pour les stimuler dans leur recherche que cette publication fut entreprise. Il est peut-être encore trop tôt pour répondre. Les *Bijdragen* sont effectivement consultés,

---

(1) M. De Vroede : « Un répertoire des revues pédagogiques belges des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles », in *L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. Actes du VI<sup>e</sup> Congrès international des sciences de l'éducation*, tome I (Paris, s.d.), pp. 169-173.

(2) H.C. de Wolf et F. de Jong : *Pedagogische tijdschriften in Noord-Nederland 1795-1830. Inventarisatie, beschrijving en bewerking*, 2 tomes (Nimègue, 1978). Ce volume offre également un intérêt pour la Belgique, parce qu'il comprend la presse pédagogique du Royaume-Uni des Pays-Bas (1815-1830), dont la Belgique faisait alors partie. H. van Setten et H. de Wolf : *Pedagogische tijdschriften in Nederland sinds 1945. Een systematische doorlichting van de (ped)agogische pers tussen 1945-1951 en een inventarisatie tot 1975*, 2 tomes (Nimègue, 1980) ; J. van de Walle et H. de Wolf : *Pedagogische tijdschriften in Nederland van 1830 tot 1857*, 2 tomes (Nimègue, 1981).

(3) P. Caspard-Karydis, A. Chambon et collab. : *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIII<sup>e</sup> siècle - 1940. Répertoire analytique* établi sous la direction de P. Caspard. Paris, INRP et CNRS, 1981-1991, 4 vol.

et dans les chapitres justificatifs des publications parues depuis lors, on y trouve des renvois occasionnels. Imaginer que l'histoire de l'éducation va maintenant connaître un nouvel essor, dont les *Bijdragen* seraient la pierre angulaire, c'est probablement vouloir arriver trop vite à des résultats tangibles. Le véritable intérêt d'éditions de sources comme celle-ci ne pourra être apprécié qu'à long terme. Il apparaîtra alors à quel point une base efficace a été posée permettant de nouvelles recherches en histoire de l'enseignement et de l'éducation en Belgique. En outre, un effort de comparaison internationale des revues pédagogiques pourra être fait, maintenant que trois pays au moins possèdent des éditions de sources semblables.

P. Th. F. M. BOEKHOLT

Traduction par Sabine de Mezamat



*Ellinikos Neanikos typos. Katagraphi* [Presse de la jeunesse grecque. Répertoire] 1830-1914 par Martha KARPOZILOU, 1915-1936 par Kostas TSIKNAKIS, 1941-1945 par Odette VARON. — Athènes : Secrétariat général de la nouvelle génération, 1986 et 1987. — 4 vol. : 205, 800, 824 p. (en 2 vol.) : ill. — (Archives historiques de la jeunesse grecque, 5, 10, 23) (en grec).

Des inventaires analytiques de la presse concernant l'enseignement, l'éducation, la jeunesse ont vu le jour ou sont entrepris dans différents pays de l'Europe. D'un pays à l'autre, on prend une même conscience de l'importance de ce matériau pour une meilleure connaissance à la fois des théories et des pratiques éducatives, scolaires aussi bien que familiales. C'est ainsi qu'après la France, la Belgique et la Hollande, et en attendant l'Italie et le Portugal, la Grèce vient de faire paraître, dans un laps de temps très bref, quatre volumes consacrés à la presse pour la jeunesse.

Les revues recensées dans le répertoire sont présentées dans un ordre chronologique : le premier volume concerne la période 1830-1914, le second 1915-1936, les deux derniers, la période 1941-1945, les années 1937-1940 ne faisant pas, pour l'instant, l'objet d'une publication. Chacune de ces périodes a été prise en charge par un auteur différent et conçue comme une entité distincte. Ce principe d'une division chronologique soulève quelques difficultés : notamment, le fait qu'une même revue peut se trouver dans deux – voire

trois – volumes différents suivant sa longévité. Quant au critère de sélection des revues prises en compte dans ce répertoire, c'est celui de l'âge de leur public. Ont été retenues les revues qui s'adressent exclusivement aux jeunes, quels que soient leurs auteurs ou l'objectif qu'ils se proposent. C'est ainsi que des revues rédigées par des jeunes, mais s'adressant à un large public, n'y figurent pas.

La description matérielle de chaque revue comprend le titre, le sous-titre, l'exergue, le lieu de publication et d'imprimerie, l'éditeur et le directeur, les dates d'édition, le tirage, le format, le prix, le nombre des pages. On y trouve également un extrait de l'objectif, une énumération du contenu (exhaustive pour les revues ayant une existence brève), les noms des collaborateurs, l'iconographie, les bibliothèques où elles sont localisées ainsi que la bibliographie éventuellement consacrée à chacune d'elles. Chaque volume comporte des index géographique et onomastique. Le quatrième volume comprend également un résumé en français concernant la période 1941-1945.

Dû à Martha Karpozilou, le premier volume va de 1830 – date de la création de l'État grec après les guerres d'indépendance contre l'occupant turc – à 1914 et recense 57 revues. Le premier périodique s'adressant spécialement aux enfants, *Le grenier des enfants* (*Paidiki apothiki*) commence en 1836 mais ne compte que 2 numéros. Le second *Le Journal des élèves* (*Ephimeris ton mathiton*) ne verra le jour que 15 ans plus tard, en 1852. C'est que les éditeurs hésitent à se lancer dans des publications spécialisées pour une classe d'âge. Ils préfèrent viser toute la famille en consacrant, à l'intérieur de leurs publications, quelques pages spéciales aux enfants. D'ailleurs, les revues qu'ils créent ont une faible longévité : deux ans seulement en moyenne. Ce dernier constat reste vrai pour la période suivante (1915-1936) qui voit, outre des bouleversements politiques, économiques et sociaux – et notamment la fin du mythe de la Grande Grèce après les événements de 1922 en Asie mineure – un important accroissement de la scolarisation. Parmi les 324 revues recensées pour cette période par Kostas Tsiknakis, deux catégories sont particulièrement présentes. D'une part, celles qui émanent d'importantes maisons d'édition ou des associations qui se donnent pour but l'encadrement moral de la jeunesse : Croix-rouge grecque, associations de scouts grecs, organisations de l'Église orthodoxe. Elles connaissent une diffusion nationale et ont des collaborateurs de renom. Elles prêchent, en général, l'acceptation de l'ordre établi et l'amélioration de la situation de chacun par le travail et par l'amour. D'autres revues naissent de l'initiative même de la jeunesse. De nombreuses associations culturelles de jeunes, qui ne peuvent s'exprimer dans les media établis, organisent des conférences et

publient leurs opinions dans des revues créées à travers tout le territoire. Les journaux d'élèves sont également nombreux. Ces périodiques ont, dans l'ensemble, une diffusion essentiellement locale et une longévité très réduite.

Les quelque 400 titres publiés de 1941 à 1945 sont, pour l'essentiel, d'une tout autre nature. Odette Varon, qui a eu en charge cette période, a calculé que 264 d'entre eux, soit 66 %, émanent du parti communiste grec, entré dans la Résistance contre les Allemands, et plus particulièrement de son organisation pour la jeunesse, l'E.P.O.N. (Organisation unifiée panhellénique des jeunes). Cette presse est caractérisée par sa grande dispersion géographique, au contraire de celle qui émane de la droite, concentrée essentiellement à Athènes. De simples villages peuvent avoir leur petit journal de 2 à 4 pages, dactylographié ou manuscrit, portant l'indication : « organe de l'E.P.O.N. de... ». Cette presse est cependant très uniforme, dans sa présentation comme dans son contenu. Elle relate les événements de la guerre, les hauts faits de la résistance (communiste), les décisions du comité de l'organisation, puis les activités locales de l'E.P.O.N. La langue utilisée est la démotique par souci de démarcation d'avec la langue officielle, la catharevoussa.

Peu de ces titres ont été intégralement conservés, ce qui n'est d'ailleurs pas propre à la période. Une des originalités du répertoire, dans son ensemble, est la prise en compte et la présentation de revues qui n'ont pas pu être consultées. Sur un total de 781 titres, pas moins de 327 sont dans ce cas. Les auteurs du répertoire ont décelé leur existence par la mention qui en est faite dans des œuvres littéraires, dans des correspondances ou des mémoires (souvent manuscrits) et nous donnent le maximum des informations ainsi recueillies.

Une dernière caractéristique de l'ouvrage réside dans l'extension de l'aire géographique que les auteurs ont donnée à leur enquête. Pour des raisons historiques, culturelles, économiques, plus de la moitié des Grecs étaient installés, à partir du XVIII<sup>e</sup> et surtout aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, en dehors des frontières de la Grèce. Ont été donc pris en compte tous les périodiques écrits en grec quel que soit leur lieu d'édition ; parmi ces lieux d'édition figurent Smyrne, Constantinople, Alexandrie, Vienne en Autriche ou New York.

