

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

N° 27 - AVRIL - MAI - JUIN 1974

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PEDAGOGIE**

**Comité
de patronage**

- MM. Jean AUBA, *directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.*
François BLOCH-LAINE, *président du Crédit Lyonnais.*
Jean CHATEAU, *professeur à la Faculté des lettres et sciences humaines de Bordeaux.*
Pierre CLARAC, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, membre de l'Institut.*
Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, *directeur de la Documentation française.*
Marceau CRESPIEN, *directeur de l'Education physique et des sports.*
Maurice DEBESSE, *professeur à la Sorbonne.*
Jean DEBIESSE, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
Robert DEBRE, *de l'Académie de médecine.*
Bernard GAUTHIER, *directeur général de l'Enseignement, des études et de la recherche au ministère de l'Agriculture et du développement rural.*
Charles-Pierre GUILLEBEAU, *directeur général des Enseignements élémentaire et secondaire.*
Pierre LAURENT, *directeur général des Relations culturelles, techniques et scientifiques au ministère des Affaires étrangères.*
Jean MAHEU, *directeur de la Jeunesse.*
Robert MALLET, *recteur de l'Université de Paris.*
Gaston MIALARET, *professeur à la faculté des lettres et sciences humaines de Caen.*
Alfred SAUVY, *professeur au Collège de France.*
Bertrand SCHWARTZ, *conseiller à l'Education permanente, ministère de l'Education nationale.*
Jean THOMAS, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique.*

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT

4 numéros par an

Abonnement d'un an : **France 30 F - Etranger 35 F**

Prix du numéro : **8,50 F**

Rédaction : INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS Cedex 05 - Tél. : 325-41-64

Abonnement : S.E.V.P.E.N., 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS Cedex 05 - Tél. : 326-36-92

Vente au numéro : dans les Centres Régionaux de Recherche
et de Documentation Pédagogiques
et dans les Centres Départementaux de Documentation Pédagogique
(liste des adresses en p. 3 de couverture)

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

“ Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois, réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Éducation doit entretenir. ”

Gaston BERGER

*“ L'Homme moderne
et son éducation ”*

N° 27 - AVRIL - MAI - JUIN 1974

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES



**Comité
de rédaction**

Rédacteur en Chef

Chefs de rubrique

Secrétaire de rédaction

MM. Michel DEBEAUVAIS, *professeur associé en sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII.*

André DE PERETTI, *directeur d'études à l'Institut national d'administration scolaire.*

Gilles FERRY, *maître-assistant en sciences de l'éducation à la Faculté des lettres et sciences humaines de Nanterre.*

Roger GRANBOIS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*

René GUILLEMOTEAU, *sous-directeur à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M^{me} Viviane ISAMBERT JAMATI, *maître de conférence à l'U.E.R. de sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.*

MM. Robert LAVAUX, *directeur du Centre régional de documentation pédagogique de Dijon.*

Joseph LEIF, *inspecteur général de l'Instruction publique.*

Jean-François LE NY, *professeur de psychologie à l'Université de Paris VIII.*

Joseph MAJALU, *directeur-adjoint de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

Georges NOEL, *chef de service à l'Institut National de recherche et de documentation pédagogiques.*

Guy PALMADE, *inspecteur général de l'Instruction publique, directeur de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

Antoine PROST, *professeur à la Faculté des lettres et sciences humaines d'Orléans-La Source.*

Georges SNYDERS, *professeur de sciences de l'éducation à la Sorbonne.*

Jean VIAL, *professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Caen.*

M. Louis LEGRAND, *directeur de recherche à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M^{me} Olga WORMSER-MIGOT, *chef de département à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M. Jean HASSENFORDER, *chef de section à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M^{lle} Suzanne AUDEBERT, *documentaliste à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

PREMIÈRE PARTIE

M. Bayen *	Présentation	p. 4
M.-H. de Pommerol et J. Monfrin	Les archives des universités médiévales	p. 6
D. Julia	Les sources de l'histoire de l'éducation et leur exploitation	p. 22
J. Vial	Pour une histoire des objets pédagogiques	p. 43
J. Nef	Peut-on dégager, d'une masse oppressive de connaissances, les grandes lignes d'un ordre et d'une unité ?	p. 47

DEUXIÈME PARTIE

Notes bibliographiques	p. 53
Notes critiques	p. 65
A travers l'actualité pédagogique	p. 90

* Le recteur Maurice Bayen a été, de 1970 à 1973, haut fonctionnaire chargé, par le ministre, de l'histoire de l'éducation. C'est à ce titre qu'il a préparé la majeure partie de ce numéro et rédigé sa présentation.

PRESENTATION

La Revue Française de Pédagogie qui présente toujours sur sa page de garde une citation de mon ancien patron, Gaston Berger, disparu prématurément, semblerait exclure les articles sur l'histoire de l'éducation. Ceci n'est pourtant qu'une apparence. Lorsque l'historien étudie l'éducation en observant son développement au cours des siècles, en notant ses difficultés, les efforts de quelques maîtres, les révoltes des étudiants..., il découvre l'élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui à la fois « réchauffe et éclaire ».

Le Comité de l'Histoire de l'Education, depuis le début de ses travaux, a profondément regretté le manque de revues françaises consacrées au domaine dont il se préoccupe. Les pays étrangers, les Etats-Unis par exemple publient : *History of Education Quarterly* ; la Grande-Bretagne : *Minerva, History of Education, British Journal of Educational Studies* ; les Pays-Bas : *Paedagogica Historica* ; en Allemagne, à Hambourg, paraît, grâce à l'Unesco, la *Revue Internationale de Pédagogie*...

Les universitaires intéressés par l'histoire de l'éducation sont pourtant assez nombreux en France ; une enquête faite en 1972 nous a permis d'établir qu'il y avait dans les universités de province plus de 70 membres du corps enseignant qui poursuivent et animent des recherches dans ce domaine. D'autres esprits curieux présentent des résultats de recherches. Le Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Sarthe a publié une excellente étude sur les écoles centrales.

Le Centre Régional de Rouen vient de m'adresser une brochure de près de 150 pages intitulée : « Cahier d'Histoire d'Enseignement n° 1 ». Il traite des aspects de l'enseignement en Seine-Inférieure au XIV^e siècle. Neuf études qui présentent des questions aussi diverses que « Les Boursiers au Collège Royal de Rouen », « La Faculté des Lettres de Rouen 1809-1816 », « Les Bataillons Scolaires en Normandie », semblent marquer l'intérêt croissant pour l'histoire de l'enseignement.

Des cours, des séminaires commencent à être affectés à ces recherches. A Paris existe depuis longtemps un Institut des Sciences de l'Education. Des Centres analogues tendent à se créer à Reims et à Caen, par exemple.

Les résultats de tous ces efforts restent souvent confidentiels. Ils donnent lieu à des publications artisanales tirées à très petit nombre d'exemplaires, obtenus par ronéo ou par offset, dont la distribution s'arrête quelquefois à la bibliothèque universitaire et débordent rarement nos frontières. Or, les étrangers : les Américains, les Allemands, s'intéressent beaucoup à l'évolution de l'enseignement français d'autrefois réputé à juste titre. De multiples photocopies de pièces rares ont été demandées à la Bibliothèque Nationale par des chercheurs de ces pays. Des volumes sur l'éducation en France vont paraître à l'étranger.

Il est souhaitable que dans un proche avenir des crédits puissent être affectés à un organisme qui consacrerait son activité à la publication d'une revue française de l'histoire de l'éducation. Celle-ci pourrait commencer par être annuelle, progressivement sa fréquence deviendrait plus grande. Ainsi, les travaux de nos chercheurs, dont la plupart sont excellents, pourraient sortir de nos frontières.

La Revue Française de Pédagogie, dont la renommée est internationale, avait déjà en 1972 permis à une équipe de chercheurs d'Aix de présenter des travaux.

M. Palmade, directeur de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques et M. Legrand, rédacteur en chef de la revue, ont bien voulu encore cette année consacrer un numéro à l'histoire de l'éducation. La Commission de l'Histoire de l'Education leur en est grandement reconnaissante.

Maurice BAYEN

PREMIERE PARTIE

LES ARCHIVES DES UNIVERSITES MÉDIEVALES

Problèmes de documentation

Depuis longtemps, la naissance des universités et leur développement au Moyen Age ont attiré l'attention des historiens (1). Institutions pontificales, établissements octroyés par le prince, créations spontanées, elles répondent toujours à un besoin souvent bien antérieur à l'apparition des structures organisées que révèlent les premiers textes. Bologne et Paris constituèrent les premiers et les principaux centres, dès le XII^e siècle. Très vite l'exemple gagna Oxford et Salamanque, Montpellier et Padoue, pour couvrir toute l'Europe à la fin du XV^e siècle. On trouve

(1) Mme Guinée, attachée à l'Institut de recherche et d'histoire des textes, a bien voulu nous permettre de consulter à loisir les importants fichiers de sa **Bibliographie d'histoire des universités françaises**, dont la publication est en cours.

M. J. Verger, assistant à l'université de Nancy II, en nous signalant son « mémoire » de l'Ecole de Rome, encore dactylographié, sur **Les registres de suppliques comme source de l'histoire des universités**, nous a accordé toutes les facilités pour nous y reporter. Nous les remercions très vivement l'un et l'autre de l'aide appréciable qu'ils nous ont ainsi apportée.

Note de M. Monfrin. — Mon rôle s'est limité à proposer à Mme de Pommerol les divers thèmes de la recherche, et à en organiser avec elle les résultats dans le texte que l'on va lire. Les recherches proprement dites et, à quelques détails près, la rédaction lui appartiennent entièrement.

alors des universités en Italie, en Espagne, en France, en Angleterre, en Ecosse, en Allemagne, en Bohême, en Autriche, en Tchécoslovaquie, en Pologne, en Hongrie, au Danemark, en Suède... Partout où s'établissaient ces institutions culturelles de conception nouvelle, les étudiants affluaient de tous les horizons, passant de l'une à l'autre avec une aisance stupéfiante. L'« œcuménisme » de la science existait alors, et l'Europe n'était pas encore cloisonnée de frontières enserrant la pensée dans d'étroits cadres nationaux. La grande originalité du phénomène a été soulignée à maintes reprises. Il est assez passionnant d'assister à la naissance de ce troisième « pouvoir », pris entre le Saint Siège et l'autorité monarchique, soutenu et flatté à l'environ par l'un et par l'autre, mais aussi redouté et tenu en tutelle, essayant de se dégager d'une protection trop autoritaire et de sauvegarder une indépendance menacée, et finissant par se soumettre à la loi du plus fort. La genèse de ce développement, alternance de tentatives avortées et de réussites spectaculaires, peut-il se reconstituer à travers des archives à première vue très insuffisantes ? L'histoire des diverses fondations est désormais bien connue, sur un plan purement extérieur et chronologique. Mais celle de leur évolution interne, en relation avec le développement économique et social de chaque région et de chaque époque, soulève encore bien des problèmes que l'insuffisance des documents, leur disparité et leur dispersion ne permettent pas toujours de résoudre.

C'est cette question des sources directes de l'histoire des universités au Moyen Age que nous voudrions tenter de mieux cerner aujourd'hui. En dehors de la pensée qu'elles ont élaborée et transmise, on doit s'attendre à ce que ces institutions souvent florissantes aient laissé des traces matérielles de leur existence, séries de liasses et de registres, témoins irrécusables d'une organisation solide, d'une vitalité rayonnante. La recherche de ces pièces, leur étude approfondie devrait permettre de tirer plus d'une leçon ; les lacunes mêmes que l'on constaterait dans la constitution des dépôts peuvent être tout aussi éloquentes, et les comparaisons et les rapprochements qu'on est amené à faire donnent un éclairage nouveau à l'ensemble.

Nous avons choisi, pour illustrer notre propos, le cas de quatre universités françaises du Moyen Age, parmi les plus anciennes, deux du nord, Orléans et Angers, deux du midi, Toulouse et Montpellier. Paris a été délibérément laissé de côté en raison de sa trop grande complexité. Mais on s'y réfère sans cesse, car c'est pour toutes un modèle au moins implicite qu'il est impossible d'ignorer. Après un bref rappel du fonctionnement de ces organismes, nous allons donc voir comment se sont constituées leurs archives ; l'étude des quelques inventaires qui en ont été dressés au cours des siècles apparaît particuliè-

rement éclairante. Nous verrons pour quelles raisons et dans quelles circonstances ces archives ont été dispersées ou détruites. Nous examinerons ensuite ce qu'il en reste, et nous constaterons que les quelques registres qui ont subsisté peuvent être étonnamment riches d'enseignement pour qui sait lire entre les lignes. Nous nous arrêterons ensuite aux collèges qui, en droit rigoureusement indépendants des universités, ont eu cependant avec celles-ci des liens intimes et constants. Enfin nous essayerons de compléter notre information en nous tournant vers les autres administrations de l'époque : les registres de la chancellerie pontificale, au Vatican, ceux de la chancellerie royale, des Parlements de Paris et de province, des notaires épiscopaux ou consulaires constituent autant de mines qu'il est possible d'exploiter avec succès.

LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE L'ADMINISTRATION UNIVERSITAIRE

Pour comprendre la nature exacte des documents et des registres qui nous sont parvenus, nous allons donc évoquer rapidement les grandes lignes de l'organisation d'une université médiévale. Le mot même *universitas*, désignation juridique d'un ensemble d'individus, suppose l'existence d'une vie collective réelle et la conscience, chez ceux qui la composent, de former une unité. L'université avait à sa tête un recteur élu, véritable chef de la corporation universitaire, jouissant de pouvoirs étendus et ayant droit à des honneurs exceptionnels. A l'intérieur de l'université, il gérait les finances, convoquait et présidait les assemblées générales et avait juridiction sur les écoliers comme sur les professeurs et les différents employés, dit « officiers », procureurs, bedeaux, stationnaires (libraires). A l'extérieur, il représentait officiellement l'institution et prenait la défense de ses privilèges et de ses membres. Dans l'exercice de ses fonctions, il était assisté d'un conseil formé de docteurs régents représentant les facultés et de procureurs représentant les nations d'étudiants. Le recteur n'était élu que pour un temps très court (de trois mois à un an) : cette brièveté des fonctions électives est caractéristique et générale dans toute l'administration universitaire.

La raison d'être de l'université était, bien entendu, l'organisation de l'enseignement. Chacune était en principe divisée en quatre facultés, qui n'ont du reste pas toujours été représentées, à toutes les époques et dans toutes les villes. Ce sont, dans l'ordre hiérarchique de la dignité du savoir, les facultés de théologie, de droit canonique et civil, et de médecine. La faculté des arts dispensait à titre préparatoire l'enseignement des arts libéraux ; elle correspondait un peu aux dernières années de l'enseignement secondaire. L'assemblée des maîtres

en exercice de la faculté réglait tout ce qui avait trait aux leçons, aux disputes, aux examens. Elle était présidée par un doyen élu.

Parallèlement aux facultés, l'université était divisée en plusieurs groupes d'étudiants originaires d'un même pays, d'une même province, dits nations. Organismes d'entraide et de défense mutuelle des maîtres et des écoliers, les nations relevaient, beaucoup plus que les facultés, du système corporatif des universités. Elles tenaient une place importante dans l'encadrement des étudiants et jouaient un rôle de premier plan dans l'administration et le fonctionnement de l'institution. Elles avaient à leur tête un procureur élu lui aussi, et pour très peu de temps. Le procureur tenait un registre des assemblées de la nation, notait les décisions prises, au niveau de la nation comme à celui de l'université, inscrivait les noms des nouveaux étudiants et commentait éventuellement les événements survenus pendant l'exercice de son mandat. La nation avait encore une comptabilité tenue par des receveurs, voire une bibliothèque avec un service de prêt. Au XV^e siècle il arrivait qu'elle eût ses écoles ; elle veillait en ce cas à la location des salles de cours. Enfin, comme toute association, elle possédait son propre dépôt d'archives, et son ensemble de registres de comptes, de délibérations et d'inscriptions. L'idéal serait de retrouver, pour chacune de ces universités, d'une part les livres des recteurs, de l'autre les registres de délibérations des facultés, enfin les livres des nations et de leurs procureurs, receveurs et assesseurs. Malheureusement, la réalité est bien différente.

Les livres de recteurs ont pratiquement toujours existé, mais ils n'ont pas forcément été conservés. Et les recteurs qui les tenaient ont pu se montrer plus ou moins « bavards ». Les facultés ne nous ont laissé aucun registre pour notre époque, et nous verrons plus loin pourquoi elles n'en tenaient vraisemblablement pas. Il faut mettre à part ceux de la faculté des arts de Paris, car alors ce terme est toujours jumelé avec celui de « nations réunies ». C'est en effet avec les nations que l'administration a été le plus organisée. Elles constituent une formation vivante, née des circonstances et non d'une décision administrative ou politique. Ceci explique que ce système n'ait pas fonctionné partout. A Paris, où elles étaient fortement structurées, elles existaient seulement au niveau des « artistes ». Orléans par contre ne possédait qu'une faculté de droit fort importante car elle jouait en fait le rôle qui eût été dévolu à celle de l'université de Paris, si l'enseignement du droit civil n'avait pas été longtemps interdit dans cette ville. La structure « nationale » n'eut pas à se heurter à Orléans à celle des facultés et se développa de façon tout à fait remarquable. On ne comptait en effet pas moins de dix nations. Un arrêt de 1538 réduisit ce nombre à quatre, et nous trouvons alors à

Orléans les nations qui existaient depuis toujours à Paris : France, Allemagne (anciennement Angleterre), Picardie et Normandie. A Angers elles étaient au nombre de six, Anjou, Bretagne, Maine, Normandie, Aquitaine et France, et leurs procureurs siégeaient auprès du recteur au conseil de l'université. A Montpellier par contre l'organisation était différente : chacune des disciplines, ailleurs constituées en facultés membres de l'université, formait à elle seule une université indépendante et distincte, avec sa structure corporative. Il y avait bien trois nations, Provence, Bourgogne et Catalogne, et peut-être même à un moment trois autres, Allemagne, Auvergne et Espagne. Mais elles ne paraissent pas avoir joué un rôle déterminant dans la vie de l'université et dans l'organisation de ses statuts.

Le cas de Toulouse est assez curieux. Si le mot **natio** apparaît, quoique furtivement, dans les statuts de 1313, il ne se rencontre plus jamais par la suite. Ce système ne se serait pas implanté en raison même de la nature de l'université, créée par la papauté pour lutter contre l'hérésie et soucieuse avant tout d'étouffer dans l'œuf toute forme de nationalisme. Par contre, à partir de la fin du XV^e siècle, on peut voir les capitouls et le Parlement réitérer leur interdictions de former des assemblées illicites, sans grand succès, si l'on en juge par le nombre de fois où ils renouvellent leurs injonctions. Le **Liber nationis Provinciarum provinciarum** témoigne de l'existence, au XVI^e siècle, de plusieurs nations groupées en trois « alliances » : l'Espagne, le Languedoc (avec les nations de Provence, de Gascogne et de Languedoc), enfin la France (avec les nations de Périgord, Bretagne, Bourgogne, Dauphiné, Auvergne, France, Limousin, Rouergue, Anjou, Champagne, et peut-être Normandie et Poitou). Mais, là encore, il s'agit de groupements d'étudiants réunis par leur lieu d'origine. Ces associations n'eurent jamais de poids dans la marche de l'université, qui semble avoir toujours refusé de reconnaître leur existence.

LES ARCHIVES UNIVERSITAIRES

A l'instar des autres associations et corporations du Moyen Age, les universités se sont constituées assez tôt des archives qui étaient conservées soigneusement dans un coffre ou « arche ». Celle-ci abritait les originaux précieux, bulles de fondation, lettres patentes et privilèges royaux, titres de propriété, franchises et exemptions. L'essentiel de ces pièces était recopié dans le livre de l'université, dit « Livre des recteurs ». Celui-ci rappelle singulièrement le livre de la commune qui, conservant la copie des actes importants, charte de fondation entre autres, était confié à la garde du maire et de trois échevins. L'insécurité de l'époque explique, ici comme là, la nécessité d'établir une transcription pour la sauvegarde

de la teneur des titres fondamentaux. A côté des registres et des pièces diverses, l'arche renfermait encore le sceau de l'université, dûment attaché avec une chaîne, l'argent de la communauté, les masses des bedeaux, voire une chape, un bonnet, ou tout autre insigne de la dignité de recteur. Tout comme l'arche de la commune, elle était fermée avec trois clés différentes, dont l'une était remise au recteur, l'autre à l'un des docteurs et la troisième à l'un des procureurs des nations. Nous retrouvons ici les trois niveaux de l'organisation de l'université, celui de l'ensemble du corps, celui des facultés et celui des nations. Lorsque ces dernières n'existaient pas, la répartition des clés pouvait être différente. A Toulouse, elles étaient aux mains du recteur, du maître en théologie des Frères prêcheurs et du procureur d'une des facultés, à tour de rôle. A Angers, au contraire, l'arche était munie de sept clés, dont l'une appartenait au recteur ou, en son absence, à des docteurs en exercice, et les six autres aux procureurs de chacune des six nations. De même, à Paris, en comptait-elle cinq, l'une destinée au recteur, les autres aux représentants des quatre nations.

Une fois fermée et verrouillée, l'arche devait être mise en sécurité dans un local approprié. A l'origine les universités, « bâties exclusivement en hommes », ne possédaient ni livres, ni bâtiments particuliers, ce qui garantissait leur liberté, certes, mais posait plus d'un problème, entre autres celui de la conservation des archives. Celles-ci étaient déposées le plus souvent dans une église de la ville qui, en cas de guerre ou d'émeutes notamment, offrait un minimum de garanties, du fait de sa construction en pierre, et aussi en raison du caractère sacré de l'édifice et de l'immunité attachée à la maison de Dieu. Il ne faut pas oublier enfin qu'à l'origine les universités ont été liées à l'Eglise dont elles apparaissent souvent comme un des rouages. Aussi trouve-t-on les archives de l'université d'Orléans dans l'église de Bonne-Nouvelle, celles de Toulouse dans la chapelle des Dominicains, celles d'Angers en la chapelle Sainte-Anne de l'église Saint-Pierre. La faculté de théologie de cette ville entreposait les siennes à la sacristie de la cathédrale Saint-Maurice. A Montpellier, d'après les statuts de 1220, le prieur de Saint-Firmin devait conserver un exemplaire de ce document, tandis que deux autres étaient déposés l'un chez l'évêque et l'autre chez le chancelier de l'université de médecine.

L'administration universitaire ne s'inquiéta que tardivement de noter et de conserver les noms des étudiants et leurs diverses inscriptions dans des registres. Ce nouveau souci semble correspondre à l'établissement matériel des universités qui, à partir du XV^e siècle, commencèrent à se fixer. Les écoles ne furent plus des locaux loués par des enseignants, payés par les cotisations des écoliers ou prêtés par des établissements religieux, elles devinrent

propriété des universités mêmes. A la recherche d'une stabilité toujours plus grande, celles-ci acquièrent des bâtiments pour leurs salles de cours et leurs bibliothèques. Il n'est pas jusqu'à la possession d'une cloche propre, remplaçant l'usage de celle d'une église voisine, qui ne vint leur conférer une indépendance accrue. Et les archives bénéficièrent parfois de ce nouvel état de choses, bien que les pièces n'aient pas été conservées dans ces chartriers suivant les critères adoptés par les archivistes modernes. Très vite, un acte qui avait perdu sa raison d'être ou qui avait été transcrit sur le livre du recteur pouvait être détruit. Ce n'est qu'au XVI^e siècle que l'on commence à trouver quelques inventaires, trop rares, des chartriers universitaires.

A vrai dire, la première mention de ce genre de document est bien antérieure. Nous savons en effet que, le 1^{er} octobre 1373, Pierre Gilberti, recteur de l'université de Toulouse, prêtant serment lors de son entrée en fonctions, fit en même temps l'inventaire des archives universitaires devant Bernard de Nogaret. Mais rien ne nous est parvenu de cet acte, si tant est qu'il ait été effectivement établi. Par la suite, aucun document de cette nature n'a été retrouvé à Toulouse, ni pour cette époque, ni pour plus tard.

Orléans a été mieux partagée. L'un des plus anciens inventaires, disparus comme tant d'autres pièces dans la tourmente de 1940, avait été établi en 1494 pour le compte de l'université. Un autre, plus court, et qui connut le même sort, fut rédigé le 28 juin 1531 par le prévôt d'Orléans qui fit enlever un « coffre de la maison de messire Jehan Texier, docteur régent en la dicte Université, a la charge de le restabliyr ». (Les archives n'étaient donc plus, à cette époque, en l'église de Bonne-Nouvelle... ou bien y avait-il deux dépôts ?) Au milieu du siècle, un nouvel inventaire fut dressé qui, lui, nous est miraculeusement parvenu. On remarque, chaque fois qu'il est possible de le comparer à celui de 1494, qu'il le suit le plus souvent mot à mot. Mais les quelques divergences que l'on peut constater empêchent d'y voir une simple copie. Ce cahier de 24 folios in-4° fait mention de huit *scrinia* ou layettes en bois ; la description de l'une d'elles, **archa oblonga cum sera sine clave**, montre que déjà le désordre s'était mis dans la conservation des archives. Il énumère, de façon souvent assez détaillée, deux cent quatorze pièces, dont une seule est postérieure à 1500. La nation germanique fit de son côté inventorier ses meubles et titres au XVII^e siècle ; un autre état fut dressé en 1648 par un des assesseurs de la nation, Georges Viethen. A deux reprises encore, au XVIII^e siècle, l'université fit établir l'inventaire de ses registres par son greffier ; aucun n'a échappé au désastre.

La faculté de médecine de Montpellier possède un

inventaire de ses archives, rédigé en 1583 et contenant approximativement quatre cent trente-quatre pièces et registres dont soixante-quatorze seulement sont antérieures à 1500. Il en existe un état beaucoup plus sommaire, tout à fait contemporain et de la même main, qui n'est pas un abrégé du premier, mais un travail préparatoire en vue de sa rédaction. Deux autres inventaires furent dressés au XVIII^e siècle par cette même faculté. L'un d'eux consacre six folios sur vingt-six à cinquante-huit pièces de notre époque, toutes déjà connues par l'inventaire de 1583. Celui de la Faculté de droit ne remonte qu'à 1717. Réalisé de façon beaucoup plus hâtive, il ne détaille pas le contenu des liasses et ne donne que peu de dates. Autant qu'il est possible d'en juger, il n'est question, à quelques exceptions près, que de pièces postérieures à cette période.

A Angers, deux maigres inventaires, rédigés en 1515 et en 1592, ont été retrouvés, concernant l'un les facultés de théologie, médecine et arts, l'autre celle de théologie seulement. Un troisième, qui n'intéresse que cette dernière, de la fin du XVIII^e siècle et beaucoup plus important, réparti en vingt-sept chapitres plus de cinq cents pièces variées, insinuations de degrés, programmes de cours, érections de chaires de professeurs, mais il ne s'en trouve que trente-cinq pour la période qui nous intéresse.

A titre de comparaison, nous pouvons signaler un inventaire des titres de l'université de Paris, dressé au XVII^e siècle, avec une analyse souvent très détaillée des pièces, toutes antérieures à 1622, dont une grande partie remonte au Moyen Age. Il existe aussi un « inventaire des titres, chartres, livres ou registres et autres pièces et papiers de la nation d'Allemagne (appelée autrefois anglicane), des archives ou coffres de la dite nation au cloître SS. Cosme et Damien à Paris, dressé par ordre de la dite nation en l'année mil sept cens vingt un ». Il y est fait mention de deux inventaires antérieurs, le premier dressé pour la nation en 1587 par le sieur Laffite, scribe de l'université, l'autre datant de 1624.

On peut remarquer qu'en même temps qu'elles inventoriaient leurs chartriers, les universités faisaient vidmer ou recopier leurs titres essentiels. C'est grâce à cette précaution que nous sont parvenus certains actes et livres, notamment dans le cas d'Angers. Les troubles de la guerre de Cent ans, ceux des guerres de religion avaient donné à réfléchir, et l'on assiste, au XVI^e et au XVII^e siècles, à une reconstitution des archives universitaires, d'autant plus curieuse qu'elle accompagne généralement une certaine sclérose de l'institution. Il faut peut-être y voir un sursaut pour lutter contre la décadence commençante du système.

Un rapide coup d'œil sur ces différents inventaires montre leur étonnante pauvreté. On est amené à se

demander s'ils sont exhaustifs, s'ils représentent l'état complet des archives médiévales des universités, ou s'il existait d'autres dépôts qui n'ont pas laissé de traces. Quoi qu'il en soit, il est certain qu'au XVI^e siècle, époque à laquelle apparaissent les premiers de ces cahiers, il n'y avait encore ni règle ni méthode dans la constitution des fonds d'archives des universités. La conservation des pièces était loin d'être systématique. Les registres eux-mêmes, comptes, cartulaires, étaient tenus de façon très irrégulière. Les registres d'inscriptions, les matricules, les testimoniales, par exemple, ne se rencontrent pour ainsi dire jamais avant le XVI^e et surtout le XVII^e siècle. Il semble du reste que cette lacune soit due au fait que le système n'existait pas encore vraiment plutôt qu'aux dommages et nombreuses dispersions qu'eurent à subir les archives universitaires.

RUINES ET DISPERSIONS

Si la Révolution peut être tenue pour responsable de bien des destructions, les troubles des guerres de religion avaient déjà singulièrement appauvri les chartriers. A Orléans, la région fut particulièrement éprouvée et l'université pratiquement fermée entre 1572 et 1594. Le pillage des bibliothèques des écoles et des monastères se faisait alors au grand jour. Tout le fonds des registres de la nation d'Allemagne demeura à Orléans, ainsi que les livres des nations de Champagne et de France. Mais les autres livres de nations connurent un certain nombre d'aventures avant d'aboutir aux mains de leurs propriétaires actuels. A la Bibliothèque nationale, les livres des nations de France et de Touraine proviennent de la collection d'Antoine Faure (XVII^e) ; celui de la nation de Picardie a été racheté à la fin du XIX^e siècle au bibliophile anglais le comte d'Ashburnham, avec le fonds Libri. Le livre de la nation d'Ecosse fut vendu par Alexandre Peteau à la reine Christine de Suède, ce qui explique sa présence aujourd'hui au Vatican. Enfin le manuscrit de Wolfenbüttel (livre de la nation de France) semble avoir été acheté personnellement par le grand-duc August lors d'un voyage en France, en 1603. La dispersion des cartulaires de l'université d'Orléans a sans doute préservé leur existence. Car le coup le plus dur a été porté aux fonds universitaires par la Seconde Guerre mondiale et l'incendie qui, le 18 juin 1940, détruisit entièrement le bâtiment des Archives départementales du Loiret. Les pièces les plus précieuses avaient été mises à l'abri, certains registres avaient eu la chance d'être microfilmés, mais la catastrophe est irréparable et a réduit presque à néant un fonds demeuré jusque-là encore très important.

Un peu plus récente que celle d'Orléans, l'université d'Angers paraît avoir longtemps végété. Il semble que

l'on n'ait commencé que tardivement à tenir des registres, constatant, à propos de la Faculté de droit : « Les plus anciens sont depuis 1568 jusqu'en 1576, écrits par Chevalier en mauvaise écriture. Les suivants manquent, jusqu'à Claude Cossé et Jacques de Cerne. » Cette dernière remarque laisse bien entendre qu'une certaine incurie était alors de tradition. Quoi qu'il en fût, la Révolution devait faire table rase de tout ce qui, de près ou de loin, pouvait ressembler à un privilège. F. Uzureau a retrouvé aux Archives de Maine-et-Loire la trace de nombreux brûlements d'archives et en a établi l'inventaire. Il nous fait assister à ces feux de joie, annoncés à l'avance, et dans lesquels disparurent en fumée titres et preuves jetés ostensiblement par les bons citoyens, ci-devant nobles ou ecclésiastiques, mais aussi bacheliers, licenciés et docteurs se débarrassant à l'envi de diplômes jugés dangereux pour l'époque. La liste d'Uzureau énumère entre autres des liasses de comptes des revenus des biens-fonds de l'Université, quatre volumes de titres de la Faculté de Théologie, de 1404 à 1770, cinquante-trois volumes de privilèges de l'Eglise d'Angers, un volume de comptes de la grande bourse et de celle des bacheliers... Les archives de l'Université d'Angers sont aujourd'hui inexistantes.

A Toulouse, la disparition d'archives universitaires antérieures au XVI^e siècle s'explique surtout par la violence des troubles suscités par les guerres de religion. Il en est de même à Montpellier, où les disputes religieuses causèrent de graves désordres, entraînant les émeutes populaires et les débordements des gens de guerre. Un juriste contemporain, Etienne Ranchin, explique en termes mesurés et dépourvus de passion comment il vit « ruiner les maisons, les églises, les monastères, les édifices publics parmi lesquels nos Ecoles... qui se trouvèrent entièrement détruites. La Tour de l'Université, l'un des plus beaux ouvrages qui existât, pour la grandeur et la solidité, fut jetée par terre avec son campanile et sa cloche, de sorte qu'il ne resta plus que masses informes ». On conçoit qu'au milieu de cet écroulement général, il soit vain de chercher, ici comme là, des livres de nations, des registres de comptes, des matricules, un ensemble cohérent permettant de ressusciter sous nos yeux la vie de l'institution au Moyen Age.

Jetant un coup d'œil sur Paris, avant de poursuivre, nous ne pourrions que constater, là aussi, la pauvreté des archives universitaires dont il ne nous est parvenu que quelques épaves.

LIVRES DE RECTEURS ET LIVRES DE NATIONS

Ces premières constatations risqueraient de décourager le chercheur. Que peut-on attendre de fonds aussi

malmenés, que reste-t-il en fait des archives proprement universitaires de ces quatre villes ? C'est ce que nous allons essayer de voir maintenant.

Comme toute corporation, l'université et les nations possédaient chacune leurs livres de statuts. Ceux-ci débutaient généralement par le calendrier en usage, sur lequel étaient notés les jours de vacances, les fêtes des nations et de certains saints particulièrement chômés. Puis venaient des extraits d'évangiles, souvent les mêmes, dont le choix rappelait que l'étudiant était convié à étudier et à faire connaître la parole de Dieu. C'était sur ces textes sacrés que les officiers, maîtres et écoliers étaient invités à jurer respect et fidélité ; aussi le scribe transcrivait-il, aussitôt après, les formules de leurs serments. Il consignait ensuite les actes de fondation, bulles, privilèges royaux, arrêts de Parlement, statuts, en bref tous les actes sur lesquels reposait l'existence même de l'université. Lorsque le cartulaire était rédigé non pour le recteur mais pour le procureur d'une nation, il contenait en outre tous les actes et statuts la concernant particulièrement. Le procureur y ajoutait, à partir du XV^e siècle, des notes personnelles faisant mention de son entrée en service, de sa gestion ou des faits saillants de son mandat.

Pour reprendre l'exemple d'Orléans, la série des registres de l'université commence avec un livre des recteurs, exécuté d'après un original plus ancien. Ce livre débute avec un calendrier à l'usage d'Orléans, les extraits d'évangiles et les formules des serments prêtés par les différents membres de l'université. A la suite, le scribe a enregistré les actes essentiels des débuts de l'institution, allant de 1306 à 1337. On y trouve, un peu pêle-mêle, les bulles de fondation de Clément V, celles de Jean XXII, les différents privilèges pontificaux octroyés à l'université de Toulouse et conférés à celle d'Orléans, des lettres patentes de plusieurs rois de France, et divers statuts. Puis vient la réforme de Charles VII de 1447, et enfin d'autres statuts et règlements du XVI^e siècle. Tel quel, ce manuscrit apparaît vraiment comme le « manuel » du recteur, chargé d'observer et de faire respecter les textes qui y sont reproduits.