L'ouvrage ne fait donc pas seulement honneur à la toute jeune et très dynamique historiographie grecque de l'éducation : par sa matière même, il est susceptible d'intéresser l'histoire de la jeunesse dans tous les pays de la diaspora hellénique.

## COMPTES RENDUS

MOULIN (Léo). — *La vie des étudiants au Moyen Âge*. — Paris : Albin Michel, 1991. — 296 p.

Beau sujet, maigre résultat. Publié dans une nouvelle collection (« Bibliothèque Albin Michel de l'histoire »), le livre de Léo Moulin risque de vite décevoir les lecteurs d'abord attirés par un titre prometteur, un ton primesautier, un style de lecture aisée. À dire vrai, l'auteur lui-même ne cache pas, dans son avant-propos, les limites de son entreprise : « proposer une série, aussi variée que possible, de "petits faits" concrets, vivants, pittoresques et pourtant significatifs, constellés de dates ». Soit : les « petits faits » concrets sont là, en effet, spécialement dans la première partie (« Les étudiants »), et amuseront certainement le lecteur. Encore regrettera-t-on qu'ils soient le plus souvent dépourvus de toute référence précise, ce qui interdit toute vérification et remise en contexte, ce qui ne serait pourtant pas inutile et aiderait. à séparer le bon grain de l'ivraie, je veux dire les données exactes des erreurs, nombreuses et pas toujours de détail. Sans vouloir dresser un vain sottisier, on se demandera quand même comment la nation anglo-allemande de l'université de Paris a pu avoir 1 618 étudiants entre 1425 et 1493 et 18 519 entre 1425 et 1494 (p. 132, à sept lignes d'intervalle) ; qui est le mystérieux Alphonse VIII, fondateur en 1224 de l'université de Naples (p. 204) ; ce que sont les « *Libri naturales* d'Avignon » de la p. 217 ; comment Charles VII aurait pu créer, avant 1431 si je lis bien, l'université de Caen, en pleine Normandie anglaise (p. 247) ; où l'auteur a lu qu'en 1259 le chancelier de Sainte-Geneviève avait pris le titre de recteur de l'université de Paris (p. 263), etc. ; on pourrait continuer. Information insuffisante, rédaction hâtive, coquilles en tout genre ont fâcheusement cumulé leurs effets pour aboutir à ce résultat.

Mais la conception même de l'ouvrage prête aussi à la critique. L'auteur l'a d'ailleurs pressenti : « on peut penser que pareille accumulation de détails, sautant d'une université à l'autre, en enjambant les siècles, risque de donner au lecteur une impression d'éparpillement, d'absence de cohérence ou même de confusion » (p. 8). Hélas ! oui, et c'est bien là que le bât blesse. Une approche globale et synthétique de l'histoire universitaire médiévale est certes possible, mais à condition de l'étayer par des articulations chronologiques bien marquées et une typologie cohérente des pratiques institutionnelles et pédagogiques. En revanche, accumuler à plaisir les indications de détail, passer sans cesse, souvent dans le même paragraphe quand ce n'est pas dans la même phrase, du XII<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle, d'Oxford à Padoue, des adolescents de la faculté des arts aux étudiants rassis des facultés de droit, loin de mettre en valeur l'« unité », au demeurant problématique, et la « complexité » de la vie universitaire médiévale, ne peut qu'égarer le lecteur, surtout le lecteur non spécialiste auquel L. Moulin prétend s'adresser. Au lieu d'un plan sans rigueur, de notations souvent jetées au fil de la plume, il eût fallu lui proposer des repères clairs. Mais le cadre institutionnel n'est jamais évoqué que de manière allusive et sous un vocabulaire flottant ; l'impact que les grandes mutations sociales et politiques du temps ont pu avoir sur la vie des étudiants du Moyen Âge, est négligé au profit d'aimables considérations sur la bohème médiévale. Si l'on ajoute à cela que la bibliographie finale, d'où sont absentes presque toutes les importantes monographies récemment consacrées aux principales universités médiévales (Oxford, Cambridge, Salamanque, Pérouse, Louvain, Cologne, Erfurt, Prague), n'est guère satisfaisante non plus, on voit qu'il est difficile de parler d'autre chose que de déception. Le « lecteur cultivé » à qui ce livre se dit destiné, mérite mieux.

Jacques Verger

FARGE (James K.) (éd.). — *Registre des procès-verbaux de la faculté de théologie de l'Université de Paris, de janvier 1524 à novembre 1533.* / Préface d'André Tuillier. — Paris : Aux Amateurs de livres, 1990. — 320 p.

James K. Farge a consacré sa thèse aux docteurs en théologie de la faculté de Paris dans la première moitié du XVI<sup>e</sup> siècle (1). Il pro-

---

(1) La thèse elle-même, *Orthodoxy and Reform in Early Reformation France : The Faculty of Theology of the University of Paris, 1500-1546*, 1985, avait été précé-

pose dans cet ouvrage l'édition critique du registre des procès-verbaux de la même faculté (1) couvrant les mêmes années. Ce registre avait en effet disparu en 1533, à la suite de l'arrestation de Noël Beda ; atterri on ne sait pourquoi dans le chartier La Tremoille, il a été acquis par la Bibliothèque nationale à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'édition avait été commencée par le chanoine Clerval, qui avait publié les procès-verbaux des années 1505-1523 (Paris 1917). J.-K. Farge achève ce travail interrompu en publiant ceux des années 1524-1533.

Inutile de souligner l'intérêt de ce document pour l'histoire de la Réforme : en dehors des informations sur le fonctionnement de la faculté elle-même (promotions aux grades, substance des interventions des docteurs), le registre contient les délibérations concernant les ouvrages soumis à sa censure, depuis les colloques d'Érasme jusqu'aux Épîtres et Évangiles de Le Fèvre d'Étaples, autant de condamnations certes connues, mais appréciables désormais dans les termes mêmes dans lesquels elles ont été prononcées. L'édition du texte est très soignée et l'apparat critique irréprochable : les notes et les index (de personnes, de lieux et de matières) sont très fournis. Mais l'ouvrage ne se réduit pas à ce travail techniquement parfait : c'est une véritable histoire de la censure anti-réformée qu'on peut lire au fil des nombreuses notes (les registres du Parlement ont été dépouillés, permettant d'établir la correspondance entre les condamnations des deux instances).

Le caractère tardif de cette édition, sa réalisation par un étranger, soulignent le mépris dans lequel la communauté historique française tient l'érudition et le désintérêt qu'elle manifeste pour l'histoire de l'université de Paris.

Marie-Madeleine Compère

BANGERT S.J. (William V.). — *Storia della compagnia di Gesù*, a cura di Mario Colpo S.J. — Gênes : Marietti, 1990. — 593 p.

Les célébrations du 500<sup>e</sup> anniversaire de la naissance d'Ignace de Loyola (1491), et du 450<sup>e</sup> anniversaire de la fondation de la Compagnie de Jésus (1540) nous valent la traduction en italien d'un ouvrage paru d'abord aux États-Unis en 1972 et republié dans une

---

dée du dictionnaire biographique des docteurs, *Biographical Register of Paris Doctors of Theology, 1500-1536*, 1980 ; voir *Histoire de l'éducation*, n° 13, décembre 1981.

(1) Les autres registres sont conservés aux Archives nationales.

édition augmentée en 1986 (1). Le travail se présente explicitement comme un manuel synthétique exposant l'histoire de la Compagnie des origines à la dernière congrégation générale de l'Institut en 1983, et visant à combler une lacune de la bibliographie en langue anglaise qui ne comportait pas, à la date où il a été d'abord publié, d'équivalent. Reconnaissons que ce livre sans prétention pourra rendre de très utiles services au lecteur français. S'il ne faut pas y chercher l'exposition détaillée de problèmes particuliers qu'il n'entendait pas d'ailleurs traiter, il présente trois avantages tout à fait décisifs : il étudie la Compagnie de Jésus dans son ensemble, c'est-à-dire à la fois dans les différents pays et continents où elle s'est implantée et dans le rapport que le supérieur général de Rome entretient avec les différentes Assistances et Provinces ; il examine les différentes tâches dévolues à la Compagnie : prédications, missions, enseignement ; il est, en général, bien informé de la bibliographie existante sur la Compagnie de Jésus dans les différents pays (même si celle-ci s'arrête, pour l'essentiel, à la décennie 1960). L'auteur ne se cache pas de parler « de l'intérieur » et n'évite pas les jugements de valeur, soit pour louer soit pour déprécier ceux qui l'ont précédé dans la Compagnie dont il est membre.

Mais ces leçons d'histoire de la Compagnie ont d'abord été écrites pour les séminaristes jésuites de New York et l'on s'étonnera moins alors, que l'histoire soit pour l'auteur ce *continuum* qui ne cesse d'être un combat. Au-delà de cette apologétique sous-jacente, le lecteur trouvera une information positive, solide et commode d'accès, qui n'a pas, pour le moment, son équivalent en langue française, le meilleur *compendium* restant encore le vieil ouvrage de J. Brucker (2), qui s'arrête cependant à la suppression de la Compagnie en 1773.

Dominique Julia

BÉZAGU-DELUY (Maryse). — *L'abbé de l'Épée, instituteur gratuit des sourds et muets, 1712-1789*. — Paris : Seghers, 1990. — 350 p.

« Nous dirons le vrai si possible, et si possible aussi le vrai des pieux mensonges », écrit Maryse Bézagu-Deluy, en ouverture de sa biographie de l'abbé de l'Épée (1712-1789), le fondateur mythique

(1) Saint-Louis, Missouri, Institute of Jesuit Sources.

(2) *La Compagnie de Jésus. Esquisse de son Institut et de son histoire*, Paris, Beauchesne, 1919.

de la langue des signes, qui a contribué de façon définitive à la réintégration des sourds dans la société française de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Ce qui fait l'intérêt de cette biographie ne peut vraiment apparaître dans ces quelques lignes, parce qu'il tient à l'attention scrupuleuse avec laquelle l'auteur fait comprendre l'esprit d'une époque à travers les incidents d'une existence somme toute banale. Il repose aussi sur le plaisir de l'enquête qu'elle sait nous communiquer, lorsqu'elle nous montre par exemple les couches successives de narrations mensongères qui constitue l'épisode « décisif » de la rencontre de l'abbé et des deux jumelles sourdes-muettes marquant le début de ses efforts d'éducateur vers 1759.

Le parti-pris de ne pas magnifier le « père » des sourds-muets, mais d'en faire un homme de son époque conduit M. Bézagu-Deluy à privilégier deux axes : tout d'abord, la chronique de la famille de l'abbé sur trois générations pendant lesquelles les hommes passent du statut de maçon à celui d'architecte du roi. Cette histoire d'une ascension sociale se double d'un tableau du jansénisme dont les idées triomphent dans les milieux intellectuels du XVIII<sup>e</sup> siècle. Selon l'auteur, le jansénisme, sous son double aspect de minorité persécutée et de mouvement soutenant la nécessité d'éduquer les simples (ce qui ne semble pas pourtant être une caractérisation spécifique), explique la vocation d'« instituteur » de Charles-Michel de l'Épée et son intérêt pour la défense des sourds, jusqu'alors traités comme des réprouvés. Il y avait certes, à la même époque, d'autres tentatives de rééducation, dont celles du portugais Pereire sont les plus célèbres, mais l'abbé de l'Épée, qui veut prendre en charge la masse des sourds-muets et pas seulement une élite sociale, impose un changement dans les attitudes collectives.

L'auteur fait une place plus modeste aux Lumières. Elle ne dit pas un mot du climat pré-révolutionnaire de la France, ni même de l'année 1789 (l'abbé meurt en décembre 1789). Elle évoque cependant, mais un peu vite, l'influence de Locke dont *l'Essai sur l'entendement humain* est traduit en 1742, de Condillac, dont *l'Essai sur l'origine des connaissances humaines* paraît en 1746, de Diderot, dont la *Lettre sur les sourds et muets* date de 1751 et de Warburton dont *l'Essai sur les hiéroglyphes des Égyptiens* date de 1744. Les nouvelles théories sur le signe aideront l'abbé à s'orienter vers des méthodes gestuelles de préférence à des techniques de démutisation.

M. Bézagu-Deluy postule une interaction heureuse entre l'influence des philosophes et le jansénisme de l'abbé de l'Épée ; elle laisse pourtant apercevoir des complexités qui sont celles du XVIII<sup>e</sup> siècle. Car cet homme des Lumières est un adepte du jansénisme de la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle : il court sur le tombeau du

diacre Pâris au cimetière Saint Médard et croit aux miracles (son premier livre écrit en 1759 est d'ailleurs le récit d'une guérison « miraculeuse »). On aurait souhaité peut-être que les ambiguïtés de cette culture soient mieux cernées ; mais on ne peut que prendre plaisir à l'admiration sans complaisance de l'auteur pour son grand homme et au style chaleureux avec lequel elle s'autorise à recréer l'esprit d'une époque.

Sonia Branca-Rosoff

PILLARD (Guy-Édouard). — *Fontanes, prince de l'esprit*. — Maulévrier : Hérault-Éditions, 1990. — 392 p.

L'auteur, niortais comme son illustre compatriote, a voulu en écrire une biographie exhaustive pour mettre fin à ce qu'il considère comme une trop longue et injuste méconnaissance (seul le lycée de Niort en porte le nom). Il le suit donc minutieusement de la naissance à la mort, confrontant documents d'archives, témoignages de contemporains et travaux d'érudits. Retenons-en ici ce qui concerne l'histoire de l'éducation.

Issu d'une famille languedocienne du Refuge genevois, rentrée en France vers 1740, Jean-Pierre-Louis Fontanes naît en 1757, fils cadet d'un inspecteur des manufactures, demeuré protestant, et d'une mère de petite noblesse, catholique, originaire de Saint-Gaudens (où son père a été affecté quelque temps, avant de tuer en duel le frère de son épouse, preuve d'une irrascibilité dont le futur grand-maître aurait hérité). Son frère aîné, né en 1751, entre à neuf ans au collège de l'Oratoire de Niort, y reste trois ans (jusqu'en quatrième), puis revient en 1765 y faire sa rhétorique. Louis est au contraire placé, à sept ans et demi, chez un curé de campagne, janséniste notoire et ancien préfet de l'Oratoire, qui lui apprend suffisamment le latin pour que plus tard, exilé en Allemagne, il l'utilise comme langue véhiculaire, ignorant l'allemand. La discipline y était cependant si rude qu'en 1768, il s'enfuit à La Rochelle avec l'intention de s'engager comme mousse sur un navire, d'où ses parents le dégagent in extremis. Il ne retourne pas chez le curé Bory, mais entre alors en seconde, à onze ans, au collège de l'Oratoire, où il a pour régent le père Balan, dont il fera plus tard un inspecteur général ; à la fin de l'année, il est classé premier sur 23 élèves. L'année suivante, sous le père Brunard, il termine troisième, mais en classe de Logique, en 1770-71, sous le père Frigard, le voici onzième sur onze, noté « très souvent absent ». Sans doute délaisse-t-il la philosophie pour composer, à l'instar de son frère aîné, ses premières

poésies, envoyées justement à l'Académie de La Rochelle à la fin de 1770. Il s'y révèle influencé par la poésie anglaise de Young et de Gray, que le père Balan lui aurait fait connaître. Ni lui ni son frère, mort en 1772, n'entament ensuite d'études universitaires, vraisemblablement en raison de l'impécuniosité de leur famille.

La mort du père, en septembre 1774, lui permet d'obtenir une place d'élève-inspecteur des manufactures, à Rouen, appointée 800 livres par an. Mais il continue de versifier, et se fait même admettre, à dix-neuf ans, comme « associé-adjoint » à l'Académie de Rouen. En 1777, émancipé après la mort de sa mère, il abandonne sans remords la carrière administrative à laquelle il semblait destiné, pour mener à Paris la vie incertaine et libertine d'un homme de lettres, parasite et causeur de salons, membre de la célèbre loge des Neuf Soeurs, honoré d'un prix de l'Académie française, en août 1789, pour son « Épître sur l'édit de Tolérance ». En mai 1791, lui naît un fils naturel, dont la mère reste encore inconnue et qu'il élèvera plus tard à son foyer comme son neveu (officier à la fin de l'Empire, il meurt des suites d'un duel en 1819). À l'automne 1792, il finit par épouser, à Lyon, la demoiselle Cathelin, fille naturelle d'un ci-devant, que lui faisait fréquenter depuis plusieurs années son ami Joseph Joubert, et qui lui apporte une dot de 230 000 livres, en partie perdue lors du siège de Lyon. Une première fille, née à l'automne 1793, alors que Fontanes a déjà quitté la ville, meurt de petite vérole l'année suivante. La seconde fille, Christine, née en 1801, avec pour parrain Lucien Bonaparte et pour marraine Elisa Bacciochi (maîtresse du moment de Fontanes), restera célibataire et consacra sa vie à faire connaître l'oeuvre de son père.