Les livres des nations suivent le même modèle. En plus du calendrier, des extraits d'évangile et des textes de serments, ils présentent souvent au début une page enluminée avec les armes de la nation. Sur une autre page un anneau circulaire porte le nom des différentes nations de l'université, toujours dans le même ordre, qui est celui de préséance : **Francia, Lotharingia, Alemannia, Bourgondia, Campania, Normannia, Picardia, Turonia, Scocia, Aquitania**, avec le titre **Ordo nationum Aurelianensis studii ad claves capse privilegiorum tradendas et ad elegendum receptorem**. Plus loin enfin, suivant le

même dispositif circulaire, le scribe a inscrit les noms des différents évêchés qui constituaient la nation. Les textes des cartulaires sont en effet unanimes à considérer l'appartenance à une nation déterminée par le diocèse d'origine. Il est cependant curieux de constater que la nation de Picardie et celle de France revendiquaient toutes deux les mêmes diocèses de Beauvais, Soissons et Senlis.

Après ces préliminaires, les livres des nations reprennent tout le groupe d'actes fondamentaux que nous avons vus transcrits dans le livre du recteur, de 1306 à 1337. Ils le complètent quelque peu et suivent le même ordre qui se veut chronologique, mais n'est pas exempt d'erreurs dans le classement des pièces. Viennent ensuite une douzaine de statuts et d'arrêts, intéressant l'université, qui s'échelonnent entre 1341 et 1367, pratiquement dans le même ordre pour tous les manuscrits, mais que l'on chercherait en vain dans le livre du recteur. Ce sont des règlements concernant les libraires, l'obtention des grades, les fêtes des nations, le texte du serment que le prévôt et le bailli d'Orléans doivent prêter de garder les privilèges de l'université, enfin un ensemble de quatre lettres de Charles V prenant la défense des étudiants qui ont eu à subir certains sévices de la part des officiers du duc d'Orléans. Tout se passe un peu comme si le recteur avait passé la main aux procureurs, comptant sur eux pour noter les actes principaux. Ce tronc commun se retrouve dans tous les cartulaires, avec quelques lacunes irrégulières. Il faut noter une exception avec le livre de la nation de Picardie qui ne va pas au-delà de 1337, comme si le scribe s'était contenté d'enregistrer les pièces fondamentales contenues dans le livre du recteur, sans en respecter l'ordre du reste (peut-être a-t-il travaillé directement d'après les originaux conservés dans l'arche ?). Ce livre aurait pu être rédigé avant la constitution du « tronc commun des nations ». Le scribe y a ajouté à la fin deux pièces, qu'on ne trouve que là. Ce sont les statuts de 1336, sur les cours et les vacances, avec allusion à la réforme du cardinal de Palestrina, et la lettre que ce même cardinal avait écrite, aux environs de 1310, à l'évêque d'Orléans, Raoul Grosparmi, au nom du pape, au sujet des abus qui régnaient alors dans les écoles d'Orléans.

Après la transcription de ce noyau de bulles, statuts et privilèges, chaque registre devient rigoureusement autonome. Chacun donne le texte des statuts de sa nation, texte en principe identique, mais plus ou moins complet, et dans lequel les noms propres ont été changés suivant la nation dont il s'agit. De plus, à partir de 1367, on voit apparaître des copies d'actes propres à chaque nation. D'autres, ayant une portée plus générale, sont transcrits seulement dans tel ou tel livre. En fait, le livre de la nation constitue le premier registre du pro-

cureur qui l'utilise aussi pour y noter certaines dates, certaines réflexions, un peu comme dans un journal. C'est le cas des livres des nations de Touraine, de Picardie, d'Écosse, de France (Orléans et Wolfenbüttel) et de Champagne, dont l'étude plus poussée pourrait être fructueuse. Par contre nous ne trouvons aucune note dans le *Liber statutorum* de la nation germanique. Écrit en 1378, il a été doublé en 1444 par le premier livre des procureurs proprement dit. Ce dernier commence lui aussi par un ensemble de statuts puisés dans notre tronc commun. Mais il n'a retenu aucune des pièces de fondation, bulles, privilèges royaux, arrêts du Parlement concernant plus précisément l'université et ses rapports avec le royaume. Il ouvre une importante série de 10 registres qui couvrent les années 1444-1689.

L'importance des archives de la nation germanique à Orléans est à rapprocher de celles de son homologue à Paris. Faut-il voir, dans cette forte structure et cette exacte tenue des livres, la réaction de défense d'un groupe dont les membres étaient obligés de se tenir les coudes en pays étranger, souvent hostile ? L'isolement créé par la différence de langue et par l'éloignement de la mère patrie aurait favorisé le développement d'une organisation interne permettant de sécuriser l'étudiant, de lui assurer un milieu de vie où s'épanouissent, comme à Bologne, « *fraterna caritas, societatis amicitieque communicatio, infirmorum consolatio et egenorum subsidium, funerum deductio et rancoris simultatumque extirpatio* ».

La présence de trois livres pour la seule nation de France peut paraître assez surprenante. Ils semblent avoir été rédigés à la même date. Les manuscrits d'Orléans et de Wolfenbüttel contiennent en effet tous les deux une note expliquant qu'ils ont été écrits en 1375, à la demande du procureur Jean de Molendon. L'exemplaire de Paris a été mutilé de façon abrupte et on ne peut vérifier s'il comportait ou non ce même renseignement. Mais il présente le même bourdon que celui d'Orléans dans la copie des actes, trois d'entre eux étant enregistrés deux fois et l'erreur se situant exactement au même endroit pour les mêmes pièces. Ces trois manuscrits sont donc liés et doivent avoir été confectionnés d'après le même original. Mais après la transcription du noyau commun aux nations, chaque livre devient autonome, là encore, et présente des actes qui lui sont propres. Il n'y a pas de rapport dans le choix de ceux-ci, sinon qu'ils intéressent peu ou prou la nation de France, pas plus qu'il n'y a de rapport dans les notes répandues dans les espaces laissés blancs par le texte. En aucun cas on ne peut les imaginer comme étant les trois exemplaires d'un même ouvrage.

Madame Mackay Quynn, qui a étudié le manuscrit de Wolfenbüttel, pense qu'il serait l'original. Perdu après

1376, il aurait été retrouvé en 1441 seulement, ce qui aurait nécessité la constitution d'un ou de plusieurs exemplaires de remplacement dans l'intervalle. Mais on peut encore suggérer une autre explication. Le 13 décembre 1400 en effet, le recteur, avec l'accord des membres de l'université réunis en assemblée, ordonnait la division de la nation de France. Le lendemain, la nation réunie se partageait en cinq « provinces », comprenant respectivement le diocèse d'Orléans, celui de Paris, celui de Chartres, ceux de Sens, Auxerre, Meaux et Senlis et ceux de Soissons, Rouen, Beauvais et Séz. Chaque province avait désormais une voix. On peut supposer que, devant l'accroissement du nombre des étudiants appartenant à cette nation et la disproportion qu'elle présentait vis-à-vis des autres, le recteur avait souscrit au souhait de ses membres et accordé ces voix supplémentaires, dans un souci d'équité mais aussi de simplification administrative. Il y aurait peut-être là un exemple de représentation proportionnelle avant la lettre. La division en groupe devait être antérieure d'un quart de siècle à l'octroi des voix, et, ce faisant, le recteur régularisait vraisemblablement un état de fait. On peut imaginer que ces trois registres de la nation de France appartenaient à trois des cinq provinces nouvellement créées. Deux ont disparu, comme ont disparu les livres des nations d'Aquitaine, de Bourgogne, de Lorraine et de Normandie. On n'ose espérer qu'un hasard heureux les fasse réapparaître un jour.

Un autre manuscrit du Vatican, autrefois dans la collection Petau, conservé aujourd'hui dans le fonds Ottoboni sous la cote 3083, intéresse au premier chef l'histoire de l'université d'Orléans, bien qu'il ne s'agisse aucunement d'un registre universitaire. Écrit au XV^e siècle, sur papier, il comporte d'abord une table des pièces du recueil, ensuite le texte de celles-ci et, chaque fois qu'il en est besoin, leur traduction de latin en français. Il s'agit d'une série d'actes concernant les rapports entre les habitants de la ville, d'une part, les clercs et les universitaires de l'autre. Notre manuscrit renferme le texte d'accords passés entre les habitants et le chapitre d'Orléans, accords confirmés par Louis VII en 1147, par Philippe le Bel en 1284 et par Honorius IV en 1286, puis, après les actes concernant la fondation de l'université, ceux ayant trait à la crise de 1316 et au rétablissement de 1320. D'autres pièces encore font état de différends réglés en 1333 et 1389. On ne peut absolument pas parler de registre de l'université, mais plutôt de cartulaire du contentieux de la ville avec l'institution.

Ce cahier est du reste à rapprocher du petit « cartulaire municipal » orléanais de la Bibliothèque nationale, qui contient les ordonnances et privilèges octroyés par les rois de France à la ville d'Orléans. La disposition en est identique (table initiale, actes, traductions) et l'écri-

ture, rigoureusement de la même époque, révèle la même main dans la plus grande partie des deux volumes. On peut se demander ce que signifie la composition de deux ouvrages si voisins. Les relations ont toujours été des plus tendues entre les bourgeois et les étudiants, et ceci dès l'origine. Orléans, ville royale par excellence, n'a jamais eu de commune, et il semble que le roi soit allé au-devant des désirs des habitants en leur accordant dès le XII^e siècle des privilèges nombreux et fort étendus. L'instauration de l'université risquait de leur porter ombrage, tout au moins les redoutaient-ils, et l'on sait que les vingt premières années de son existence furent particulièrement houleuses. A l'exemple de Paris et de Bologne, elle usa même de son droit de sécession et tenta de s'établir à Nevers. Il fallut de longues négociations entre les représentants du pape, les officiers du roi et les délégués de toutes les corporations de la ville, de tous les groupes possibles, pour arriver à restaurer l'université à Orléans. L'équilibre obtenu n'en demeura pas moins précaire, et le roi, qui tenait la balance, favorisait tantôt l'une, tantôt l'autre des deux parties. Au XV^e siècle, la lutte contre l'ennemi commun les aurait rapprochées, et si les membres de l'université continuèrent, avec l'accord du roi, à échapper aux servitudes du guét, de l'entretien des remparts, des tailles pour frais de guerre, ils surent entrer dans la mêlée au moment du siège et payer de leur personne. Est-ce à partir de ce moment, ou plus tard, lorsque Charles VII promulgua certaines réformes, que s'établit une sorte de **modus vivendi** ? On imagine alors un même scribe rédigeant deux cahiers contenant les droits et privilèges de chacun, avec preuves à l'appui. Le caractère et l'origine exacte de ces deux manuscrits restent à préciser.

A côté de cette collection de registres et de cartulaires, reliefs dont l'importance témoigne de ce qu'ont dû être les séries complètes, les Archives du Loiret ont pu sauver de l'incendie, grâce aux précautions prises à temps, la plupart des actes anciens les plus précieux. C'est ainsi que sont conservés les originaux de bulles, lettres patentes, privilèges royaux, quelques actes des ducs apanagistes, et aussi quelques pièces, trop peu nombreuses, émanant de la Chambre des comptes, des bailliage et prévôté, de l'administration universitaire, ou quelques procédures diverses. L'inventaire des Archives départementales, dressé par C. Bloch et J. Soyer, permet d'apprécier les pertes subies, mais aussi l'état de ce qui avait subsisté jusqu'en 1940.

Nous avons déjà dit que la pauvreté des archives universitaires d'Angers avoisinait le néant pour notre période. Cette université est bien plus tardive que celle d'Orléans. Certes, l'école cathédrale a connu une heure de gloire en accueillant en 1229 les maîtres de l'université de Paris, fuyant l'émeute. Mais cette prospérité devait être de

courte durée. Le calme était revenu à Paris dès 1231, Louis IX avait repris possession de l'Anjou en 1234, grâce à la résignation de Pierre Mauclerc, et les professeurs purent regagner la capitale, forts des promesses et des facilités qui leur étaient faites. Les écoles continuèrent à fonctionner sous la tutelle honoraire de l'écolâtre. Il n'y eut jamais de bulle de fondation de l'université, mais de nombreux **rotuli** du XIV^e siècle témoignent d'une activité certaine du **studium** qui n'était pas encore **generale**. Les expressions « **universitas doctorum et scolarium** », « **universitas studii** », que l'on rencontre très tôt, à Montpellier comme à Paris ou à Bologne, et, dès leur fondation pontificale, à Toulouse et à Orléans, n'apparaissent à Angers qu'après 1369, date de l'octroi par Charles V au **studium** d'Angers des privilèges accordés par ses prédécesseurs à celui d'Orléans. Auparavant seuls ont cours les termes de **studium**, **magistri et scolares**, etc. L'université d'Angers en tant que corporation n'aurait donc pas existé avant cette date, même si l'enseignement y était déjà donné de façon analogue au système en usage dans les universités en titre. Les premières allusions aux nations sont à chercher dans les statuts de 1373. Le seul et unique registre qui nous soit parvenu est le livre de la nation du Maine, conservé à la Bibliothèque municipale d'Angers. Sa composition rappelle celle des livres de nation orléanais. Il commence par les évangiles, mais ne comprend ni calendrier, ni serments, ni « roue » de nations. Il contient d'abord les statuts de l'université de 1398, puis ceux de 1494, et entre les deux ceux de la nation (1419). Mais on n'y retrouve aucune des autres pièces que contenaient les livres d'Orléans, bulles, lettres patentes, etc. Le livre de la nation du Maine est aussi celui de son procureur, car sur divers feuillets, sans grand ordre, des mains différentes ont noté les dates des élections de ces officiers, leur prise de service, leurs noms. Mais ces inscriptions sont le plus souvent du XVI^e siècle.

On ne voit pas pourquoi les autres nations n'auraient pas eu chacune son registre, aussi faut-il supposer qu'ils ont disparu, suivant en cela le sort de bien d'autres manuscrits. Le livre du recteur n'a pas plus subsisté. Mais là, nous savons de source certaine qu'il a existé. Une note de Guillaume Potier, procureur de l'université en 1633, au folio 38v du livre de la nation du Maine, l'atteste sans équivoque. Quelques années plus tard, des « extraits du livre de la fondation et des statuts et règlements de l'université d'Angers, appelé communément livre du recteur » ont été pris et collationnés entre 1640 et 1641, en différents exemplaires. Peut-être peut-on voir là la préparation des démarches entreprises pour obtenir de Louis XIV la confirmation des privilèges de l'université, qui fut accordée au mois d'août 1643. C'est ainsi que le texte de bien des actes a pu nous parvenir.

Ce même vent de copie qui a soufflé sur Angers au

XVII^e siècle nous permet de connaître l'existence très exceptionnelle d'une matricule de licenciés de la faculté de droit de l'université d'Angers, depuis 1423 jusqu'en 1456. Malheureusement les extraits en ont été pris de telle sorte qu'il est difficile de les exploiter ou de reconstituer l'original, de quelque façon que ce soit. L'intérêt réside principalement dans le fait de l'existence de cette matricule à une époque où l'on n'en trouve guère, surtout pour les quatre universités que nous avons choisi d'étudier.

La situation n'est guère plus brillante à Toulouse. A défaut de livres de nations, inexistantes, et pour cause, cette fois, nous connaissons un, et peut-être deux livres de recteurs antérieurs à 1500. Le premier, dit le manuscrit d'Auch, est dépourvu de calendrier, d'extraits d'évangiles, de textes de serments. Commencé au milieu du XIV^e siècle, il a été continué et utilisé, au XV^e et même au XVI^e siècle, entremêlant les copies de statuts de courtes notes dues à la plume même des recteurs en exercice. Une de ces notes à la fin du volume, indique qu'il fut apporté à Paris en 1783 ; on peut penser que ce fut à l'occasion d'un procès. Toujours est-il que, la Révolution survenant, il fut perdu pour l'université. Il devait tout de même regagner Toulouse assez rapidement, puisque c'est là, suivant maître Vincent Sansot, avoué à Auch, son propriétaire à la fin du siècle dernier, qu'un de ses ancêtres l'avait acheté. Il a fait depuis retour à la Bibliothèque universitaire de Toulouse.

La Bibliothèque nationale possède un manuscrit (lat. 4221) qui peut éventuellement prétendre au titre de livre de recteurs. Il a été exécuté sur parchemin au début du XIV^e siècle et terminé à la fin du suivant. Il comprend le calendrier en usage à l'université de Toulouse en 1391, avec les dates de vacances et les endroits où se donnent les cours (chez les Frères prêcheurs ou mineurs), ainsi que les textes des serments. Les pièces qu'il contient vont jusqu'en 1436. De nombreuses gloses et rubriques marginales concernent essentiellement le texte du manuscrit et non pas l'administration du recteur. Mais le folio 2v comporte tout un ensemble de notes du XV^e siècle, rédigées à la première personne et signalant l'assignation de tel ou tel, licencié en décrets, **pro recipiendo insignia doctoratus in dicta facultate**. Cet ouvrage fut sûrement, à un moment, l'instrument de travail d'un officier de l'université.

Un autre volume de la Bibliothèque nationale (lat. 4222), du XIV^e siècle, contient lui aussi les statuts de l'université de Toulouse, suivis de textes juridiques. Ce n'est pas un registre universitaire, mais un ouvrage ayant vraisemblablement appartenu à un professeur de droit de l'université. Les statuts et actes essentiels de l'institution se retrouvent encore dans d'autres manuscrits, comme le « livre rouge » de la Bibliothèque universitaire de Tou-

louse (livre de recteur plus tardif) et d'autres copies et compilations variées. Mais il ne s'agit plus là d'archives universitaires médiévales.

On ne peut rattacher à ces dernières le **Cartulaire blanc de l'archevêché**, et pourtant il est impossible de le passer sous silence. On sait qu'à ses débuts l'université était une institution ecclésiastique étroitement soumise à la hiérarchie. A plus forte raison à Toulouse, où elle avait été fondée par la papauté pour faire pièce à l'hérésie cathare, se présentait-elle comme un organisme d'enseignement au service du Saint-Siège. Ce cartulaire renferme, à côté de pièces concernant l'administration du diocèse, la transcription de nombreux textes intéressant directement l'université : bulles de fondation, régie-ment et programme des études (les célèbres **puncta taxata**), plusieurs actes concernant la juridiction des clercs et applicables de ce fait aux étudiants.