La Révolution, dont Fontanes condamne très vite l'orientation jacobine et terroriste, fait de lui un journaliste (feuillant en 1790, conservateur sous le Directoire avant Fructidor), un auteur de manuel élémentaire et un professeur de belles-lettres à l'école des Quatre-Nations, à Paris, enfin un membre du premier Institut. Sorti de la clandestinité après Brumaire, il prononce dans le Temple de Mars l'éloge funèbre de Washington (frère qui a fréquenté sa loge lors de son passage à Paris en 1783) qui lui vaut la faveur du nouveau maître de la France. Réintégré à l'Institut National, membre du Corps Législatif en 1802, puis président de cet organisme en 1804, sa carrière culmine avec sa nomination de grand-maître de l'Université (aux émoluments de 100 000 f), et bientôt de comte d'Empire, en 1808. Il assigne pour mission première à l'Université « de faire des sujets fidèles », et emprunte à ses maîtres oratoriens l'équilibre entre les sciences et les lettres dans la formation de la jeunesse, imposant aux maîtres le port de l'habit noir et le célibat qui n'étaient pas prévus par le décret de création. Maintenu à son poste en 1814,

il subit avec amertume la suppression de l'Université en février 1815 (mais il se retire avec une confortable pension de 30 000 f). Malgré les sollicitations, il refuse de sortir de sa retraite lors des Cent Jours, et meurt en mars 1821, peu de temps avant Napoléon auquel il devait tant. Sans lui, en effet, Fontanes serait resté un poète mineur, ami de Chateaubriand, témoin du pré-romantisme. Le moindre paradoxe de sa vie fort peu édifiante n'est-il pas d'avoir soutenu la publication du *Génie du Christianisme* ?

Serge Chassagne

CHARLE (Christophe). — *Histoire sociale de la France au XIX<sup>e</sup> siècle*. — Paris : Le Seuil, 1991. — 392 p.

L'historien de l'enseignement trouvera un intérêt particulier à la lecture de cette histoire sociale de la France. Non que les pages consacrées spécifiquement à l'éducation et aux enseignants y soient particulièrement nombreuses : Christophe Charle consacre, très classiquement, l'essentiel de son livre aux ouvriers, aux paysans, aux classes moyennes et aux élites, anciennes et nouvelles. Mais l'enseignement en constitue l'un des fils rouges, le passage du « Temps des Notables » (1815-1870) à « Une société démocratique » (1870-1914) étant aussi celui de la montée en puissance du système scolaire comme facteur de mobilisation de la société.

Si cette mobilisation est peu visible à l'échelle des grandes catégories de la sociologie historique marxiste, elle apparaît plus clairement au niveau des microgroupes sociaux dont C. Charle, s'appuyant sur vingt années d'historiographie post-labrousienne, évoque finement l'émergence, les stratégies de distinction ou de prises de pouvoirs. En soulignant le rôle, mais aussi les limites des parcours scolaires et de formation, ce manuel nous semble constituer une très recommandable propédeutique à une histoire de l'éducation qui, hors des schémas réducteurs, ambitionne de s'ancrer dans la réalité du mouvement social.

Pierre Caspard

LAPLAIGE (Danielle). — *Sans famille à Paris. Orphelins et enfants abandonnés de la Seine au XIX<sup>e</sup> siècle.* — Paris : Centurion, 1989. — 204 p. — (Paidos histoire).

Danielle Laplaige s'attache à présenter toutes les formes d'assistance et de prise en charge des « sans famille » au XIX<sup>e</sup> siècle dans le département de la Seine.

Elle part de la période révolutionnaire, marquée par la fin du monopole de l'Église sur les hospices ; ceux-ci ressortent désormais de la puissance de l'État. Sont décrites les différentes formes de l'abandon, depuis les anciennes modalités de l'« exposition », au système de plus en plus centralisé du « tour », pour arriver à la prise en charge par l'Assistance publique. Vient ensuite le sort qui attend les enfants, itinéraire meurtrier ponctué de plusieurs étapes : les premiers jours au centre de dépôt, puis l'organisation du départ vers les nourrices campagnardes. Après l'âge de douze ans, on les voit rester comme ouvriers agricoles, ou retourner à la ville où ils sont placés en apprentissage ; jeune population désormais livrée à elle-même, aux difficiles conditions d'existence, pour toujours marquée de marginalité.

L'auteur retrace l'émergence de l'idéologie utilitaire, depuis le projet napoléonien de mettre les « enfants naturels de la patrie » au service de l'armée ou de la marine, jusqu'à la mise en place des colonies agricoles vers 1840-1845 et, enfin, aux tentatives de peuplement des colonies. Toutes ces expériences se solderont par des échecs. Elle analyse aussi la logique du mouvement qui, face aux difficultés de l'État, fait renaître les initiatives privées. Ce mouvement s'amorce rapidement : le Comité de placement en apprentissage des jeunes orphelins est créé dès 1822. On y trouve le souci d'améliorer la formule des mises en apprentissage, en assurant un suivi professionnel et affectif de l'enfant. Au départ, ces associations payantes, qui se multiplieront sous le Second Empire, font le choix de ne s'occuper que des orphelins et non des enfants trouvés (dans leur grande majorité illégitimes), dans la volonté de démarquer les « enfants du vice » des « enfants du malheur ». Le secteur privé remédiait ainsi à ce qui était considéré comme la faille séculaire du système d'assistance.

Ce système de la mise en apprentissage ne concerne que les garçons, les filles étant de leur côté placées dans des internats, le plus souvent religieux, dont elles ne sortent qu'à leur majorité. Ce sont elles qui expérimentent les structures qui, bientôt, deviendront l'orphelinat pour tous. Tel qu'on le définit communément aujourd'hui, l'orphelinat n'a existé que dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Son public s'élargit ensuite ; ainsi, l'Œuvre des orphelins

apprentis d'Auteuil, créée en 1867 par l'abbé Roussel, recueille en priorité les petits mendiants et vagabonds, orphelins ou non.

En même temps, on assiste au passage de l'orphelinat « tripartite » – lieu de séjour, d'éducation et d'apprentissage – à l'orphelinat manufacture, dirigé non plus par une congrégation religieuse mais par un directeur d'entreprise. La volonté d'éducation s'effacera alors souvent devant la réalité capitaliste. Les premiers établissements datent, eux aussi, des années 1860 et, bien que controversés, se développent rapidement sous la III<sup>e</sup> République. Parmi les plus réputés et les plus solides de la région parisienne figurent l'Orphelinat des verriers du Bourget, la Fabrique de pâtes alimentaires de Vitry et la Sucrierie d'Ivry. Garçons et filles y sont acceptés à partir de douze ans et y restent jusqu'à leur majorité.

Vers la fin du siècle, le secteur privé, sous ses formes diverses, cohabite efficacement et durablement avec l'Assistance publique. Tous deux ont une pensée commune, cohérente, des moyens d'action complémentaires et jamais antagonistes. Le système de l'assistance aux « sans famille » est alors en place.

L'ouvrage s'achève par un épilogue de Pierre Verdier, directeur de la DDASS, qui fait mesurer le poids des structures anciennes sur les pratiques actuelles. « Sans famille » n'est pas qu'un sujet d'histoire.

Isabelle Havelange

*L'École normale d'instituteurs de Clermont de 1831 à 1900.* / Présentée par Olivier Bonnet. — Clermont-Ferrand : C.R.D.P., 1991. — 76 p.

À l'occasion de l'Exposition universelle de 1900, chaque directeur et directrice d'école normale a été invité à présenter une monographie de son établissement. C'est Eugène Weber qui, le premier, a utilisé le travail réalisé par M. Delorme, le directeur de l'école normale de garçons de Clermont, à l'aide des archives, aujourd'hui disparues, de l'école.

Olivier Bonnet, qui prépare une thèse sur l'histoire de cette institution, publie ici de larges extraits de cette monographie qui témoignent, entre autres, du soutien constant d'un Conseil général à une école normale depuis les années 1830 et de la crise de recrutement de ces établissements à la fin du siècle.

Jean-Noël Luc

COUTIS (H.). — *Voiron, 1886-1986 : La 'Nat' a cent ans. Un siècle d'enseignement technologique.* — Virieu-sur Bourbre : La Diffusion graphique, 1987. — 2 vol. : 126 + 126 p.

La célébration des centenaires d'établissements scolaires offre généralement le prétexte à un bilan rétrospectif de leur histoire. Les trois écoles nationales professionnelles (ENP) inaugurées en 1886-1887 – et qui ont récemment servi d'alibi pour la célébration du centenaire de l'enseignement technique – n'échappent guère à la règle.