A la différence d'Orléans, aucune pièce originale, bulle, privilèges royaux, lettres patentes, n'a été conservée, pas plus aux Archives départementales qu'aux Archives municipales. C'est vraiment, dans ce domaine, le désert absolu.

A Montpellier, les écoles de droit et de médecine remontent à une époque très reculée, mais ce n'est qu'en 1289 que Nicolas IV les érigea en **studium generale**. Ce **studium** comptait deux « universités » supérieures, celles de droit et de médecine, et une université préparatoire, celle des arts. Si nous n'avons rien pour cette dernière, le **liber rectorum** de « l'université de droit » nous est parvenu et est aujourd'hui conservé à la Bibliothèque universitaire. Le corps du manuscrit comprend le calendrier traditionnel, avec les saints intéressant la faculté de droit, des extraits des évangiles et le cartulaire de la faculté, soit statuts, bulles et lettres royaux entre 1342 et 1498. Une seconde série de statuts et ordonnances des XV^e et XVI^e siècles ont été ajoutés au début et à la fin du manuscrit, et les nombreux blancs qui se trouvaient à la fin de plusieurs chapitres ont été remplis de mentions autographes à l'occasion de la réception de recteurs. On retrouve dans ce livre la même composition que dans ceux d'Orléans ou de Toulouse. C'est un manuel, un instrument de travail à l'usage du recteur et annoté par lui.

La Bibliothèque de la faculté de médecine conserve un recueil baptisé « Privilèges et statuts », composé de trois parties primitivement indépendantes. Seuls, quelques folios (une vingtaine), dans la seconde partie, remontent à l'époque qui nous intéresse. Ils renferment pêle-mêle trois lettres de privilèges royaux, les statuts du cardinal Conrad, les statuts complémentaires de 1383, des formules de lettres de licence et de doctorat en médecine, et enfin des textes de serments. On ne saurait parler ici de livre de recteurs, même à l'état embryonnaire.

Le choix des textes inciterait à penser qu'il y a, une fois encore, un guide, un outil de travail spécialement destiné aux officiers de l'université chargés de l'admission des nouveaux membres et de l'octroi des grades. Le recueil lui-même, qui semble composé à la fin du XVI^e siècle, *témoigne du souci qu'eut alors l'université de se constituer ou reconstituer des formulaires de dossiers en récupérant les épaves des archives.*

Un autre livre de la faculté de médecine est intitulé **Privilegia universitatis medicae Monspellensis**. Constitué en 1506, il révèle une certaine recherche méthodique dans la composition. L'ensemble a été transcrit d'après les originaux, pris sans doute en vrac dans leurs coffres respectifs, et non pas d'après un exemplaire antérieur. Cette remarque, consignée dans les deux apostilles notariées qui terminent chacune des deux parties, confirme dans l'idée qu'il n'y aurait pas eu auparavant de livre de recteurs pour l'université de médecine. Ce cartulaire a du reste été dépouillé par l'auteur de l'inventaire de 1583, ce qui permet de nombreux recoupements au sujet de la conservation des pièces. Une copie du **Liber rectorum**, effectuée au XVII^e siècle, actuellement aux Archives départementales, et un recueil du XVIII^e siècle, « *Arrêts et déclarations concernant les privilèges de la faculté de médecine* », entièrement de la main du chancelier Imbert, viennent s'ajouter aux différentes entreprises des universitaires pour sauvegarder ou restaurer des textes en voie de disparition par suite des troubles et d'une ancienne incurie.

A Montpellier comme à Toulouse, l'université était étroitement liée à l'Eglise, et pendant longtemps l'évêque de Maguelone conserva la haute main sur sa gestion. Cela explique la présence de nombreuses pièces la concernant dans le Cartulaire de Maguelone, comme dans le Cartulaire IX, *recueil de reconnaissances de vassaux de l'évêché*. Mais il ne s'agit pas là d'archives universitaires.

Quant aux nations, on a vu qu'elles existaient bel et bien à Montpellier où leur présence est attestée à plusieurs reprises dans les statuts et autres actes, quoique de façon relativement discrète. Mais il a été impossible de retrouver jusqu'à présent la trace de livres de nations rappelant ceux d'Orléans ou d'Angers.

Contrairement à Toulouse, il existe encore un certain nombre de pièces originales qui se trouvent actuellement dispersées dans divers fonds. La plupart sont conservées aux Archives communales de Montpellier, provenant de l'ancien fonds des archives consulaires (le Grand chartrier) et des Nouvelles layettes. Quant à la collection Massilian, constituée par une famille qui compte de nombreux juristes et universitaires, elle fut versée aux Archives départementales dans la série D. Elle contient quelques titres.

Passant en revue ces quatre universités, nous avons vu représentés dans les archives deux des trois niveaux administratifs décrits plus haut : celui de l'université, avec le livre des recteurs (à Orléans, Angers, Toulouse, ainsi qu'à Montpellier, puisque ce que l'on est parfois tenté de prendre dans cette ville pour des facultés constitue en droit des universités autonomes ayant chacune sa spécialisation) ; celui des nations, avec les livres des nations et des procureurs (Orléans et Angers). Il semble qu'en règle générale aucun document n'ait été établi au plan du doyen et des maîtres de la faculté, tout au moins au Moyen Age : cette dernière institution s'est moins affirmée comme administration (nous avons vu qu'il fallait mettre à part la faculté des arts, école préparatoire jouant un rôle particulier). A Angers comme à Toulouse, la faculté a un rôle essentiel dans l'organisation de l'enseignement, mais nul au point de vue administratif. L'explication est à chercher dans le fait que ce ne sont pas des corporations. Elles le sont si peu qu'Avignon verra se former une corporation Saint-Sébastien, réservée aux étudiants en droit, et qui ne semble pas avoir doublé la faculté de droit existant. En fait le doyen et les docteurs **actu regentes** sont infiniment proches du recteur, puisqu'ils l'assistent généralement dans tous les conseils de l'université. C'est l'administration rectorale qui, pendant longtemps, gèrera les facultés.

LES ARCHIVES DES COLLEGES

On ne saurait dissocier des universités les divers collèges qui fleurirent au Moyen Age autour des grands centres intellectuels comme Paris et Toulouse, Oxford et Bologne. Implantés topographiquement, ces établissements ont eu dès le début un système administratif mieux structuré que celui des universités en ce qui concerne le temporel, et leurs archives ont souvent été moins exposées à la dispersion.

A l'exemple de Paris, Toulouse vit se créer bon nombre de collèges de boursiers, fondés par de grands personnages soucieux de s'assurer, après la mort, les prières de pauvres clercs, étudiants et prêtres, désireux parfois aussi d'aider leurs jeunes compatriotes à s'élever dans la hiérarchie sociale. Les premiers collèges, qui apparaissent en même temps que les premières universités, répondent à un problème social récent. Une classe de pauvres d'un nouveau genre s'était formée, celle des jeunes étudiants éloignés de leur famille et laissés à la rue. Nous avons vu que, dans plusieurs universités, la constitution des nations aidait les écoliers à ne pas se sentir abandonnés, mais leur aide était certainement moins efficace pour l'étudiant démuné qu'une place de collégiate. Quoiqu'il en soit, la charité envers les étudiants, œuvre pieuse encouragée par l'Eglise, se mani-

féta dès le XIII^e siècle par des dons et des legs de particuliers. En même temps, le pape demandait que des places soient réservées aux **scolare pauperes** dans les hôpitaux de la ville de Toulouse, et que des aumônes soient dirigées spécialement vers l'hôpital Saint-Raymond, d'abord destiné aux étudiants ainsi qu'à d'autres pauvres, et très vite réservé aux premiers seulement. Nous retrouvons là le courant qui a présidé à Paris à l'apparition des collèges : celui dit des Dix-huit (1180) n'était en fait qu'une salle d'hôpital pour les étudiants pauvres, et celui de Saint-Thomas-du-Louvre, fondé à la même époque, était également destiné à des **clerici pauperes**.

Le premier collège digne de ce nom apparut à Toulouse en 1243. C'était une fondation destinée à vingt écoliers, due à un riche bourgeois toulousain, Vidal Gautier. Son testament nous donne de nombreux détails sur le fonctionnement de l'établissement, mais rien ne laisse croire que ce texte fut réellement suivi d'exécution. Il faut attendre 1319 pour voir Guillaume de Montlauzun reprendre cette formule et donner sa maison de Toulouse pour en faire un collège destiné à six étudiants. Les fondations vont alors se succéder et, jusqu'à la fin du XV^e siècle, treize autres collèges apparaîtront, dont la fortune sera inégale. Certains n'ont peut-être jamais fonctionné, d'autres connurent un vif éclat, tels ceux de Saint-Martial et de Foix. Il faut noter qu'à la fin du XV^e siècle ils ne présentaient plus beaucoup de ressemblance avec les premiers établissements de ce type. Les bâtiments étaient devenus somptueux, les collégiats n'étaient plus recrutés exclusivement parmi des pauvres, enfin l'enseignement avait pris une place croissante dans les préoccupations des prieurs, au point que certains collèges multipliaient répétitions et exercices pratiques.

A côté de ces établissements existaient les collèges monastiques, destinés non plus à des étudiants libres et pauvres, éventuellement laïcs, mais à des moines. Ces collèges constituaient une dépendance de l'ordre dans la ville universitaire. La nécessité de donner aux moines une culture intellectuelle conforme aux études et aux principes du **studium generale** de Paris s'imposa très vite. Suivant l'exemple de la capitale, Toulouse vit se former le collège Saint-Bernard (1281), antenne intellectuelle de l'abbaye cistercienne de Grandselve, et le collège de Moissac ou de Saint-Pierre-des-Cuisines (1286-1290) pour treize religieux clunisiens. Du collège de Boulbonne, apparu à la même époque, il ne reste aucune trace. Enfin, au début du XV^e siècle, les chanoines de Saint-Sernin reprirent le collège Saint-Raymond, qui était tombé en décadence, et y aménagèrent un collège dépendant de leur abbaye. Il se produisit très tôt une véritable osmose entre les deux systèmes de formation. L'université reconnut l'aptitude des religieux des ordres mendiants à enseigner (n'oublions pas l'importance qu'ils eurent dans

l'exercice de l'inquisition à Toulouse, et l'aide qu'ils apportèrent à l'université à ses débuts). Par ailleurs, les jeunes moines obtinrent de leurs supérieurs l'autorisation de suivre des cours dispensés hors des bâtiments conventuels.

Alors que les archives universitaires de Toulouse ont, comme nous l'avons vu, terriblement souffert, celles de ses collèges ont souvent été remarquablement préservées. L'explication tient dans le fait que ces établissements constituant une réalité physique, disposaient généralement de bâtiments, de services administratifs et d'une habitude invétérée de la tenue et de la conservation des registres. Ce n'est pas le cas des universités, dont nous avons vu qu'elles étaient restées très longtemps institutions abstraites, construites en matière grise avant de se forger un support, jusque-là redouté comme une entrave à leur liberté. Les fonds des collèges de Toulouse, aujourd'hui pour la plupart aux Archives départementales de Haute-Garonne, sont une des gloires de ce dépôt. Mais il faut reconnaître que les documents conservés sont essentiellement d'ordre comptable et qu'il est assez difficile d'en tirer des éclaircissements concernant les étudiants (listes de noms, régime de vie) et l'enseignement qu'ils reçoivent, à l'intérieur des murs comme au-dehors.

Comme Toulouse, Montpellier eut plusieurs collèges, sans que le phénomène semble avoir connu ici le même développement. Les premiers collèges séculiers apparurent au XIV^e siècle. Celui de Pézenas fut fondé en 1367 par Bernard Trigard, évêque de Brescia, pour dix **pauperes clerici scolares** désireux de s'adonner à l'étude des lettres. Celui de Mende fut fondé en 1369 par Urbain V, sur le modèle de Saint-Martial de Toulouse, pour douze étudiants pauvres du Gévaudan, son pays d'origine, se destinant à la médecine. Au milieu du XV^e siècle, Jean Bruguière fonda celui de Girone pour deux étudiants en médecine originaires de cette ville. En 1468 cette institution fusionnait avec celle qu'à la même époque Jean du Verger, président du Parlement du Languedoc, avait établie pour deux étudiants en droit. L'histoire de ces deux fondations, réunies sous le nom de collège du Verger, est assez confuse et mal connue, faute de documents. Il semble que les juristes aient assez rapidement éliminé les médecins. Après un procès, une tractation décida de les séparer de nouveau, mais la suite des événements ne paraît pas avoir été favorable aux médecins.

A côté de ces collèges de boursiers, nous trouvons trois collèges monastiques. Le plus ancien est celui de Valmagne, érigé en 1263, destiné à enseigner aux jeunes cisterciens de l'abbaye non seulement la théologie, mais aussi les arts. En 1364 Anglic Grimoard, frère du pape Urbain V, fonda le collège Saint-Ruf pour douze chanoines du monastère de ce nom à Avignon. Ce collège

devait tenir lieu de faculté de théologie jusqu'en 1421. En 1368, enfin, Urbain V réalisait le projet auquel il travaillait depuis plusieurs années et établissait un collège au monastère Saint-Germain-Saint-Benoît pour les religieux de Saint-Victor de Marseille qui allaient venir y apprendre le droit.

Les fonds de ces collèges ont été irrégulièrement conservés. Les Archives départementales de l'Hérault possèdent encore quelques registres du monastère Saint-Benoît, dans lesquels sont enregistrés les faits saillants de la vie du collège, nominations de prieurs, arrivées de nouveaux, examens, inventaires de mobilier. Le cartulaire du collège des Douze médecins a conservé les textes de fondation et la teneur des pièces d'un procès qui l'opposa à l'abbaye de Valmagne. Les originaux se trouvent aux Archives de la Lozère. Le fonds du collège Saint-Ruf, très important, dans la série G des Archives de l'Hérault, est en même temps décevant par la nature des pièces conservées (titres d'achats, baux, reconnaissances) souvent bien postérieures à la période qui nous intéresse. Il ne reste rien de ce qui fut le collège de Valmagne, presque rien de celui de Girone, et c'est à Pézenas que l'on trouvera des pièces concernant le collège de ce nom, sans que l'on puisse parler d'archives propres à son administration.

Angers comptait trois collèges au XV^e siècle, celui de Fougères (1368), celui de la Fromagerie (1408) et celui du Bueil (1424). Tous trois avaient été fondés par des particuliers, les deux premiers pour quatre écoliers, le troisième pour six, assistés d'un maître et d'un chapelain, tous destinés à l'étude du droit. Ce sont de véritables établissements de boursiers en faveur de **pauperes scolares**, ayant leur règlement et se rapprochant beaucoup des collèges séculiers que connurent à cette époque Paris et Toulouse. Mais à part les statuts du collège du Bueil, échoués aux Archives nationales et classés avec les titres des collèges parisiens, il ne nous reste rien d'eux, et seules quelques trop rares copies d'érudits viennent nous renseigner à leur sujet.

Une remarque s'impose avant de terminer. Orléans n'a pas connu cette formule ; on n'y trouve ni **domus** ou **bursa** pour écoliers, ni **collegium**. Cette constatation ne laisse pas de surprendre, si l'on songe à l'importance de cette université au Moyen Age. L'explication que l'on peut suggérer réside dans le voisinage de Paris. On sait qu'Orléans, satellite de la capitale, avait longtemps été sa faculté de droit civil. A Paris, les collèges étaient généralement destinés aux étudiants pauvres des facultés de théologie et des arts. Un étudiant songe d'abord, aujourd'hui comme hier, aux débouchés qui s'offriront à lui, une fois ses études terminées. Un pauvre clerc sans appui ni protecteur n'avait aucune perspective d'avenir à cette époque. Il valait mieux pour lui demander une

place dans un collège parisien et faire carrière comme modeste professeur de grammaire, répétiteur chez un grand ou curé d'une paroisse. Les théologiens pouvaient en outre espérer des places dans l'administration ecclésiastique et par là même une certaine promotion sociale. Les juristes, eux, accédaient aux postes de l'administration civile, mais par relations seulement. Il leur fallait déjà appartenir, par leur famille, à la classe dirigeante qui garantissait leur établissement. Le népotisme était la règle. Encore fallait-il que le « neveu » proposé eût une certaine formation. Le passage à l'université des lois d'Orléans, proche de la capitale, la leur donnait. Mais, étant d'un niveau social relativement élevé, il n'était pas indispensable pour lui de chercher une place de collégiate. La bourse paternelle, les subsides d'oncles et de protecteurs lui venaient en aide. Il serait intéressant de savoir si, comme ceux de la nation germanique, les étudiants inscrits à l'université d'Orléans appartenaient tous à des milieux aisés.

LES ROLES DE SUPPLIQUES ET LES PROVISIONS DE BÉNÉFICES, SUBSTITUTS DES LISTES D'ÉTUDIANTS ET DES MATRICULES

Nous avons vu combien peu restait des archives des quatre universités médiévales que nous avons choisies comme exemple. Ce qui est vrai pour elles l'est aussi, à peu de choses près, pour toutes les autres, Paris excepté. Force nous est de constater qu'il est indispensable de compléter notre information et d'explorer différents autres fonds d'archives, désormais en dehors de l'université. Une lacune, parmi d'autres, frappe particulièrement le chercheur, c'est le manque total de liste d'étudiants avant le XVI^e siècle. L'un des principaux fonds susceptibles de nous aider dans cette recherche est certainement celui du Vatican.

Les universités ont d'abord été fondées pour l'instruction des clercs et, de ce fait, intéressaient directement la papauté. La vie des étudiants était loin d'être aisée. Il leur fallait payer leurs droits d'inscription, leurs livres et leurs cahiers, leurs frais de voyage et d'entretien, bref subvenir à tous leurs besoins pendant de longues années, avant d'espérer une amélioration de leur situation matérielle. Comme, jusqu'à la fin du Moyen Age, ils étaient pour la plupart gens d'Eglise, clercs à un degré ou à un autre, il n'est pas étonnant de les voir se tourner vers la papauté et lui demander son aide sous forme de bénéfices majeurs ou mineurs.