H. Coutis, ancien proviseur de l'établissement de Voiron, soutenu par une active association d'anciens élèves, fut le maître d'oeuvre de deux petits volumes bien illustrés et fourmillant de détails glanés dans différents fonds d'archives (1). Il insiste notamment sur les origines de la création de l'école et sur le rôle des autorités municipales dans cette affaire. Dès la première année, le succès de l'école est considérable, et le problème majeur sera celui de l'accueil des candidats, trop nombreux pour les places offertes. Aussi fallut-il organiser un concours d'admission à partir de 1901. Néanmoins, malgré les agrandissements ou l'entassement des élèves dans les locaux, la situation ne change pas avant la Grande guerre.

Comme ses soeurs, durant la guerre, l'ENP de Voiron sera transformée en hôpital militaire. Mais après l'Armistice, le paysage scolaire se modifie ; une dizaine d'autres ENP sont créées dont celles de Thiers et de Lyon-La Martinière qui concurrencent directement le recrutement de Voiron, mettant ainsi fin au problème de place. Après un épisode dramatique sous Vichy, menant trois élèves devant le peloton d'exécution, l'ENP abrite à la Libération un centre d'apprentissage dynamique. Avec la transformation des ENP en lycées techniques, ces écoles-modèles perdent aussi une part de leurs privilèges et s'intègrent dans un système scolaire plus complexe qui est celui de l'enseignement technique contemporain.

Mais la monographie d'établissements scolaires est un art plus difficile qu'il n'y paraît. Passés les moments de la création, sur lesquels les auteurs insistent toujours à juste titre, la vie d'une école n'est rythmée que par les modifications des effectifs, les changements de programmes, les travaux ou déménagements. Les moments forts, comme sous Vichy pour l'ENP de Voiron, sont une denrée rare. À moins qu'une telle entreprise ne soit placée dans une optique plus large en transformant l'établissement étudié en témoin de tout un système scolaire. C'est ce qui fut magistralement démontré par le

---

(1) L'ouvrage est édité au bénéfice de l'aide au Sahel nigérien ; il peut être commandé auprès du lycée technique de Voiron, BP 209 - 38506 Voiron Cédex au prix de 220 francs.

livre d'Yves Legoux sur l'École Diderot (1). Pour que le même objectif fût ici atteint, il eût été souhaitable d'intégrer l'histoire de l'ENP dans son environnement socio-économique, car la création d'une école d'enseignement professionnel ne saurait se faire *in vitro*, loin des considérations mercantiles. Et le reproche qu'on pourrait adresser à H. Coutis est bien de ne pas avoir réellement inséré la vie de l'ENP de Voiron dans son contexte. Il dit trop peu de choses sur la situation de l'enseignement technique, qui pourtant devait être – si l'on en croit l'introduction – le fil conducteur de son ouvrage, et il n'évoque jamais la situation économique et sociale ou les problèmes de formation professionnelle. Le lecteur reste donc un peu sur sa faim, ce qui est fort dommage car l'ouvrage est le fruit d'un travail patient de plusieurs années qui fait honneur aux motivations de son auteur (2).

Gérard Bodé

HUSSER (Philippe). — *Un instituteur alsacien : entre France et Allemagne, journal, 1914-1951*. / Préface par Frank Ténot ; présenté et annoté par Alfred Wahl ; traduction des passages en allemand par M.-L. Leininger. — Paris ; Strasbourg : Hachette ; Les Dernières nouvelles d'Alsace, 1989. — 427 p.

Philippe Husser, instituteur de son état, Alsacien de naissance, est mort le 16 mai 1951 en tant que citoyen français, comme il l'était déjà en 1862 quand il vint au monde. Entre temps, sans quitter sa terre natale, il eut l'occasion de changer quatre fois de nationalité, en 1871, 1919, 1940 et 1945.

À partir du 2 août 1914, il se mit à rédiger son journal, tantôt en allemand, tantôt en français, selon ses humeurs et les contingences politiques. S'il fallait donner un titre à cette œuvre, sincère qui ne fut jamais destinée à la publication, elle pourrait s'intituler *Le Malentendu* ou encore *Le Gâchis* : celui des autorités françaises et allemandes face à une province convoitée au point d'être incomprise, ou encore celui de la population alsacienne incapable de se situer face à ces tourbillons politiques meurtriers.

---

(1) *Du compagnon au technicien : l'école Diderot et l'évolution des qualifications, 1873-1972*, Paris, 1972.

(2) A titre de comparaison, on pourra se reporter à l'article de Michel Pigenet : « L'ENP de Vierzon et le problème de la formation professionnelle dans une ville ouvrière (années 1880-1914) », *Revue historique*, n° 572, sept.-déc. 1989, pp. 367-389, qui repose sur l'étude du milieu social local.

Avec sa plume sobre, dégagée de parti pris et de sentimentalisme, Philippe Husser note la trame des événements, familiaux et privés, mais aussi ceux de la grande politique, presque au jour le jour, avec ses états d'âme et sa vision d'instituteur engagé. Ce protestant libéral ne reflète cependant pas les courants majoritaires de l'opinion publique et sait conserver la distance nécessaire à une analyse impartiale. Admirateur des deux cultures allemande et française, il refuse tout nationalisme et ne reconnaît qu'une patrie, l'Alsace.

Si l'on s'en tient aux seuls aspects de sa carrière professionnelle, qui s'étala de 1883 à 1928, et du milieu enseignant, les pages les plus fortes sont celles qui concernent l'immédiate après-Première Guerre mondiale. Auparavant, il donne un éclairage sur les rythmes scolaires entre 1914 et 1918, avec l'absentéisme des élèves, les corvées de ramassage d'herbes et le bruit des canons comme fond sonore.

Mais avec le retour des Français se rouvre le vieux conflit linguistique. Le 21 novembre 1918, « au cours d'une réunion, on nous fait savoir que, dans la mesure du possible, l'enseignement se fera dorénavant en français » (p. 127). Plus tard, le 6 décembre, « un collègue français en uniforme (...), nous a informés sur le nouveau système d'enseignement. Il ne sait pas l'allemand. Les élèves âgés de moins de dix ans auront des leçons en langue française. Dans les classes supérieures, on enseignera le français deux heures par jour. C'est la méthode directe qu'il faut employer, c'est-à-dire que le maître s'exprimera toujours en français, sans passer par l'allemand » (p. 132).

Cette méthode directe sera officialisée par le recteur Charléty par une circulaire du 15 janvier 1920 (voir p. 175, 11 février 1920). Pourtant, « le résultat est toujours maigre, bien que les enfants se donnent beaucoup de peine et montrent de la bonne volonté ».

Après une politique linguistique relativement libérale sous le Reich allemand, si l'on excepte la période 1915-1918, ces pratiques autoritaires provoqueront un profond malaise et une amertume qui transparaissent bien dans les pages de ce journal et qui aboutiront à la crise autonomiste des années 1924-1930. Pour beaucoup d'Alsaciens, le Français apparaît alors bien pire que le Prussien comme le remarquera à plusieurs reprises Philippe Husser, pourtant peu enclin aux outrances verbales.

À partir de sa retraite, en 1928, son journal se recentre sur la vie familiale et les nouvelles générales. Quelques allusions à la germanisation hitlérienne, ou encore à sa pension de retraite et à de vieux collègues, complètent le tableau de ce monde enseignant alsacien.

Plus que tous les textes officiels, que les romans (tels *Les Tilleuls de Lautenbach* de Jean Egen), que les études historiques, pourtant précieuses, ce témoignage poignant sur ce que Philippe Husser nommera, non sans une certaine ironie grinçante, la tragédie alsacienne, reflète bien ce que l'on pourrait appeler l'âme d'une province meurtrie par l'Histoire.

Le puriste regrettera cependant que le texte allemand ait été traduit – même si cette option est tout à fait compréhensible pour des raisons éditoriales – car le lecteur est ainsi privé de cette jonglerie subtile entre les deux langues, et le dialecte alsacien, qui caractérise encore aujourd'hui les habitants entre Vosges et Forêt Noire.

On ne peut que remercier Frank Ténot, petit-fils de l'auteur, d'avoir bien voulu livrer cette belle parole d'homme à la curiosité du public.

Gérard Bodé

LÉVY-LEBRUN (Jeanne). — *Une école républicaine et rurale, les instituteurs des années trente en Eure-et-Loir*. — Le Coteau : Horvath, 1990. — 176 p.

Ce livre, dont l'auteur est issu d'une longue lignée d'enseignants, décrit, à partir d'un matériau local, la réalité de l'école primaire et, en particulier, le statut des instituteurs dans un département typiquement rural, à une époque (les années 1930) marquée par de sensibles évolutions au sein de la profession.

Après avoir rappelé, en introduction, les caractéristiques générales du monde enseignant et celles de l'entre-deux-guerres, puis brossé le tableau géographique et social de l'Eure-et-Loir, le livre décrit, dans une première partie, la formation, la carrière et la vie professionnelle des instituteurs de ce département ; une seconde partie relate plus spécialement l'histoire de la section locale du Syndicat national des instituteurs.

L'ouvrage permet de repérer des continuités par rapport à la période précédente ; celles-ci sont essentiellement de deux ordres : maintien de la tradition républicaine et laïque, qu'illustre la vitalité des activités péri-scolaires (notamment à Dreux), et prégnance des déterminations liées au monde rural (la classe unique). Mais l'étude signale aussi des ruptures qui s'opèrent ou s'esquissent au cours de la décennie : elles concernent la pédagogie (apparition des « méthodes nouvelles ») et la partition jusqu'alors rigoureuse entre enseignement primaire et enseignement secondaire (la question d'un passage élargi du premier au second commence à se poser avec la prolonga-

tion de la scolarité obligatoire). Enfin et surtout, les changements d'attitudes politiques sont soulignés. Dans ce domaine, l'élément le plus notable est la force des représentations pacifistes, effet direct de la Première Guerre mondiale.

L'auteur, sur nombre de ces questions, livre un riche matériau informatif (presse syndicale et académique, témoignages d'instituteurs, documents iconographiques...) et laisse au lecteur le loisir d'en tirer des analyses et des conclusions qui sont suggérées. En contribuant à fixer un pan de la mémoire scolaire départementale, son ouvrage se veut aussi hommage aux générations d'instituteurs qui l'on précédée.

Nelly Kuntzmann

MIRBEAU (Octave). — *Combats pour l'enfant*. / Édition établie, présentée et annotée par Pierre Michel. - Vauchrézien : Ivan Davy, 1991. — 200 p. — (Cahiers de l'Institut d'histoire des pédagogies libertaires).

Pierre Michel est un spécialiste de Mirbeau, auquel il vient de consacrer avec J.F. Nivet, une biographie, et dont il a réuni ici une série de textes divers consacrés à l'enfance. Il faut tout de suite prévenir le lecteur, que le titre de la collection pourrait abuser : on ne trouvera, dans ce livre, rien qui concerne la pédagogie à proprement parler. La seule méthode pédagogique évoquée est celle de Mlle Janicot, une méthode de lecture « basée sur l'articulation, la décomposition et l'enroulement des éléments du langage » ; Mirbeau nous apprend qu'elle fut employée pour alphabétiser les soldats illettrés, fit « merveille avec les Bretons les plus arriérés », et que son inventeur en conçut l'idée à partir de la leçon de philosophie donnée à M. Jourdain dans *Le Bourgeois gentilhomme* !

Le propos de Mirbeau n'est pas là, en effet, parce que, ici comme ailleurs, Mirbeau dénonce. Il dénonce l'éducation donnée dans les collèges jésuites (dans plusieurs extraits de roman à caractère autobiographique, Sébastien Roch en particulier, et plusieurs chroniques journalistiques), la situation faite aux enfants pauvres que la société de son époque marginalise (quelques contes et d'autres chroniques), l'effrayante insalubrité des hôpitaux, les projets de loi natalistes coupables, selon lui, d'augmenter le nombre des enfants misérables, les scandales que constituent le renvoi d'un directeur d'orphelinat aux idées trop généreuses, ou le suicide d'un adolescent amoureux que son père a fait interner dans « la maison paternelle » de Mettray. C'est donc, par le biais de l'enfance, une

certaine vision de la société française au tournant du siècle que l'on trouvera ici. Vision très partisane, certes, mais vision supportée par le réel talent d'écrivain de Mirbeau, et qui a le mérite de se situer plusieurs fois en dehors des affrontements entre cléricaux et républicains bourgeois, à quoi l'on réduit parfois les débats idéologiques de l'époque.

La collection des textes est faite par ordre chronologique ; elle permet de suivre une évolution du pamphlétaire que la préface et les notes mettent en relief avec une grande clarté. On pourrait regretter que l'ouvrage mentionne, sans les citer, d'autres articles de journaux sur les mêmes sujets, alors qu'il donne de nombreux extraits de romans que l'on peut retrouver facilement en édition de poche. S'il constitue un excellent aperçu des positions de Mirbeau sur ces questions, le recueil conçu par P. Michel ne se veut pas ouvrage de référence réunissant tous les articles de l'écrivain. Tel qu'il se présente, c'est une très bonne approche qui se lit avec un intérêt jamais démenti.

Jean-François Massol

CHOLVY (Gérard), COMTE (Bernard), FÉROLDI (Vincent). — *Jeunesses chrétiennes au XX<sup>e</sup> siècle*. — Paris : Éditions ouvrières, 1991. — 174 p.

Outre la mise en perspective historique des Jeunesses chrétiennes du XX<sup>e</sup> siècle, l'originalité de ce travail est de faire coexister deux approches, apportant chacune leur éclairage. Si les spécialistes de l'histoire religieuse brossent l'indispensable toile de fond, les témoins nourrissent la réflexion à partir d'expériences concrètes.

L'origine de la jeunesse militante chrétienne remonte à la création, en 1886, de l'Association catholique de la jeunesse française. L'apparition du Sillon de Marc Sangnier voit les jeunes chrétiens promouvoir leur idéal démocratique et social dans des réalisations neuves qui ouvrent la voie à l'Action catholique. De 1926 à 1942, on assiste à l'essor des mouvements de jeunesse, tels les Éclaireurs unionistes ; les mouvements spécialisés d'Action catholique (JOC, dès 1926, JAC, JEC, JIC...), connaissent un succès rapide. Pour ces associations catholiques dirigées par des laïcs, « la différenciation des milieux sociaux est constitutive de leur identité de mouvements chrétiens », ce que les témoins traduisent par la formule voir, juger, agir.

En 1940, les nouveaux organes gouvernementaux recherchent l'appui des mouvements chrétiens qui combinent souvent un loyalisme envers le Maréchal à une grande vigilance face au nazisme. Plusieurs attitudes coexistent : celle des R.P. Doncoeur et Forestier, influents dans le scoutisme et les Chantiers de Jeunesse et qui préconisent une stricte obéissance au Maréchal. Celle des partisans d'une Résistance spirituelle, avec les pères Chaillet, ou de Lubac. Les jocistes, quant à eux, choisissent de témoigner de leur solidarité humaine et spirituelle avec leurs frères qu'ils accompagnent au STO, tandis que l'attitude de certains membres de la JAC les conduit à faire de la résistance passive.

Après la guerre, l'élan est donné... Les premières générations de jeunes formées par l'Action catholique spécialisée acquièrent de l'influence dans de nombreuses institutions, notamment dans le syndicalisme. La progression des effectifs dans le scoutisme, la JAC, la JEC... est importante jusqu'au début des années 1960. Après cette date, on assiste à une modification radicale du comportement de la société française avec le développement de la consommation. L'agitation et les bouleversements de la période (notamment mai 1968 et le triomphe de la contestation), entraînent le déclin numérique des mouvements de jeunesse.

Reste que des années 1930 à 1960, dans un contexte de crises graves, les Jeunesses chrétiennes ont joué un rôle capital contribuant, entre autres, à l'émergence d'un type nouveau, le « militant » chrétien.

Dominique Veillon

DUFRASNE (Claude). — *Le Mouvement ajiste. Un mouvement original d'éducation populaire.* — Paris : Université Paris VII, 1991. — 96 p.

Partant du constat que le mouvement des Auberges de jeunesse a moins que d'autres attiré l'attention des historiens, Claude Dufrasne a élaboré une brochure qui constitue une intéressante initiation à son histoire.

La première partie retrace la chronologie du mouvement, depuis les *Wandervögel* de R. Schirrmann (1907) jusqu'au déclin des années 1960 avec les temps forts du Front populaire et de la Guerre. Une deuxième partie permet de cerner la perception rétrospective du mouvement par d'anciens ajistes, au travers de deux enquêtes menées en 1962 et 1971. Autonomie, autogestion, sociabilité de

groupe apparaissent comme les valeurs dominantes mises en avant par les réponses ; C. Dufrasne estime qu'elles ont, depuis, imprégné la jeunesse tout entière, et que le mouvement ajiste a donc été, en quelque sorte, victime du succès de ses idéaux.