Les requêtes adressées au pape prenaient la forme de suppliques qui lui étaient remises par les cardinaux, le camérier ou, plus tard, le référendaire. Il fallait attendre parfois longtemps avant d'obtenir satisfaction. Lorsque

le pape accédait à une requête, il écrivait sur l'original même sa réponse : **Fiat, Fiat ut petitur**, etc. et y apposait sa signature (une simple initiale). Lorsqu'elles étaient signées, les suppliques passaient aux mains d'un employé (le dataire au XV^e siècle) qui inscrivait la date de la décision pontificale. Ensuite elles étaient envoyées au bureau des suppliques où l'on notait dans le **livre de vacantibus** le nom du suppliant, le jour d'arrivée de sa requête et l'ordre de la filière dans laquelle on le passait. L'intéressé venait ensuite chercher la supplique pour la faire enregistrer dans le **Registrum supplicationis**, et un grand **R** au verso de la pièce indiquait que cette opération avait eu lieu.

Les suppliques étaient présentées soit individuellement, soit groupées. Dans le premier cas elles étaient libellées au nom des intéressés ou, plus souvent, de leur protecteur, cardinal, prince ou même université. Dans le second cas, elles étaient rédigées les unes à la suite des autres sur un rouleau de papier ou de parchemin. Nous trouvons de nombreux étudiants inscrits sur des rôles établis par des cardinaux, des évêques, ou d'autres officiers ecclésiastiques, de grands seigneurs laïques, des villes (les capitouls de Toulouse et de Carcassonne), ou par le Parlement. Mais les étudiants que l'on y rencontre y sont nommés sans référence à l'université où ils poursuivent leurs études ou ont acquis leur diplôme. Il est normal de constater au passage que les collègues n'ont pas envoyé de **rotuli** au Saint-Siège, puisque des bourses et des rentes devaient assurer leur bon fonctionnement. Par ailleurs, les étudiants ne figurent que pour une proportion infime sur les rôles des abbés. De grands personnages constituaient ainsi des listes sur lesquelles cherchaient à se faire inscrire les universitaires. Mais ces derniers en vinrent très vite à dresser leurs propres **rotuli**, présentés par le **studium** auquel ils appartenaient. La confection d'un **rotulus** prenait un certain temps, elle était annoncée à l'avance afin de permettre aux éventuels solliciteurs de se faire connaître, les retardataires et ceux qui étaient absents avaient le droit de constituer une liste supplémentaire. Une fois clos, le **rotulus** était confié aux **nuncii** de l'université, qui ne craignaient pas d'y adjoindre une liste personnelle, présentée en leurs noms, avant de se rendre à la cour pontificale.

Comme les originaux des **rotuli**, et les suppliques en général, n'ont pas été conservés, la collection de ces Registres de suppliques, qui commence en 1342, constitue pour nous une source de premier ordre. Les rôles de l'université de Paris apparaissent dès 1342, encore que plusieurs indices donnent à penser que le système fonctionnait déjà avant cette date. A Toulouse, le plus ancien **rotulus** remonte à 1345, à 1349 pour Orléans, à 1352 pour Montpellier et à 1362 pour Angers. Auparavant les registres nous ont conservé bon nombre de suppliques indivi-

duelles, présentées par le **studium** ou l'**universitas studii**, en faveur de trois gradués, de deux professeurs. C'est généralement à l'occasion de leur élection que les papes recevaient ces suppliques, mais il y eut d'autres prétextes saisis, comme celui de la restitution d'obédience à Benoît XIII, en 1403, par exemple.

Ajoutons enfin qu'à partir du règne de Martin V les universités françaises semblent avoir cessé d'envoyer des **rotuli** en cour de Rome. Celui de 1418, envoyé par l'université de Toulouse, peut être considéré comme un des plus tardifs. A la même époque, Paris semble en avoir préparé plusieurs à diverses reprises, mais sans qu'ils aient été envoyés, ou sans qu'ils aient été reçus. En 1448 la nation germanique de Paris proposa à l'université de reprendre l'ancienne coutume des rôles de suppliques, mais le projet n'aboutit pas. En 1462, après l'abrogation officielle de la Pragmatique Sanction par Louis XI, le pape Pie II délivra tout un train de grâces expectatives au profit du clergé français. L'étude des quatre registres qui les contiennent a permis de retrouver un important **rotulus** envoyé par l'université d'Orléans, ainsi qu'un autre plus modeste (douze expectants seulement) émanant de celle de Caen. On ne peut donc prétendre que le système ait été caduc au XV^e siècle, mais aucune liste n'ayant été retrouvée jusqu'ici, il est possible qu'il s'agisse là d'une tentative de reprise, d'un renouveau momentané. L'abondance des registres, à cette période, n'a pas encore livré tous ses secrets, et l'écriture, très malaisée à lire rapidement, ne facilite pas la tâche du chercheur. C'est pourtant là que se trouve une masse énorme de documents inexploités.

Un autre volet des registres du Vatican, faisant pendant à ceux des Suppliques, est constitué par ce qu'on appelle les registres des papes, divisés en deux séries, dites du Vatican et d'Avignon. L'édition en a été entreprise par l'Ecole française de Rome. C'est là que l'on trouvera non seulement les bulles en faveur des universités, mais aussi toutes les lettres pontificales qui, en réponse aux suppliques, accordent bénéfices et prébendes aux étudiants et aux maîtres, les dispensent de l'obligation de résidence, interviennent pour l'octroi de degrés, relèvent tel ou tel du serment qu'il avait fait de ne pas « lire » ailleurs, etc.

L'ensemble de ces trois séries de registres permet de suivre certains étudiants tout au long de leur existence, pourvu tant bien que mal de grâces expectatives ou de bénéfices, dotés ici de telle paroisse, là de tel **canonicat**, finissant à la tête de tel évêché. Seul un dépouillement systématique de ces registres permettrait de reconstituer une partie des carrières d'universitaires au Moyen Age.

Plus aléatoire demeure la recherche dans les autres séries d'archives vaticanes. Nous donnerons comme

exemple les séries financières des **Introitus et Exitus** et des **Collectorie**. C'est là que l'on a retrouvé des comptes du collège Saint-Martial, fondation du pape Innocent VI à Toulouse, et une grande partie de ceux de la construction du collège Saint-Benoît à Montpellier, œuvre du pape Urbain V. C'est en dépouillant un registre des **Collectorie**, entre autres, que l'on a pu reconstituer la liste des livres que ce pontife fit acheter et envoyer à l'intention des étudiants de ce collège. Mais jusqu'à présent on ne dispose d'aucune méthode d'investigation systématique dans ces archives.

LA VIE QUOTIDIENNE DE L'UNIVERSITE ET LES ARCHIVES NOTARIALES

Une autre source importante, qui pourra souvent être exploitée avec succès, est constituée par les archives notariales, plus particulièrement celles du midi de la France. Comme en Italie, en effet, les villes y étaient organisées en consulats, et l'une des prérogatives de ces derniers était la nomination des notaires. Ceux-ci, frais émoulus des universités où ils avaient appris des rudiments de l'*ars notaria*, se trouvaient généralement assez bons juristes pour faire figure d'arbitres entre les parties. Ils installèrent leurs « boutiques » en ville, près des marchés, et y accueillirent un essaim de stagiaires qui venaient chercher une certaine formation professionnelle avant de se monter à leur compte, le moment venu. Un examen passé devant un aréopage de notaires en exercice reconnaissait que le candidat avait une écriture à la fois nette et rapide et des connaissances suffisantes en *grammaire*, en *Dictamen* et en *Droit notarial*.

Dans tous les domaines, laïques et ecclésiastiques, les notaires annexèrent très vite les greffes de juridiction épiscopale, royale, seigneuriale, consulaire, universitaire, de communautés religieuses, etc. Ils tenaient les registres de délibération à tous les niveaux, rédigeaient les procès verbaux les plus divers, actes et mandats municipaux, intervenant à tous propos dans maints aspects de la vie quotidienne, juridique et économique, certes, mais aussi familiale, sociale, administrative ou politique. Cette ingérence généralisée des notaires explique pourquoi leurs registres constituent une mine extraordinaire de documents de tous ordres.

A Toulouse, les archives notariales sont conservées dans la série E des Archives départementales. On y relève plusieurs documents concernant les facultés de droit et de médecine, mais aussi beaucoup d'actes privés, testaments, ventes de maisons, sentences arbitrales se référant à des professeurs ès lois. Ce sont des notaires qui ont enregistré un acte de candidature à la charge de stationnaire de l'université, une réquisition contre la

mauvaise administration d'un docteur ès lois, débiteur envers l'université, l'union d'une rectorie à la manse épiscopale, la nomination de syndics, toutes les transactions concernant la construction du collège de Foix (achat et transport de chaux, sable, briques, tuiles...) la désignation de collégiats du collège Sainte-Catherine, et tant d'autres actes encore, dont la diversité demeure inépuisable.

A Montpellier, on trouve deux séries de registres de notaires. Les premiers, ceux des notaires du clergé, se trouvent dans la série G des Archives départementales. Ils nous ont conservé, à côté du testament de ce médecin fondant un collège en cas d'extinction de sa postérité, la publication de lettres de sauvegarde royale pour le collège Saint-Ruf, le legs d'une collection de livres à Saint-Benoît, l'inventaire de la bibliothèque d'un « banquier » (fournisseur de bancs et de livres) de l'université. Parmi les minutes notariales particulières à l'évêché, les plus célèbres sont celles du notaire Jean de Sala, qui contiennent les procès verbaux de réception des licenciés et de docteurs de la faculté de droit pour 1341 et 1342.

Les consuls avaient aussi leurs notaires, dont les registres constituent une partie de la série BB des Archives communales. Les procès-verbaux des délibérations du conseil de la ville y sont consignés. On y voit les consuls s'engager à rembourser les frais de réparation d'une école, étudier la demande d'exemption des tailles faite par des maîtres en médecine, nommer un professeur de grammaire. Les notaires enregistrent aussi une lettre du roi ordonnant une enquête contre les habitants de la ville, coupables de sévices envers des maîtres de l'université, une autre de l'official de Maguelone au sujet des Pâques des étudiants, ou un programme d'études proposé par un régent de l'école mage.

Dans le nord de la France, domaine du droit coutumier, l'évolution du notariat fut très différente. Réduit surtout aux actes privés, le champ d'action des tabellions était bien moins étendu que celui de leurs homologues méridionaux. A Orléans, les archives notariales n'étaient pas toutes déposées aux Archives départementales en 1940, ce qui explique la conservation de quelques-unes d'entre elles. Du reste certaines études n'ont toujours pas versé leurs fonds anciens à l'administration. Les érudits Louis et Eugène Jarry, qui ont abondamment fouillé dans ces registres, ont montré toutes les ressources que l'on pouvait en tirer. Ils donnent non seulement beaucoup de noms d'universitaires, étudiants et professeurs, mais aussi le détail de tractations concernant la vente de maisons pour en faire des écoles, des testaments en faveur d'étudiants ou des dettes d'écoliers.

Il existe bien un important fonds d'archives notariales à Angers. Mais les différents répertoires publiés jusqu'ici

ne font pas mention de pièces, registres ou liasses antérieurs au XVI^e siècle.

L'UNIVERSITE ET LES POUVOIRS CIVILS

La chancellerie royale offre pour sa part certaines possibilités d'investigation. La série JJ des registres du Trésor des chartes, aux Archives nationales, est des plus instructives, en ce qui concerne surtout l'université d'Orléans, en raison du voisinage de Paris et des liens qui unissaient les deux universités. On y trouve entre autres un grand nombre de lettres de rémission, pour la plupart relatives à des coups et blessures, ou même à des homicides commis au cours de rixes. Elles illustrent à merveille à quel point les relations entre l'université et les habitants de la ville pouvaient être tendues. On y rencontre aussi l'enregistrement de certaines lettres du roi, lettres de sauvegarde, d'amortissement, confirmations de privilèges, pour Toulouse et Montpellier entre autres. Les registres du Parlement constituent quant à eux une mine inépuisable, mal connue pour le XV^e siècle, dans laquelle on ne saurait manquer de retrouver des procès intéressant les membres des différentes universités, celles d'Orléans et de Toulouse notamment. Différents instruments de travail (table de Le Nain, inventaires publiés et sur fiches) permettent d'amorcer les recherches.

D'autres pistes peuvent encore être suivies avec profit. A Orléans, la série A (causes de la prévôté) n'a pas été complètement détruite et nous permet de rencontrer maint étudiant en difficulté avec la justice locale. Le fonds des érudits Louis et Eugène Jarry versé aux Archives départementales après la guerre contient plusieurs pièces originales, parmi lesquelles l'inventaire du charrier universitaire, et une masse considérable de dépouillements et de références prises dans de nombreux fonds d'archives, en France comme au Vatican.

A Angers, les archives anciennes de la mairie nous font retrouver de temps en temps un universitaire dans l'exercice de ses fonctions, ou assister aux différends qui opposent fréquemment le monde des écoles et celui de l'administration. La Bibliothèque et les Archives nationales conservent en outre quelques rares pièces témoignant de l'activité de l'université.

A Toulouse, l'exploration systématique des fonds des différents établissements religieux (Saint-Sernin, la Daurade, Saint-Etienne...) peut être de quelque profit. Mais ce sont certainement les registres du Parlement qui réservent le plus de richesses. Ils marquent le développement de l'administration régionale. La nouvelle institution, relayant le pouvoir central, chercha à évincer l'Eglise et à prendre sous sa coupe l'université. Les

registres des arrêts, ceux d'enregistrement des actes du pouvoir royal, les registres du Parlement temporaire tenu à Béziers contiennent plus d'une information. Un registre de viguerie, étudié par Célestin Douais, renferme plusieurs lettres de Charles VII concernant l'université.

De leur côté, les Archives municipales conservent un grand nombre de pièces originales relatives à l'université, entre autres à la célèbre affaire d'Almery Bérenger. La série FF se fait l'écho de procès débattus entre l'université et les capitouls. La série GG conserve deux petits registres de copies contenant les « privilèges de l'université », surtout en matière de tailles, et plusieurs lettres patentes. Enfin, le fonds des layettes, extrêmement riche pour la période qui nous intéresse, contient lui aussi bien des informations sur l'université et ses relations avec les capitouls ou le pouvoir royal, comme sur l'insertion des gradués dans l'administration. Il faut souhaiter que l'inventaire de ce fonds, admirablement répertorié et analysé par M. de Saint-Blanquat, soit bientôt publié.

A Montpellier, la série G a conservé plusieurs pièces et registres concernant l'université et les divers collèges. Mais il existe en outre, dans la série A, seize gros volumes du XVIII^e siècle, contenant des copies d'extraits des registres de la Chambre des comptes. La formation de cette collection est intéressante. A l'origine l'administration du midi de la France relevait de trois sénéchaussées, celle de Beaucaire et de Nîmes, celle de Carcassonne et de Béziers, et celle de Toulouse. Dans chacune les archives y furent conservées dès le XIV^e siècle, et les ordonnances royales étaient consignées dans des registres sous la forme de lettres patentes. A Montpellier, la Chambre des comptes, qui existait depuis 1295, fut réorganisée au XVI^e siècle, tandis qu'une cour des aides avait été établie en 1437. En 1690 un édit royal ordonna la suppression des trois fonds d'archives de Nîmes, Carcassonne et Toulouse au profit d'un seul créé à Montpellier. Cette centralisation ne se fit pas sans mal, car dix ans plus tôt une partie des registres de ces villes avaient été envoyés à Colbert pour y être copiés sous la direction de Baluze. De longues démarches présidèrent à leur restitution (1701) qui laissa de nombreuses lacunes. C'est alors que furent confectionnés les registres de la série A, riches en copies souvent intégrales de lettres patentes et ordonnances relatives aux universités et collèges de Toulouse et de Montpellier. D'autres extraits se trouvent à la Bibliothèque municipale de Toulouse (analyses d'actes relatifs aux aveux et dénombremments) et dans la collection Doat, à la Bibliothèque nationale (transcription de mandements et ordonnances). C'est tout ce qui reste, après les destructions de la Révolution, des archives des Sénéchaussées de Toulouse, Nîmes et Carcassonne.

CORRESPONDANCES, HARANGUES ET NOTES DE COURS

Il existe encore une autre source, très difficile à repérer du reste. Ce sont les correspondances d'étudiants, leurs lettres à leurs familles, à leurs amis, à leurs supérieurs, qui présentent le plus vif intérêt. Nous pensons entre autres à celles que reçut, à la fin du XIV^e siècle, Henry de Eastry, prieur de Christ Church à Canterbury. Les jeunes novices du monastère étaient envoyés parfaire leur instruction à Paris, à Orléans ou à Bologne. Et, songeant avec une certaine nostalgie à leur père spirituel, ils lui écrivaient pour lui conter leurs difficultés et leurs espoirs dans des épîtres étonnamment humaines et vivantes.

Nous signalerons, en terminant, les nombreux formulaires dispersés dans les bibliothèques françaises et étrangères. Beaucoup renferment des lettres d'étudiants précieuses pour la reconstitution de la vie quotidienne d'alors. L'importance de l'école d'Orléans se sent dans ces manuels qui choisissent souvent leurs exemples pour des étudiants de cette ville. On trouve aussi dans ces bibliothèques des textes variés qui sont le reflet de la vie intellectuelle d'alors. La Bibliothèque nationale conserve ainsi des *Quaestiones disputatae Andegavensis*, ainsi que des répétitions faites à Angers par deux docteurs venus de Paris. On rencontre encore de nombreuses consultations données par des docteurs de Toulouse ou de Montpellier, des leçons, des notes de cours. Plusieurs bibliothèques suisses ou allemandes ont conservé des traces du prestige exercé par la faculté de médecine de Montpellier, entre autres, sur les étudiants allemands. Mais nous touchons ici au contenu même de l'enseignement dispensé dans les universités, et c'est un autre volet de la recherche, qui n'est pas ici notre propos.

A la fin de ce rapide bilan, une conclusion s'impose d'emblée. Jamais un inventaire de sources (ce dernier mot étant pris au sens large) ne pourra dans ce domaine se prétendre exhaustif. Les archives provinciales universitaires sont extrêmement pauvres. La démarche la plus urgente serait d'en dresser l'inventaire, en s'aidant des inventaires anciens pour essayer de reconstituer les fonds anciennement démembrés. Ensuite, on devrait dépouiller systématiquement certaines séries, en particulier, comme l'a déjà commencé M. Verger, les registres de suppliques du Vatican. Mais, seul, le hasard permet de retrouver dans des archives particulières l'acte de fondation d'un collège ou un diplôme de bachelier, ou dans les archives notariales les doléances d'un père, protestant contre la façon dont a été traité son fils, écolier confié à deux prêtres chargés de nourrir son corps, son esprit et son âme, et qui n'ont songé qu'à dépenser allègrement pour leur compte la bourse qu'il leur avait généreusement

allouée. En fait, tous les dépôts d'archives sont à voir, toutes les bibliothèques sont à explorer. C'est le fonds qui manque le moins.

Marie-Henriette JULLIEN de POMMEROL,
archiviste paléographe.

Jacques MONFRIN,
professeur à l'École des Chartes.

Orientation bibliographique

Pour une bibliographie complète du sujet nous renvoyons à celles données par les ouvrages de base suivants :

Rashdall (H.). — *The universities of Europe in the Middle Ages*, nouv. éd. par Powicke (F.M.) et Emden (A.B.), Oxford, 1936, 3 vol.

Stelling-Michaud (S.). — L'histoire des universités au moyen âge et à la Renaissance au cours des vingt-cinq dernières années, in : *Rapports du XI^e Congrès International des Sciences historiques*, Stockholm, 1960, vol. 1, pp. 97-143.

Le Goff (J.). — Les universités et les pouvoirs publics au moyen âge et à la Renaissance, in : *Rapports du XII^e Congrès International des Sciences historiques*, Vienne, 1965, vol. III, Commissions, pp. 189-206.

Verger (J.). — *Les universités au moyen âge*, Paris, 1973.

Nous avons eu recours aux publications de documents suivantes :

Fournier (M.). — *Les statuts et privilèges des universités françaises depuis leur fondation jusqu'en 1789...* Paris, t. I, II et III, 1890-1892. (En dépit des sévères réserves formulées par le P. Denifle, la consultation de cet ouvrage, qui a l'immense mérite d'exister, demeure indispensable et très précieuse.)

Cartulaire de l'université de Montpellier, Montpellier, t. I et II, 1890-1912.

Nous avons utilisé, pour quelques points bien particuliers : Kibre (P.). — *The Nations in the medieval Universities*, Cambridge, Massachusetts, 1948.

Gotteri (N.). — Quelques étudiants de l'université d'Orléans en 1462, in : *Mélanges de l'École française de Rome*, t. 84 (1972), 2^e partie, pp. 547-558.

Smith (C.E.). — *The university of Toulouse in the Middle Ages, its origin and growth to 1500 A.D.*, Milwaukee, Wisconsin, 1958.
Les universités du Languedoc au XIII^e siècle, Toulouse, 1970, in : Cahiers de Fanjeaux V.

LES SOURCES DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET LEUR EXPLOITATION

Dissipons d'emblée une équivoque. Le titre de cette communication ne répond pas exactement à son contenu. Il est bien évident qu'il n'est pas possible, dans les limites imparties à cet article, de présenter exhaustivement les sources relatives à l'histoire de l'éducation (1). C'est un volume qu'il conviendra un jour d'écrire et nous ne possédons pas nous-même la formation requise pour mener à bien une telle entreprise (2). Notre ambition aujourd'hui est plus modeste : tracer, à partir des documents déjà bien connus, quelques pistes de travail qu'il nous paraît plus urgent d'ouvrir. Le champ de l'investigation se limitera, pour l'essentiel, à la France de la période moderne et contemporaine (XVII^e-XIX^e siècles) (3). En aval de cette période, l'historien se voit détrôné par le sociologue ; en amont, les documents sériels lui font bien défaut. Mais si les méthodes sont tributaires du type de documents qu'elles utilisent, les questions suscitées pour des périodes récentes demeurent posées pour

(1) Les appels de note indiqués dans le texte renvoient à la bibliographie in fine.

les époques plus anciennes. Enfin, nous avons la certitude que, *mutatis mutandis*, les types de sources recueillies sur l'espace français se retrouvent à l'échelle européenne.

A la vérité, l'historien de l'éducation se trouve dans une situation ambiguë par rapport à l'historiographie qui l'a précédé : peu de domaines disposent d'une bibliographie aussi étendue et l'on aurait tort de ne pas s'estimer comblé par l'érudition des études qui ont fleuri surtout entre 1871 et 1914 : celles-ci apportent un nombre considérable de données positives. Pourtant, et c'est là que le bât blesse, l'extraordinaire développement des recherches a été marqué par les débats contemporains qui opposaient alors républicains et cléricaux : parler de l'école c'était alors prendre parti pour ou contre la Révolution française ; et l'histoire était un terrain privilégié pour échanger des arguments, dans la mesure où l'accumulation de faits irréfutables devait, pensait-on, fermer la bouche à l'adversaire. Aujourd'hui les problèmes se sont déplacés sous une double influence : les querelles scolaires ont cessé d'orienter le champ épistémologique des historiens ; surtout les méthodes des sciences humaines appliquées au phénomène scolaire actuel permettent de poser des questions radicalement différentes : à une transparence du réel que saisi d'emblée le récit historique, s'est substituée l'analyse des lois qui régissent le fonctionnement d'un système, au moyen d'un codage approprié des données recueillies.

Il faut ici souligner l'aspect novateur des travaux du Père François de Dainville qui, dans deux articles pionniers parus dans la revue « Population » et consacrés aux effectifs scolaires des collèges aux XVII^e et XVIII^e siècles (4), a ouvert la voie à une étude quantitative du système scolaire sous l'Ancien Régime. Partant des travaux contemporains, suscités par le phénomène de « l'explosion » scolaire, le Père François de Dainville tentait de transférer les méthodes de la démographie et de la sociologie à l'histoire culturelle. Aujourd'hui, au moment où les recherches sérielles ont cessé d'être l'apanage de la seule histoire économique pour conquérir d'autres terrains d'investigation moins bien défrichés, il convient de reprendre, dans le champ particulier de l'histoire scolaire, la voie frayée.

Parmi les nombreux points qu'il conviendrait d'examiner, notre propos en retiendra trois : Que peut-on attendre des enquêtes ou statistiques globales ou régionales dans le domaine scolaire ? Nous nous attacherons ensuite à poser la question du recrutement aussi bien des élèves que des maîtres. Enfin, nous essaierons d'analyser quels sont les moyens dont dispose l'historien pour entreprendre une étude de la vie scolaire (entendue ici au sens large : de la construction des bâtiments scolaires à l'enseignement proprement dit et à la pédagogie).

I. — STATISTIQUES ET ENQUÊTES GLOBALES

Au risque de paraître enfoncer des portes ouvertes, il faut rappeler que les instruments de travail les plus élémentaires nous manquent encore. Nous n'avons que de très rares cartes diachroniques de l'implantation scolaire aussi bien pour le réseau secondaire que pour le primaire. Or la chronologie précise des fondations de collèges n'est sans doute pas l'effet du hasard, la pénétration progressive de l'école primaire dans les villages les plus reculés non plus. Il conviendrait de pouvoir mesurer à chaque moment le degré de densité scolaire, le taux de scolarisation et son évolution lorsque les effectifs sont connus. Des comparaisons instructives seraient ainsi dégagées sur l'avance ou le retard de certaines régions qui, mises en rapport avec d'autres indices, permettraient de suggérer des hypothèses. A cet égard, les documents ne manquent pas et nous voudrions simplement indiquer les données qu'ils peuvent nous fournir : nous distinguerons chaque fois, pour la clarté de l'exposé, primaire et secondaire.

a) L'école primaire

Sous l'Ancien Régime l'école élémentaire est contrôlée par l'autorité ecclésiastique et l'on connaît la vaste campagne de scolarisation qui a accompagné la réforme catholique. La source la plus sûre est sans conteste constituée par les procès-verbaux de visites canoniques qui, pour la plupart, posent des questions relatives à l'école à partir de la mi-XVII^e siècle. Le repérage des renseignements contenus dans ceux-ci fait actuellement l'objet d'une recherche coopérative sur programme financée par le C.N.R.S. et les chercheurs sauront bientôt dans quels registres ou liasses ils trouveront des données concernant les écoles (5). Une chronologie de la distribution scolaire au niveau élémentaire est donc possible dans bien des cas. A cette source viennent s'ajouter des enquêtes ordonnées par certains évêques de la fin du XVIII^e siècle qui, au moment de prendre possession de leur siège, désirent obtenir une vision globale de leur diocèse (6). Les enquêtes administratives ordonnées à l'initiative de l'autorité civile de la province, en l'occurrence l'intendant, peuvent aussi donner à un moment précis une sorte de photographie du réseau scolaire (7). Rares cependant sont encore les indications chiffrées d'effectifs et il reste difficile d'obtenir des taux de scolarisation. On n'atteint jamais, à notre connaissance, la précision de l'enquête menée en 1779 dans l'électorat de Trèves (8) au moment de la grande réforme scolaire de l'archevêque Clément Venceslas.

Pour la période révolutionnaire et post-révolutionnaire, les sources sont infiniment plus nombreuses : non

seulement nous entrons progressivement dans l'ère statistique mais l'instruction primaire devient une préoccupation essentielle des gouvernements : nul étonnement dès lors à ce que, au cours des années, les enquêtes s'affinent. Celle de 1791-1792, adressée par le Comité d'Instruction publique de l'Assemblée Législative aux directoires des districts et consacrée à la situation financière et matérielle de « tous les établissements relatifs à l'instruction publique » (9), est tout à fait décevante sur le plan de l'école primaire : outre les lacunes géographiques qu'elle comporte, les réponses ont le plus souvent omis le niveau élémentaire parce que celui-ci ne disposait d'aucun revenu : les écoles citées sont essentiellement celles qui sont pourvues d'une dotation, et c'est l'extrême minorité. Il conviendrait en revanche d'établir avec précision une nomenclature des enquêtes menées par les administrations départementales en l'an VI et en l'an VII sous l'impulsion du ministre de l'Intérieur : leur dépouillement global apporterait sans doute des renseignements détaillés sur la période directoriale : des monographies locales les ont utilisées mais aucune étude d'ensemble n'a été tentée (10). Les réponses des préfets à la circulaire de Fourcroy en l'an XI sur l'application de la réforme de l'an X sont d'autant plus rudimentaires que l'administration s'est presque totalement désintéressée de l'école primaire (11). L'enquête de 1807 n'est guère meilleure dans la mesure où bien des maires interrogés par les préfets n'ont donné aucune réponse (12). En fait, c'est seulement en 1817 que nous disposons de la première statistique globale de l'instruction primaire en France. Elle a été organisée par le ministère de l'Instruction publique auprès des recteurs. Mais tout comme celle de 1829, elle ne donne aucun renseignement sur les écoles de filles. Les formulaires rédigés par académie, et à l'intérieur de chaque académie par département, ne sont pas toujours homogènes. A tout le moins permettent-ils une cartographie et une approche des effectifs pour les écoles de garçons et les écoles mixtes. La source la plus précieuse pour la première partie du XIX^e siècle est consécutive à la loi Guizot : l'enquête de 1833 remplie par les inspecteurs des écoles primaires ne comporte pas moins de 34 rubriques (13) : commune par commune, nous avons là une véritable photographie de l'enseignement élémentaire qui peut d'ailleurs être complétée par un film : les états annuels de situation des écoles primaires rédigés par les comités d'arrondissement (14). L'enquête est actuellement en cours de dépouillement sous la direction de Jacques Ozouf à la VI^e Section des Hautes Etudes (15). Disposant désormais, avec le corps de l'inspection académique et celui de l'inspection primaire, d'un personnel compétent, le ministère peut établir à intervalles réguliers

des statistiques sûres même si les tableaux publiés sont moins détaillés. Après une courte mise en sommeil consécutive aux changements de régime politique, la statistique prend son aspect définitif sous le Second Empire. Les états de situation annuels remplis à partir de 1860 par les inspecteurs primaires d'arrondissement comportent 69 questions pour les écoles de garçons et les écoles mixtes, 58 pour les écoles de filles, 64 pour les salles d'asile (16). L'impulsion donnée au ministère par Victor Duruy aboutit à la publication de la Statistique de l'enseignement primaire pour l'année 1863 (17), modèle qui sera désormais suivi par les volumes ultérieurs. La dernière étape est franchie avec la création en 1876 de la Commission de Statistique de l'Instruction publique. Son premier travail, qui coïncide avec l'Exposition Universelle de 1878, consistera à mener de front l'établissement de statistiques pour les années 1876-1877 (18) et d'une rétrospective pour les années 1829-1877 (19), condensant l'ensemble des données antérieures. Désormais paraissent des volumes annuels, contenant les rapports des inspecteurs primaires, ainsi que des statistiques globales à intervalles plus irréguliers (20).

A ces documents officiels, il faut ajouter, comme pour la période d'Ancien Régime, les enquêtes et visites faites par les évêques qui sont conservées dans les archives diocésaines : sous la Restauration, elles constituent une source irremplaçable puisque pendant quelques années (1824-1828) (21) l'ensemble des écoles passe sous contrôle clérical ; au-delà, elles sont un complément indispensable des sources administratives civiles surtout pour les écoles congréganistes. Un guide récent des archives diocésaines vient d'en faire un répertoire sommaire (22).

Que peuvent nous fournir tant de chiffres ? Pour la période d'Ancien Régime les sondages opérés récemment permettent de mettre en rapport l'intensité du réseau scolaire avec les aires d'extension protestante surtout dans la période qui suit immédiatement la Révocation de l'Edit de Nantes (23) ; les rapports de la scolarisation avec la densité des axes routiers, la dispersion ou la concentration de l'habitat, l'importance numérique des localités ont été mis en valeur à juste titre. Mais il n'est pas encore possible de proposer un modèle global d'explication car les études chiffrées restent encore trop peu nombreuses. Pour le XIX^e siècle, Antoine Prost a su tirer des seules statistiques publiées des cartes déjà fort instructives du taux de scolarisation (population effectivement scolarisée/population scolarisable) (24). Mais comme le remarquait Gérard Cholvy dans une étude antérieure consacrée à l'Hérault : « dans le domaine de l'enseignement l'investigation statistique est encore dans l'enfance » (25). Il conviendrait de mesurer attentivement au niveau du canton, voire de la commune, l'évolution des taux de scolarisation : ainsi pourrait-on calculer des taux

de croissance décelant les inégalités géographiques entre régions, les distorsions suivant la taille de la localité, les différences entre la progression scolaire féminine et la progression masculine. Les données ainsi obtenues devraient être mises en corrélation avec l'âge d'entrée à l'école, la durée des études primaires, les variations saisonnières de la fréquentation scolaire, la résistance des dialectes. Mais tous ces critères sont encore internes aux statistiques scolaires : d'autres statistiques apportent des éléments non négligeables d'interprétation ; ainsi l'exploitation quantitative et cartographique des archives militaires françaises menée par Emmanuel Le Roy Ladurie a montré la nette liaison entre analphabétisme et mobilité géographique (26). De même, quelles que soient les critiques apportées au critère de la signature pour mesurer l'alphabétisation, l'enquête menée à la fin du XIX^e siècle par le recteur Maggiolo (27) à partir des signatures des conjoints aux actes de mariage a permis, par des coupes quinquennales espacées, d'établir des cartes du degré d'apprentissage de l'écriture par département. Reprenant les chiffres de cette enquête, M. François Furet a pu, dans une étude encore inédite (28), corrélérer les statistiques du degré d'instruction des conscrits, celles des conjoints ayant signé leur acte de mariage, et les données du recensement pour l'année 1866 ; son étude, d'une part, montre, à l'aide d'une analyse factorielle, l'étroite corrélation entre l'indicateur des signatures et la maîtrise simultanée de la lecture et de l'écriture, calcule d'autre part la croissance départementale de l'alphabétisation période par période, restituant ainsi la dynamique du phénomène, de la fin du XVII^e à la fin du XIX^e siècle. La mise sur ordinateur des volumes de la Statistique générale de la France entreprise par l'Inter University Consortium for political research d'Ann Arbor apportera bien d'autres éléments de recoupement. En ce domaine, nous sommes encore au stade de l'analyse et généraliser trop vite un modèle explicatif serait hasardeux.

b) L'enseignement secondaire

L'intérêt de l'Etat pour l'enseignement secondaire est sans doute singulièrement plus ancien. Il n'y a pas lieu d'en être surpris. Dans une société peu développée, où les élites se reproduisent sur un fond d'ignorance généralisé, l'Etat entend contrôler le type d'instruction que reçoivent ceux qui constitueront les grands corps de la génération suivante. Surtout les enquêtes coïncident, sous l'Ancien Régime, avec des projets de réforme. L'enquête que Colbert fit mener en 1667 par les intendants coïncide avec le mémoire consacré aux « Raisons et moyens pour la réformation des Universités » (29). Celle de Louvois en 1685 correspond sans doute aux mêmes intentions (30). L'idée prévaut en effet que les enfants de basse condi-

tion ne doivent pas pousser leurs études dans la mesure où ils augmentent la population improductive. Mais c'est surtout la fin du XVIII^e siècle qui, avec le traumatisme que constitue l'expulsion des Jésuites, voit se développer une fermentation générale des esprits sur le problème de l'éducation, thème cher entre tous aux Lumières. Trois enquêtes au moins sont consacrées à ce sujet. Celle de 1763 fut ordonnée par l'édit de février de la même année (31) qui réformait l'administration de l'ensemble des collèges non dépendants des universités : elle fut confiée aux différents cours de Parlement : dans le ressort du Parlement de Paris, quatre commissaires exécutèrent la tâche pour tous les collèges qui n'avaient pas été précédemment desservis par les Jésuites (32) et les résultats furent publiés (33). Des épaves montrent qu'elle fut également entreprise par le procureur général du Parlement de Provence dans sa circonscription (34). En 1780, l'Assemblée générale du clergé suscite une enquête générale auprès des évêques « dans le but de mettre sous les yeux du roi un plan d'administration qui eût une utilité générale sans avoir d'inconvénients particuliers » (35). Enfin, en 1783, le procureur général du Parlement de Paris, Joly de Fleury, dans une circulaire adressée aux bureaux d'administration de chaque collège du ressort, demande que lui soient envoyés huit mémoires séparés dont il précise l'objet. L'un d'entre eux devait indiquer le nombre des écoliers pour les années 1764, 1771, 1780, 1781, 1782, aussi bien pensionnaires qu'externes, classe par classe (36). Malheureusement, les réponses à toutes ces enquêtes d'Ancien Régime sont extrêmement dispersées, et, à part celle de 1763 pour le seul ressort du Parlement de Paris, il s'agit d'épaves. Il convient donc de compléter des statistiques globales au moyen des enquêtes menées par les congrégations enseignantes elles-mêmes. Les *litterae annuae* envoyées par les provinciaux jésuites à la Maison Générale de Rome apportent à cet égard bien des éléments positifs (37). Les visites des provinciaux oratoriens ou doctrinaires, celles des inspecteurs josphites dans les collèges de leur congrégation respective fournissent également des renseignements quantitatifs précieux pour la seconde moitié du XVIII^e siècle. Mais il faut bien avouer que c'est accorder un privilège particulier aux collèges disposant d'une administration stable et régulière, c'est-à-dire aux gros collèges. Les petits collèges tenus soit par des congrégations moins importantes, soit par des prêtres séculiers, les pensions privées qui se développent considérablement à la fin du XVIII^e siècle, tout comme l'échelon intermédiaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, c'est-à-dire les régences latines, échappent à l'investigation : c'est ailleurs qu'il faut chercher des renseignements quantitatifs (délibérations municipales, registres de comptes,

quand ils existent). Il n'est pas sûr qu'il soit possible d'obtenir une carte globale du réseau de l'enseignement secondaire français à la fin de l'Ancien Régime : le dépouillement des almanachs provinciaux et des journaux locaux — qui publient les annonces et prospectus des pensions et écoles particulières — contribuera à réduire sensiblement l'état de nos ignorances.