Pierre Caspard

ANDRIEU (Gilbert). — *L'Éducation physique au XX<sup>e</sup> siècle : une histoire des pratiques*. — Paris : Librairie du sport, 1990. — 126 p. (Les cahiers de l'EPS)

Les enseignants des UFRAPS affectionnent de se pencher sur l'histoire des pratiques de l'éducation physique à l'école, donc sur le passé du métier de professeur d'éducation physique et sportive. Gilbert Andrieu a le mérite d'annoncer clairement la couleur ; dans son petit livre figurent de nombreux éléments de son expérience personnelle, ce qui atteste un haut degré d'implication dans son sujet.

L'histoire de l'EPS s'articule autour de quatre parties globalement équilibrées. La première rend compte des multiples courants visant à améliorer « le capital humain » entre 1880 et 1913. La seconde s'étend jusqu'en 1935 ; la tutelle scientifique, celle des médecins, s'est imposée aux dépens de la tutelle militaire, avec pour conséquence la mise en place d'une formation des cadres. De même, un fossé provisoire s'est creusé entre les sportifs et l'éducation physique. La troisième période s'ouvre avec l'oeuvre du Front populaire, puis celle de Vichy ; elle s'achève en même temps que la Quatrième République. C'est dire ici le rôle du facteur politique. Pour finir, l'auteur analyse les tendances et les actes mis en oeuvre à l'ère gaullienne : déjà confondu avec l'éducation physique lors de la période précédente, le sport devient alors l'essentiel du contenu.

L'auteur est très à l'aise dans l'exposé des courants et des tendances de la discipline qu'il résume magistralement. Il a su faire un choix des textes essentiels, les plus significatifs. Peut-être aurait-il pu en renvoyer en note pour alléger les démonstrations. Il a, par contre, rencontré quelques difficultés à inscrire le développement de l'EPS dans le contexte et dans l'esprit du XIX<sup>e</sup> siècle. Les touches historiques générales paraissent parfois plaquées arbitrairement au milieu d'une démonstration. Rappelons aussi qu'à partir de 1890 environ, l'ère du scientisme et du positivisme est déclinante. C'est là précisément que le mouvement sportif prend son élan en France.

Cela étant, ce manuel de G. Andrieu deviendra l'une des références indispensables pour les étudiants de STAPS, pour les histo-

riens aussi et pour quiconque s'intéresse à une discipline qui montre une vitalité et un dynamisme exceptionnels au sein des universités et des établissements d'enseignement secondaire.

Alfred Wahl

DU SORBIER (Françoise) (Dir.). — *Oxford 1919-1939. Un creuset intellectuel ou les métamorphoses d'une génération.* — Paris : Éditions Autrement, 1991. — 287 p. — (Mémoires, 8.)

Dans une collection consacrée aux « lieux-symboles » et souhaitant rendre compte de « l'histoire des idées, des sensibilités, des créations dans le monde », le choix d'Oxford s'imposait. D'autant que la période choisie – l'entre-deux-guerres – permet d'étudier la « cité des clochetons rêveurs » dans une phase de profond bouleversement. C'est, en effet, le premier trait qui ressort de cette gerbe d'études et de témoignages réunis par Françoise du Sorbier : le « creuset intellectuel » a connu alors une mutation décisive et a démontré, somme toute, sa capacité d'adaptation. Droit de regard, désormais, du gouvernement, apparition des jeunes filles, arrivée d'élèves issus de catégories sociales moins privilégiées et, de ce fait, modification de la sociologie du lieu, les défis étaient pourtant de taille pour une institution chargée d'ans et de traditions.

Si l'analyse d'une telle mutation confère déjà à l'ouvrage un réel intérêt, en raison de la qualité des textes réunis, cet apport ne s'arrête pas là. C'est aussi le rôle de foyer culturel qui est mis en lumière : foyer par la tradition universitaire qui s'y incarne et s'y perpétue, assurément, mais aussi par les sensibilités littéraires qui y mûrissent et s'y affinent ; terreau de professeurs et de savants, Oxford fut aussi, à cette date, une pépinière de futurs écrivains et de poètes en herbe.

L'éveil culturel se doublait parfois d'un apprentissage politique. Ce qui nous vaut dans ce livre plusieurs solides mises au point. Face au choc de la Première Guerre mondiale – 2 700 anciens élèves tués au combat – puis à la crise des années 1930, Oxford est moins une microsociété en vase clos qu'une caisse de résonance. Le pacifisme, notamment, est présent mais, au terme d'une analyse serrée et convaincante, l'un des apports majeurs du livre est de démontrer que l'image d'un lieu devenu alors « un bastion du pacifisme » relève du mythe. La fameuse motion pacifiste « King and Country » de février 1933 est ainsi remise à sa véritable place, celle d'un « épisode relativement mineur ». Sur ce point comme sur bien d'autres, les études

réunies ont donc opéré un travail de démythification, avec talent et science.

Jean-François Sirinelli

FIZE (Michel). — *La Démocratie familiale. Évolution des relations parents-adolescents*. — Paris : Presses de la Renaissance, 1990. — 316 p.

« Le *self-government* me paraît le but principal de l'éducation ; élever un enfant, c'est lui apprendre à se passer de vous et tout, selon moi, doit tendre à remettre au plus tôt, et le plus souvent possible [à l'élève ou à l'enfant] les rênes de lui-même ». Ce texte de 1868 (Ernest Legouvé, *Les pères et les enfants au XIX<sup>e</sup> siècle*) — peut servir à montrer l'importance du sujet traité par Michel Fize (les relations parents-adolescents) mais aussi à en marquer la regrettable étroitesse chronologique : non, la famille n'a pas tout à coup *muté* dans nos pays occidentaux au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, même si des changements profonds se sont alors produits.

M. Fize est, nous dit-on, sociologue et historien, à mon sens beaucoup plus sociologue qu'historien. Or, je suis convaincu que seule une perspective assez longue peut rendre compte des faits socio-culturels. M. Fize s'est privé d'une telle perspective. Non seulement il se cantonne dans la période 1945-1990 (où il fait d'anachroniques découvertes comme celle-ci : « en 1975, la famille est aspirée par le mouvement malthusien » (p. 152)), mais il préfère un découpage étroit par *décennies* à un découpage plus large par générations. Cela donne :

— de 1945 à 1953, la restauration du « modèle autoritaire » (modèle sinon fabriqué, du moins durci pour les besoins de la cause) ;

— de 1953 à 1963, l'apparition d'un modèle « néo-autoritaire » ;

— de 1963 à 1973, « la montée du modèle libéral » ;

— de 1973 à 1983, « l'âge du modèle libéral » (pour ces deux décennies, l'épithète libéral, plus satisfaisante à mon gré, a été substituée à *démocratique*) ;

— enfin, dans les années 1980, au terme (?) de l'évolution décrite, le « règne de la démocratie familiale ».

Ces étapes sont si peu tranchées, en fait, que l'auteur rencontre dans chacune d'elles et évoque à peu près dans les mêmes termes les mêmes problèmes. Ainsi, ces peurs récurrentes, peurs des parents comme des enfants : de l'échec scolaire, de la sexualité précoce et mal contrôlable, des accidents de la circulation, de la délinquance

juvénile et de la drogue, et, de plus en plus, du chômage. Pourquoi, alors, ne pas avoir traité la question dans un seul chapitre solidement construit ?

Sous le décor pointilliste et dramatisé que lui offraient les médias (sa première source) et que semble avoir confirmé sa propre enquête (sa seconde source : en deux années, une enquête auprès de 4 300 familles dont 1 100 ont répondu à son appel), on découvre, à y mieux regarder, et comme l'auteur le note de loin en loin, une évolution accélérée, certes, mais qui laisse subsister des constantes du paysage socio-culturel : par exemple, le « temps des copains » rappelle le « groupe des pairs », familier aux folkloristes et aux ethnologues ; « dans beaucoup de familles rurales et urbaines, l'attachement à certaines valeurs anciennes reste grand » (p.107) ; et le discours médiatisé, cède parfois la place à quelques confidences faites à l'enquêteur plus nuancées, comme celles-ci : « la majorité des adolescents semblent en effet passer leur temps libre plus souvent à la maison qu'à l'extérieur » (p. 228) ou « la liberté sexuelle est utilisée par les adolescents avec plus de parcimonie qu'on ne l'imagine d'ordinaire » (p. 237).