L'enquête de 1791-1792, déjà citée, donne des renseignements beaucoup plus détaillés sur les établissements secondaires que sur les écoles primaires. Mais les lacunes géographiques sont ici encore considérables : 125 districts seulement sur 527 ont apporté des réponses précises. Une double hypothèque pèse sur la validité que l'on peut attribuer aux résultats de l'enquête de l'an IX (38) : d'une part leur caractère tardif, d'autre part le but politique défini explicitement par le ministre de l'Intérieur Chaptal dans sa circulaire aux préfets. Il s'agit d'établir les fondements des institutions scolaires du Consulat en rejetant les principes qui avaient présidé à l'organisation des écoles centrales sous la Convention. Les conseils d'arrondissement, chargés de faire un rapport détaillé sur la situation des collèges de leur circonscription à la fin de l'Ancien Régime ont souvent été tentés de valoriser à l'extrême celle-ci dans l'espoir de se trouver, lors de la réorganisation scolaire, dans une position favorable vis-à-vis du pouvoir politique.

La grande réforme consulaire de l'an X entraîne l'envoi, plus ou moins régulier, par les préfets, des états départementaux des écoles secondaires, auprès du conseiller d'Etat chargé de la direction et surveillance de l'Instruction publique, Fourcroy (39). En l'an XIII, Napoléon charge ce dernier de préparer un projet de loi destiné à fondre le personnel enseignant en un corps unique doté d'un même esprit au service de l'Etat. L'énorme travail de Fourcroy qui aboutit au rapport de février 1806 (40) et à la loi du 10 mai 1806 — première ébauche du fameux décret du 17 mars 1808 portant organisation de l'Université impériale — repose sur une série d'enquêtes menées tambour battant (41), qui furent renouvelées d'ailleurs en 1807 (42). Mais il faut attendre le rapport de Villemain sur l'Instruction secondaire pour avoir la première statistique globale, dont la partie rétrospective fournit les chiffres d'effectifs depuis 1809 (43).

Dès lors la chronologie des statistiques tend à se confondre avec celle que nous avons brièvement résumée pour l'Instruction primaire. La statistique de 1850, année même de la loi Falloux, ne fut pas publiée (44). C'est là encore l'impulsion de Victor Duruy qui organise définitivement les bureaux de la statistique annuelle ; la publication du volume exemplaire consacré à l'enseignement secondaire en 1865 souligne l'ampleur de l'effort

entrepris (45). Tout comme pour l'instruction primaire, le ministre a, en 1864, accompagné la statistique chiffrée d'un « questionnaire moral et pédagogique » dont les résultats ne seront pas publiés, mais qui est un instrument précieux d'information pour les réformes qu'il envisage : il est pour nous aujourd'hui l'équivalent de l'enquête Guizot pour l'enseignement secondaire (46). Si les publications statistiques sont par la suite moins nombreuses que pour l'enseignement primaire, il est toujours possible de se reporter aux archives du ministère qui conservent les états annuels (47). L'enquête parlementaire de la commission présidée par Ribot en 1899 apporte, outre la statistique de 1898 qu'elle publie, des éléments d'analyse qualitatifs sur la situation de l'enseignement secondaire à la fin du siècle par les procès-verbaux des dépositions qu'elle a entendues, les avis des organismes qu'elle a suscités, les questionnaires qu'elle a envoyés (48).

Les résultats que nous pouvons espérer des chiffres sont, mutatis mutandis, les mêmes que ceux esquissés pour l'instruction primaire : nous disposons de la courbe globale de scolarisation pour l'ensemble du siècle par catégorie d'élèves (boursiers, pensionnaires, demi-pensionnaires, externes, élèves des institutions et pensions suivant les classes des collèges publics en tant qu'externes) et par type d'établissement (collèges royaux ou lycées, collèges communaux, institutions et pensions ; mais les statistiques négligent les petits séminaires qui ont entre 15 000 et 26 000 élèves) ; nous pouvons grossièrement évaluer l'évasion en cours de scolarité (à partir de la répartition des élèves entre les classes supérieures et les classes élémentaires, et de la statistique des baccalauréats) ; les mutations qui se produisent entre secteur public et secteur privé, comme à l'intérieur de chaque secteur, sont également repérables. Cependant, si nous pouvons bien établir un taux global de scolarisation pour l'ensemble français, les inégalités régionales décelées au niveau des départements restent tributaires de conditions locales difficiles à mesurer : à la différence de l'enseignement primaire, les établissements secondaires sont peuplés d'internes qui ne sont pas forcément originaires du département de leur collège. Il faudrait ici avoir recours aux états préparatoires à la statistique pour affiner les mesures. En tout cas, la comparaison avec les cartes de la scolarisation primaire s'impose pour déterminer quels rapports entretiennent les deux réseaux : il n'est pas du tout sûr d'ailleurs qu'un seul modèle explicatif puisse en rendre compte. Quant aux données qualitatives fournies par les enquêtes, elles n'apparaissent qu'en filigrane dans les rapports ministériels qui précèdent les publications statistiques. Pourtant elles méritent un traitement spécifique qui sera évoqué dans la troisième partie de cet article.

II. — LE RECRUTEMENT DES ELEVES ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT

a) Le recrutement des élèves

A vrai dire, si les statistiques globales que nous venons d'évoquer permettent de poser des problèmes d'ensemble, elles ne sont pas suffisantes pour analyser le rapport entre le processus scolaire et la stratification sociale. Seules les statistiques récentes (essentiellement depuis la Seconde Guerre mondiale) qui décomposent les effectifs par catégories socio-professionnelles permettent d'avoir sur ce plan des probabilités approchées et d'élaborer des hypothèses dont la pertinence paraît peu contestable (49). Mais l'instrument fondamental d'analyse demeure l'enquête sur fiche nominale qui tente de suivre chaque élève tout au long de sa scolarité : les travaux de l'Institut National d'Etudes Démographiques réunis dans le recueil « Population et l'Enseignement » sous la direction d'Alain Girard sont exemplaires à cet égard (50). Un échantillon de 17 500 élèves a été suivi depuis le cours moyen deuxième année en 1961-1962 jusqu'à l'entrée dans le second cycle du second degré en 1966-1967, ce qui permet de mesurer la réussite scolaire suivant le sexe, le type de localité, les milieux socio-professionnels, l'âge, les performances antérieures réalisées à l'école primaire. Il n'est sans doute pas pensable de pouvoir appliquer telle quelle à l'histoire une méthode qui a pu disposer d'une infrastructure matérielle et de moyens techniques considérables. Mais le type d'investigation qui est proposé doit au moins être retenu à titre de modèle dans la mesure où il cerne avec précision la fonction de l'institution scolaire dans une société déterminée. Pour la période d'Ancien Régime, l'entreprise s'avère délicate car les listes ou les registres d'élèves sont particulièrement rares. On peut même avancer qu'ils sont quasi inexistantes au niveau de l'école élémentaire : quelques bribes ont pu être retrouvées dans le Gard (51) ; seul à notre connaissance le comté de Montbéliard disposait au XVIII^e siècle d'une inspection annuelle des écoles primaires qui établit année par année les noms, prénoms, l'âge, parfois même la profession des parents, des élèves qui fréquentent les différentes écoles de la ville et des paroisses limitrophes. Il est vrai aussi que Montbéliard, pays protestant, appartient alors au duc de Wurtemberg (52). Au niveau des collèges et des pensionnats, l'historien se heurte à un double obstacle (53) : d'une part les registres d'inscription se trouvent dispersés à travers des séries d'archives extrêmement différentes ; les archives municipales sont parfois mieux loties que les archives départementales, voire certaines archives privées. D'autre part la tenue de ces registres laisse beaucoup à désirer par rapport à nos exigences actuelles. Les pliumitifs, qui les ont remplis au long des années,

n'avaient pas les mêmes conceptions, même si une unification s'établit cependant progressivement sous l'impulsion centralisatrice des autorités placées à la tête des congrégations enseignantes. Aussi bien, certains se bornent-ils à enregistrer noms et prénoms des élèves, classe par classe, année par année, ce qui interdit toute recherche allant au-delà de simples comptages. Lorsque l'indication d'une origine géographique précise est donnée, l'analyse peut s'affiner : en effet les registres paroissiaux du XVIII^e siècle font souvent mention de la profession des parents à l'acte de naissance. Il suffit donc de dépouiller attentivement ceux des paroisses dont sont originaires les élèves : il y aura quelques pertes dues à la mobilité géographique, mais elles pourront être considérées comme minimales. Pourtant, l'obstacle n'a encore été que reculé, car l'on sait bien la difficulté qu'il y a à établir une stratification socio-professionnelle sous l'Ancien Régime : la mention « marchand » recouvre des réalités sociales si diverses qu'elle obscurcit plutôt qu'elle n'éclaire les choses. Il convient alors d'aller repérer les registres d'imposition pour déterminer grosso modo la situation économique des parents à l'intérieur de l'ensemble des catégories socio-professionnelles de la ville du collège. L'observation vaut naturellement aussi pour les registres — plus rares — qui contiennent des indications sur la profession des parents. En fait, ce sont les registres des grands pensionnats, réservés à l'élite (54), qui sont tenus avec la meilleure précision surtout dans la seconde moitié du XVIII^e siècle : à chaque élève correspond une page sur laquelle sont indiquées quartier par quartier les dépenses qui ont été engagées par le pensionnat à son endroit. Les indications sociales et géographiques, quand elles existent, sont rigoureuses ; l'état sanitaire de l'enfant (petite vérole et rougeole) est même mentionné à l'entrée, cependant que les livres d'infirmerie permettent de suivre les épidémies scolaires. Au total, et notre inventaire est loin d'être terminé, nous avons déjà repéré une vingtaine de catalogues de collèges, une dizaine de catalogues de pensionnats pour des périodes qui se chevauchent à l'intérieur du XVIII^e siècle.

A ces sources, et en l'absence de registre d'inscription, on peut substituer les fascicules imprimés lors des « exercices publics » qui correspondent aux « palmarès » modernes : lorsqu'on est en présence d'une série continue, le cursus scolaire peut être étudié, avec réserve pourtant car on ne doit pas oublier que seuls les meilleurs élèves sont cités.

Les registres de l'époque révolutionnaire sont rares. D'une part les anciens collèges ont vu leurs effectifs rapidement décliner sous l'influence de trois facteurs au moins : le serment exigé des fonctionnaires publics en 1791, l'interdiction d'enseigner signifiée aux « ci-devant congrégations d'hommes et de filles » le 18 août 1792,

les guerres révolutionnaires qui opèrent une ponction sérieuse dans les classes de rhétorique et de philosophie. A quoi peut s'ajouter la vente de l'établissement lui-même en tant que bien national. La création des Ecoles Centrales (7 Ventôse an III et 3 Brumaire an IV) achève leur déconfiture. Seules quelques institutions anciennes, rachetées par leur directeur (55) sécularisé, ont subsisté sans encombre et nous avons conservé pour elles les mêmes documents que pour la période antérieure. Les archives des écoles centrales conservées dans la série L des dépôts d'archives départementales sont inégales. Pour certaines nous disposons à la fois des états nominatifs d'élèves établis à la demande des administrations départementales par classe et par année, avec indication de l'origine géographique et parfois de l'origine sociale des parents, et des distributions de prix, portant les mêmes mentions. Mais il est difficile, pour le moment, d'établir un bilan synthétique de ces données (56). Tout laisse cependant supposer qu'une recherche analogue à celle de l'Ancien Régime est possible.

Pour le XIX^e siècle, il est sans doute possible, à partir des dossiers individuels conservés aussi bien dans les archives du Ministère que dans celles des Académies, d'établir le cursus scolaire et l'origine sociale des boursiers. Mais quelle que soit la richesse des fonds rectoraux, il faut avoir recours pour les autres élèves aux registres des établissements eux-mêmes. Or ceux-ci n'ont été que très rarement versés dans les archives départementales. Il faut même avouer avec les archivistes « une carence totale ». Les lycées de Caen, de La Rochelle et de Rennes sont à cet égard des exceptions (57) et M. René Gandilhon, dans l'inventaire de la série T de la Marne qu'il vient de publier, a raconté, avec un humour teinté de regret, l'insuccès relatif des démarches personnelles qu'il a effectuées auprès des proviseurs (58). Les épisodes cités ne seraient que cocasses si l'on était sûr que les archives scolaires soient conservées soigneusement. Telle n'est pas malheureusement la règle et si le lycée Louis le Grand ou le collège privé de Juilly peuvent s'enorgueillir d'archives parfaitement classées, c'est que leur célébrité même les a protégés de la négligence. Les registres d'inscription de Louis le Grand sont conservés quasi intégralement à partir de la Monarchie de Juillet. Mais leur tenue laisse à désirer car la mention de l'origine sociale fait souvent défaut et l'on se retrouve ramené aux difficultés évoquées précédemment. Les collections de palmarès ne peuvent là encore que pallier médiocrement la déficience des registres. En revanche, les archives du XIX^e siècle possèdent un avantage considérable sur celles de l'Ancien Régime, quand nous sont conservées les notes des professeurs concernant les élèves : trimestrielles à Louis le Grand sous la Monarchie de Juillet, elles concernent les devoirs religieux, les

mœurs, la conduite, le caractère, l'application, les progrès, la place de l'élève par rapport à l'ensemble de ses condisciples (59) ; ces notations qualitatives pourraient faire l'objet d'un codage précis venant s'ajouter aux autres variables.

Il faut maintenant brièvement esquisser les résultats que nous sommes en droit d'attendre à partir des documents dont nous venons de faire une brève description. Le but que nous nous sommes fixé est d'établir le rapport entre cursus (réussite/échec) scolaire et origine sociale : l'école est-elle le lieu d'une reproduction ou d'une mobilité ? Dans une société où les distinctions en ordres reposent sur la naissance, la méritocratie égalitaire instaurée par l'école est-elle un leurre qui ne brise en aucune manière la rigidité des barrières ? L'instauration d'un nouvel ordre politique pour lequel l'égalité formelle entre les citoyens est un dogme fondamental correspond-elle à une modification non seulement du recrutement mais du processus d'élimination ? Enfin dans la France des notables du XIX^e siècle il ne suffit pas d'affirmer que les lycéens et les collégiens sont en majorité bourgeois. L'affirmation a sa part de vérité mais le phénomène vaut d'être étudié avec plus de finesse en tenant compte et de la diversification des filières d'enseignement au cours du siècle (privé/public, classique/spécial) et des concours ou examens terminaux (baccalauréat, concours des Grandes Ecoles).

Répondre avec précision à ces questions c'est en fait accomplir un certain nombre d'opérations que nous ne pouvons ici qu'énumérer rapidement : calculer d'abord un taux précis de scolarisation en rapportant le nombre des entrées d'élèves originaires de la ville où se situe l'établissement à la courbe des baptêmes ou des naissances ; à cet effet, il convient d'utiliser une table de mortalité pour établir le nombre des survivants à l'âge moyen d'entrée ; il faut ensuite établir le rayon d'action du collège à partir de l'origine géographique des élèves corrélée avec leur classe d'entrée — ce qui permet d'esquisser grossièrement une hiérarchie des établissements à partir de leur perméabilité réciproque. Quand l'analyse des rôles fiscaux le permet, il est intéressant de croiser la catégorie fiscale et l'origine sociale des parents avec la présence de leur fils au collège : ainsi apparaissent les exclus de la culture scolaire, répartis différemment suivant les groupes sociaux. Si l'on se tourne ensuite vers les collégiens eux-mêmes, plusieurs corrélations précisent les hypothèses : en croisant l'origine sociale avec l'âge d'entrée, le taux de redoublement, la classe de sortie, la place à l'intérieur de la classe, les prix obtenus, le quotient des frères d'une même famille présents au collège. Enfin l'analyse du devenir professionnel des élèves contribue à une définition plus exacte du rôle de l'école dans la mobilité sociale. Pour l'Ancien

Régime, les registres matricules et les registres d'examens des anciennes facultés fournissent le nom et l'origine géographique des étudiants : il est donc facile d'y retrouver les élèves des collèges secondaires ; les registres d'ordination de chaque diocèse (ou ceux des insinuations ecclésiastiques) comme ceux d'entrée dans les ordres religieux apportent la liste des élèves devenus clercs ; dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, les tables alphabétiques des contrats de mariage reçus chez les notaires donnent la profession des futurs mariés : muni de ces trois sources, l'historien n'est pas dépourvu d'éléments d'approche. Au niveau du XIX^e siècle, la même recherche doit être effectuée mais elle est singulièrement plus facile. Les registres matricules des universités, les résultats d'examens (baccalauréat, licence et doctorat), les listes de candidats à l'Ecole Normale Supérieure sont conservés dans les fonds du rectorat, tout comme celles de l'agrégation (60). Les grandes écoles, aujourd'hui encore, ont gardé leurs registres d'inscription d'élèves avec indication de l'origine sociale. Enfin les annuaires des associations amicales d'anciens élèves (aussi bien des lycées que des grandes écoles) imprimés annuellement deviennent désormais une source irremplaçable puisqu'ils fournissent la profession de ceux-ci.