Parmi les facteurs explicatifs retenus par M. Fize – scolarité prolongée, impact des médias et des nouveaux loisirs, élargissement du monde vécu et mutation socio-économique... –, l'impact des médias aurait dû être mis à part. Je vois, quant à moi, au coeur de cet épisode de l'histoire de la famille, l'intervention des nouveaux moyens de communication de masse, c'est-à-dire d'un pouvoir anonyme, plus fort que l'école, plus fort même que le pouvoir économique qui pouvait croire l'avoir plié à son service. Ces médias ont visé dans la jeunesse un public de choix, à la fois le plus vulnérable et le plus riche d'avenir. Et de même que l'école républicaine, le pouvoir culturel d'hier, avait voulu, et n'avait pas caché qu'elle voulait, atteindre les parents à travers leurs enfants, de même les médias de masse ont entrepris la conquête des adultes à travers les enfants et les adolescents. Sans doute ont-ils la plus grande part de responsabilité dans l'apparition du nouveau modèle familial. Mais « le pire n'est pas toujours sûr ». Menacée par eux, la famille, ou du moins un nouveau type de famille, pas tellement différent de l'ancien, s'est sauvée avec eux et contre eux. C'est la conclusion optimiste que je veux tirer du livre de Michel Fize.

Maurice Crubellier

ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DE LA MOSELLE. — *Répertoire numérique de la sous-série 29 J : Fonds de l'évêché de Metz.* / Dressé par Charles HIEGEL. — Metz : Archives départementales, 1988. — 256 p.

En 1802, l'évêque de Metz obtint l'autorisation de récupérer une partie des archives épiscopales déposées aux Archives départementales de la Moselle. Quelque 170 ans plus tard, accru de la masse de documents allant jusqu'à l'épiscopat de Willibrord Benzler (1901-1919), ce fonds a réintégré les Archives.

Dans une introduction très substantielle, Charles Hiegel retrace les vicissitudes et les modifications territoriales de l'Évêché ainsi que l'histoire et la composition du fonds de l'Évêché de Metz. Cinq cartes, précieuses et éclairantes, illustrent le texte. L'essentiel du fonds est composé par les documents du XIX<sup>e</sup> siècle. Les documents postérieurs ne constituent qu'une sélection, l'Évêché ayant conservé les archives d'utilité administrative. La Révolution n'est représentée que par quelques épaves. En revanche, les pièces antérieures à 1790 (126 articles ; 8,5 ml.) constituent un ensemble très riche sur un fonds d'archives épiscopales. Sur cet ensemble de 1097 articles (75 ml.), 58 concernent intégralement l'histoire de l'enseignement. On pourra encore y ajouter la correspondance des évêques et vicaires généraux, les visites épiscopales ou pastorales.

Pour l'enseignement primaire, un registre de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle (29 J 43) transcrit les états annuels des maîtres et maîtresses d'école entre 1782 et 1790. Les instituteurs font l'objet d'une enquête de 1809 (29 J 480), mais les documents les plus complets se situent, fort logiquement, dans la période 1824-1828, quand le contrôle des écoles primaires fut confié aux évêques. Dans le département de la Moselle, la tâche fut menée consciencieusement par les archiprêtres qui, à la suite de leurs tournées d'inspection annuelles et de leurs conférences pédagogiques, dressèrent des tableaux signalétiques cantonaux avec l'état nominatif des instituteurs, la fréquentation scolaire moyenne, des appréciations sur l'état de l'enseignement (29 J 482-486). L'enseignement féminin n'est pas négligé, puisque plusieurs liasses (29 J 389-392) renferment des documents sur les sœurs enseignantes, notamment celles de Sainte-Chrétienne de Metz ou de Saint-Jean-de-Bassel.

L'évêque de Metz fut aussi, jusqu'en 1870, le plus ardent défenseur de la langue allemande parlée dans toute la moitié Nord-Est du département, et c'est sous l'épiscopat de Mgr Dupont des Loges que les curés furent sollicités, en 1845, pour une enquête sur les manuels scolaires, l'état de l'enseignement et les difficultés de l'enseignement simultané du français et de l'allemand (29 J 488). La question

linguistique ne s'achèvera pas avec l'annexion et il est possible d'en suivre le déroulement entre 1819 et 1885 avec le dossier 29 J 477.

L'enseignement secondaire a droit à quelques articles regroupés autour des principaux lycées et collèges (Lycée de Metz, an XII-1885, 29 J 455 ; collèges de Bitche, Sierck et Thionville, 29 J 496-502, etc.). Ce fonds comprend aussi quelques papiers privés légués à l'Évêché, comme ceux du collège de Sierck (29 J 1058-1068), évoquant le personnel, les élèves, les problèmes de bâtiments et de comptabilité entre l'an IV et 1880.

Enfin, il est possible de cerner la pratique pédagogique dans les établissements de formation religieuse grâce à divers documents évoquant les cours délivrés aux Grand et Petit Séminaire (cours d'enseignement religieux, cours de mathématique, d'hébreu, de latin, de théologie... ; 29 J 870-883) à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Le fonds de l'Évêché de Metz offre ainsi un utile complément aux archives de la série T (1800-1870 et 1918-1940), de la série AL (1870-1918) et des sous-séries 18 J et 19 J (fonds du Grand et du Petit séminaires) pour l'étude de l'enseignement en Moselle.

Gérard Bodé

**ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DU NORD. — Répertoire numérique de la série T. Enseignement, 1800-1940. Sous-série 2 T : Fonds du rectorat de Douai-Lille** rédigé par René ROBINET. Préf. de Bernard DEROSIER. Avant-propos de Claude LANETTE. — Lille : Conseil général du Nord, 1991. — 126 p.

Le fonds du rectorat de l'académie de Douai-Lille représente une masse considérable de plus de 300 mètres linéaires d'archives qui couvrent non seulement les départements du Nord et du Pas-de-Calais, mais aussi, pour la période 1854-1962, les départements de l'Aisne, des Ardennes et de la Somme. Le recteur installé à Douai, puis à partir de 1887 à Lille, était ainsi à la tête d'une entité administrative particulièrement vaste.

Ce répertoire complète fort heureusement celui de la sous-série 1 T consacré aux fonds de l'inspection académique et de la préfecture du Nord. Il est organisé selon le schéma classique de ce genre d'ouvrage. Allant du général au particulier, il passe tout d'abord en revue les affaires communes, puis les dossiers de chaque ordre d'enseignement (supérieur, secondaire, primaire supérieur, primaire, écoles normales, professionnel) pour s'achever sur une partie consacrée à l'enseignement privé.

Même s'il est sans doute inutile de relever la grande richesse de ce fonds, on peut cependant signaler certains articles traitant de l'enseignement supérieur, comme les cours publics et conférences (2 T 763-769), les cours de français à l'étranger et les foyers franco-allemands ou franco-anglais (2 T 753-762), ou encore les dossiers des différentes facultés et de leurs instituts (2 T 881-1207).

Pour l'enseignement secondaire, on remarquera les pièces relatives à l'enseignement spécial (2 T 1367-1375) ou encore à l'enseignement de la gymnastique (2 T 1376-1386). On notera, enfin, la rareté des documents relatifs à l'enseignement technique et professionnel pour une région qui constituait l'un des bastions de cet enseignement (2 T 2735-2742). Signalons encore que cet instrument de travail comble partiellement les lacunes causées par fait de guerre dans le département des Ardennes, qui a perdu toutes ses collections antérieures à 1945.

Cet ouvrage relève également dans un précieux index les sources complémentaires conservées non seulement dans les autres séries des archives départementales et communales du Nord mais encore aux Archives nationales et dans les archives départementales et communales des départements relevant de la circonscription territoriale du rectorat. Avec le répertoire de la sous-série 1 T, et les répertoires des archives des départements limitrophes, il permet ainsi à tout chercheur de s'orienter rapidement dans le labyrinthe des archives de l'enseignement pour toute cette région du Nord de la France.

Gérard Bodé

# TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double,

Abonnement	jusqu'au 31/07/92	du 1 <sup>er</sup> /08/92 au 31/07/93
France (TVA 2,1 %)	120,00 F ttc	125,00 F ttc
Corse	120,00 F	125,00 F
DOM	118,75 F	123,66 F
Guyane, TOM	113,40 F	122,37 F
Étranger	140,00 F	175,00 F
<b>Le numéro (TVA 5,5 %)</b>		
- simple	40,00 F ttc	41,00 F ttc
- spécial	65,00 F ttc	67,00 F ttc
- double	70,00 F ttc	72,00 F ttc

## DEMANDE D'ABONNEMENT

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

M<sup>r</sup>, 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 :

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

Établissement (s'il il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité .....

Code postal .....

Date .....

Signature

• Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-MO-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à  
INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

☎ (1) 46 34 90 81

**RAPPEL :** Si vous êtes déjà abonné, n'utilisez pas cette demande d'abonnement ; un bulletin de réabonnement vous sera envoyé avant l'échéance de votre abonnement.

Flashage et impression par

**PARA**   
**GRAPHIC**

31240 L'UNION (Toulouse)

Tél. (16) 61.74.27.67

Dépôt légal : Avril 1992





*service d'histoire de l'éducation*