Les propositions ici faites valent naturellement *mutatis mutandis pour les écoles primaires du XIX^e siècle*. Si les archives des inspections académiques conservent les dossiers des certificats d'études (examen au reste créé tardivement puisqu'il date de 1866), les archives des écoles primaires sont souvent dans un état encore plus désastreux que celles des lycées. L'initiative prise par certains centres départementaux de documentation pédagogique doit donc être soulignée avec d'autant plus de vigueur : sous l'impulsion d'un directeur dynamique, le centre départemental de la Sarthe a créé un Musée d'histoire de l'éducation où sont rassemblés, à la suite des tournées d'inspection, nombre de documents particulièrement précieux (telles justement les listes d'élèves) qui risquaient de disparaître définitivement (61).

Au total nous ne nous cachons pas que la méthode ici préconisée est longue dans la mesure où tout dépouillement nominal à partir de sources multiples est forcément lent. A partir d'un certain seuil quantitatif, le recours à l'ordinateur devient absolument indispensable, si l'on veut parvenir à traiter l'ensemble des données ; c'est à l'établissement d'un programme normalisé qu'il faudrait désormais s'attacher afin que les recherches menées localement ne partent pas dans des sens divergents : toute comparaison deviendrait alors impossible. A cette réserve près, seules des monographies locales permettent de proposer une sociologie rétrospective de l'enseignement qui abandonne le domaine des coupes statiques pour aborder l'analyse d'une dynamique.

Reste cependant une question que les registres ne peuvent résoudre complètement : celle de la mobilité des élèves entre établissements. Au niveau d'une étude locale, il est naturellement possible de mesurer les flux d'entrée dans un établissement et leur point d'origine. Mais, à moins de dépouiller simultanément les registres de plusieurs établissements, il est difficile de mesurer les flux de sortie et leur point d'arrivée : et l'on n'est jamais sûr d'être exhaustif. Pour collecter des renseignements globaux à ce sujet, il faut rechercher des archives constituées sur des hommes qui ont déjà quitté l'enseignement secondaire et qu'on a interrogé sur leurs études antérieures : c'est le cas par exemple, pour les XVII^e et XVIII^e siècles, des entrées chez les Oratoriens (62), pour le XIX^e siècle des dossiers de candidature dans les grandes écoles. Ces sources sont évidemment sélectives puisqu'elles réunissent les membres d'un même ordre religieux ou les candidats d'une même école (dans tous les cas des gens qui poursuivent leurs études au-delà du cursus normal) ; les déplacements repérés peuvent être propres à la logique de l'ordre ou de l'école, et ne pas avoir valeur générale. Mais la multiplication de ces indices présenterait l'avantage d'esquisser une carte des circuits scolaires.

b) Le recrutement des maîtres

Pour la période d'Ancien Régime, l'étude du recrutement des maîtres se confond en général avec celle des ordres et congrégations religieuses. A cet égard l'analyse des registres d'entrée reste irremplaçable. Ceux-ci fournissent, en général, le lieu de naissance, la date de naissance du jeune profès et parfois le statut social de ses parents. A quoi il convient d'ajouter le dépouillement des « états » de l'ordre ou de la congrégation à un moment donné, ou des listes périodiques qui donnent régulièrement la situation des membres à l'intérieur de l'institution, les nécrologes, ce qui permet de reconstituer leur carrière et de la mettre en corrélation avec les données précédentes. Dans ce domaine, nos connaissances sont encore fragmentaires, en dépit des études en cours. On notera ici simplement que les statuts mêmes des congrégations religieuses manifestent des exigences culturelles qui déterminent un type de recrutement social : la « vocation » s'inscrit à l'intérieur de contraintes qui différencient le profil de chaque institution (63).

Restent les prêtres séculiers, dont le rôle, dans le domaine de l'éducation, s'est considérablement accru après l'expulsion des Jésuites : grâce aux registres d'ordination et d'insinuations ecclésiastiques, aux titres cléricaux, aux registres d'inscription et d'examen dans les facultés, nous pouvons obtenir les mêmes renseignements que pour les congrégations religieuses, même si la dis-

persion des documents, leur destination (qui n'était pas ordonnée à une étude spécifique de la sociologie des enseignants), la mobilité géographique de la population étudiée constituent des obstacles non négligeables à la recherche.

Pour les maîtres laïcs des écoles élémentaires, l'analyse est singulièrement moins aisée. Si les contrats avec les communautés paroissiales mentionnent parfois l'origine géographique des candidats, leur dispersion rend difficile un traitement quantitatif. Les registres d'approbation des maîtres tenus soit par le secrétariat de l'évêché, soit par le chanoine écolâtre, quand ils subsistent, sont une source massive beaucoup plus sûre : ils permettent en tout cas de suivre la carrière d'un maître au fur et à mesure qu'il se déplace. Mais il convient de compléter les renseignements qu'ils procurent par un recours aux registres paroissiaux et aux cotes d'imposition.

Le XIX^e siècle, avec les dossiers du personnel conservés dans les archives du ministère, dans les fonds des rectorats et des inspections académiques, nous a laissé en revanche un matériau statistique qui peut combler toutes les exigences des sociologues contemporains. Les dossiers de liquidation de pension restituent en particulier tous les renseignements concernant l'état civil, l'origine sociale, la carrière de chaque enseignant. Des études partielles y ont déjà puisé avec bonheur (64) mais une moisson abondante reste à récolter : la constitution d'un fichier nominatif permettrait non seulement de mettre en corrélation ces données entre elles, mais aussi avec celles des rapports des proviseurs et des inspecteurs. Pour l'enseignement privé, la recherche est plus délicate : les documents à utiliser ne sont pourtant guère différents de ceux signalés pour l'Ancien Régime mais on se heurte à l'obstacle de la dispersion des archives privées : archives diocésaines ou archives des congrégations religieuses (65).

III. — LA VIE SCOLAIRE

Il reste à parler de ce qui fait la vie scolaire elle-même, de l'état matériel des locaux jusqu'à la pédagogie. A vrai dire, nous n'entendons ici que suggérer des voies d'approche sans prétendre aucunement épuiser le matériau. Il nous importe en revanche d'insister sur la nécessité de rassembler les textes en série. Un document isolé n'est pas en lui-même significatif, à moins d'être replacé dans un corpus homogène ; mettre sur le même plan un journal, des mémoires, une correspondance ou une circulaire ministérielle n'est pas pertinent à une étude scientifique. La série doit être établie sur le long terme, en brisant l'étanchéité que les coupures politiques et admi-

nistratives ont établie entre les périodes d'Ancien Régime, de la Révolution et du XIX^e siècle. Une fois les séries documentaires constituées, il convient d'avoir largement recours aux méthodes déjà utilisées dans d'autres sciences humaines : analyse du contenu, lexicologie, sémiotique. Les propositions présentées ici ne visent qu'à rappeler quelques sources particulièrement intéressantes.

a) L'univers scolaire lui-même

Nous avons laissé délibérément de côté ce qui concerne la gestion des biens rattachés aux institutions scolaires, dans la mesure où elle ne nous est pas apparue comme spécifique de celles-ci : toute collectivité se trouve peu ou prou dans le même cas. En revanche la gestion des hommes n'est pas dépourvue d'intérêt et les registres de compte peuvent apporter des informations précieuses sur des sujets très variés : rations alimentaires des pensionnaires à partir des achats de nourriture (66), maladies en milieu scolaire à partir des livres d'infirmerie (67), niveau de vie des professeurs, répétiteurs, et administrateurs à partir des traitements qui leur sont versés, géographie et même sociologie du sentiment familial à partir du nombre de lettres reçues par les pensionnaires (68).

Les plans d'école ou de collège (69) révèlent par la disposition des lieux, leur organisation réciproque, la place des bancs et des tables, du matériel scolaire (cartes, tableaux) à l'intérieur de la classe même, toute une conception de l'enseignement : une étude sérieuse saisisait les variations des modèles, la chronologie de leur diffusion, leur extension géographique (70). Une confrontation avec les plans contemporains de communautés religieuses, de casernes ou de prisons apporterait des éléments de comparaison fructueux (71). L'analyse des règlements de discipline et de leur évolution fait apparaître les changements d'attitude vis-à-vis de l'enfant ; la précision répressive des éducateurs qui ont rédigé les textes est l'indice de cette mutation de mentalité que Philippe Ariès a récemment mise en lumière (72).

Quant au contenu de l'enseignement lui-même, il conviendrait d'abord d'établir un inventaire systématique des cours manuscrits conservés dans les bibliothèques de province (73), des manuels scolaires imprimés, des programmes scolaires. A partir de l'établissement de ces corpus, on pourrait esquisser des réponses à quelques questions fondamentales. Tout d'abord, comment évoluent les valeurs véhiculées par ces manuels et sous quelles contraintes ? Quelles variations sont décelables suivant le type de public auquel ils s'adressent (primaire/secondaire, privé/public) ? Les représentations de la société qui s'y font jour sont-elles ou non en contradiction avec l'évolution économique et sociale contemporaine et quelle

signification peut-on attribuer aux décalages observés ? L'analyse des manuels de lecture actuels (74) ou plus anciens (75), celle des manuels d'histoire sous la III^e République (76) ont montré la richesse qu'on est en droit d'attendre de telles études. Un deuxième type de questions se rattache aux précédentes : quel rapport y a-t-il entre la novation scientifique et son insertion dans le domaine scolaire ; suivant quelles filières apparaît le progrès des connaissances fondamentales dans les programmes d'enseignement ? Il est intéressant de noter qu'au XVIII^e siècle la pédagogie la plus neuve, celle en tout cas qui fait place à l'actualité scientifique la plus récente, passe par les institutions les plus élitistes du point de vue du recrutement (Juilly, Ecoles Militaires) (77). L'analyse du matériel scolaire (cartes, cabinets de physique (78), laboratoires) peut être ici un secours précieux. Enfin quelle cohérence interne se manifeste dans les programmes depuis l'âge de la *Ratio Studiorum* jésuite jusqu'à aujourd'hui : autrement dit, quelle anthropologie est sous-jacente aux innombrables plans d'enseignement dont les législateurs depuis la Révolution n'ont pas été avares (79) ?

Le témoignage que représentent les copies d'élèves (80) est par nature même éphémère puisque les devoirs se jettent dans les corbeilles à papier. Pourtant des règles précises de conservation des compositions ou des copies d'examens et de concours devraient être rigoureusement observées, si nous ne voulons pas voir disparaître sous nos yeux une source irremplaçable. En effet la compétence linguistique des élèves, leurs modèles stylistiques, la fréquence et le type des erreurs commises, l'architecture globale des discours écrits, le classement et le jugement porté par le correcteur, sont autant de données qui déterminent le système mental dans lequel se meut l'enseignement, et dont l'histoire est à écrire.

La production d'un théâtre scolaire spécifique a aujourd'hui complètement cessé : pourtant, elle a constitué, pendant des siècles, un lieu d'échange symbolique entre la congrégation enseignante auteur, les élèves acteurs et le public urbain, parents d'élèves, municipalités bienfaitrices du collège, notabilités locales : elle était même parfois le seul spectacle d'une ville où les troupes ambulantes ne s'arrêtaient guère. Sans doute celui-ci est-il soumis à des contraintes nombreuses (81) : c'est moins la qualité littéraire de la pièce qui compte ici que sa fonction pédagogique, au double titre d'un exercice rhétorique exemplaire dans sa forme et des impératifs doctrinaux défendus : il s'agit bien, tout au moins à l'origine, de représenter sur un espace le combat spirituel de héros ou de saints luttant contre un monde vide de Dieu, d'où la prédilection pour les sujets se rapportant à la basse latinité, moment crucial de la conversion du monde occidental. Mais ce combat s'inscrit dans une actualité politique à laquelle les auteurs ne sauraient

échapper : le débat sur la fonction royale et la raison d'Etat s'y trouve sans cesse présent par l'opposition entre bons princes et tyrans ; la poursuite de l'hérésie protestante est symbolisée par la dénonciation de l'arianisme ; enfin la présence d'un grand personnage à la représentation, ou la simple annonce d'événements jugés décisifs, suscitent des allégories transparentes. Il faudrait établir un corpus de toutes les pièces écrites et suivre l'évolution chronologique des thèmes afin de déterminer sous quelles influences ils se sont modifiés : en tous les cas, l'image traditionnelle du collège, monde clos et fermé à l'extérieur, s'efface singulièrement en ces jours de fastes académiques.

b) La vision de l'enseignement par ses usagers

On peut ici regrouper les sources disponibles sous trois rubriques : l'attitude des administrateurs, celle des professeurs, celle des élèves et des parents d'élèves.

1. Les administrateurs (82)

Une analyse sérielle des exposés des motifs des lois relatives à l'enseignement saisis sur le long terme la transformation des buts que s'est fixé le législateur : la loi Faure de 1968 marque sans doute un écart décisif par rapport à celles qui l'ont précédée. Les rapports d'inspecteurs à quelque niveau qu'ils se situent (inspection générale, inspection d'académie, inspection primaire) fournissent un matériau passionnant, non seulement sur les élèves et les enseignants, mais surtout sur les conceptions pédagogiques dominantes et les déviations observées par rapport aux normes établies (83). Enfin la correspondance entre recteurs d'Académie et proviseurs nous offre les notations annuelles des professeurs, mais aussi les détails de la vie quotidienne de chaque établissement : c'est à travers elle que nous pouvons le mieux saisir l'application réelle de la discipline scolaire (84).

2. Les enseignants

La mentalité des enseignants a fait l'objet d'études récentes toutes écrites par des universitaires : peut-on y voir un témoignage de la conscience malheureuse des enseignants qui se sentent périodiquement les mal-aimés de la nation ? A tout le moins, ces recherches ont-elles détruit le mythe, vivace pourtant au sein d'un corps qui se croit déchu de sa magistrature morale, d'un âge d'or antécédent, où les professeurs auraient été l'objet d'une considération particulière (resterait alors à se demander d'où justement vient ce mythe...). Pour le XIX^e siècle, les sources massives ne manquent pas. Les discours de distribution de prix exposent quelles finalités se proposent ceux qui ont pour charge d'éduquer les jeunes généra-

tions. La modification des intentions manifestées n'est pas indifférente et Viviane Isambert-Jamati a pu montrer à quelles préoccupations profondes elle correspondait (85). Plusieurs enquêtes, le concours établi entre les instituteurs en 1860 (86), les mémoires rédigés par ceux-ci pour l'Exposition Universelle de 1889 (87), l'enquête parlementaire de 1899 sur la situation de l'instruction secondaire qui interrogea les professeurs sur le sens qu'ils attribuaient à leur fonction (88), les autobiographies d'instituteurs suscitées par le questionnaire que leur adressa Jacques Ozouf (89), nous offrent à des moments précis des coupes synchroniques. Enfin le dépouillement des revues et journaux pédagogiques, celui des publications faites par les enseignants eux-mêmes (en les classant par types : poèmes, pamphlets, thèses, etc.), l'analyse des périodiques syndicaux (90), vient compléter notre connaissance du système idéologique.

3. Les élèves et leurs parents

L'investigation est ici plus ardue, surtout pour les périodes anciennes. Les enfants n'ont-ils pas été justement jusqu'à aujourd'hui ceux que le sens étymologique latin désigne **In-fantes**, ceux qui ne parlent pas ? Les témoignages qui nous ont été laissés sont le plus souvent indirects : et nous connaissons mieux les projections des adultes sur les enfants que l'expression des enfants eux-mêmes. Pourtant les correspondances des enfants avec leurs parents ou avec leurs professeurs sont, malgré leur rareté, un lieu privilégié d'informations, parce que internes au champ pédagogique lui-même. Les mémoires constituent une autre source de renseignements et un corpus des passages concernant l'éducation des auteurs aurait sans nul doute un grand intérêt. Il ne faut pas oublier cependant qu'il s'agit là de la mémorisation tardive d'adultes vieillissants se penchant sur leur enfance et le travail du souvenir qui s'y opère idéalise quelque peu le tableau présenté. La même observation vaut pour les publications des associations amicales d'anciens élèves d'établissements qui ont fleuri au XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e siècle et dont les annuaires relatent avec complaisance les festivités.

Pour les parents d'élèves, on peut faire état mutatis mutandis des mêmes sources : correspondances avec l'administration et avec les professeurs (91), lettres aux enfants, revues des associations qui définissent la position de leurs adhérents.

c) L'école et l'opinion : la demande

L'école et la nation : quel sujet a suscité plus d'écrits depuis les « projets d'éducation nationale » du XVIII^e siècle jusqu'à nos jours ? Quoi d'étonnant d'ailleurs à cette prolifération, dans la mesure où l'école est bien

ce lieu stratégique où un ordre social se perpétue dans les générations successives que l'enseignement est appelé à former, se rationalise et se justifie dans une culture ? Ici encore nous disposons de quelques sources massives : pour l'Ancien Régime les mémoires rédigés en 1763 par les officiers des municipalités ou des bailliages et sénéchaussées donnent la position des notables devant le problème de l'éducation ; les cahiers de doléance de 1789, aussi bien ceux des paroisses que ceux des bailliages, permettent de saisir quelle importance le plus humble village attribue à cette question : les silences méritent autant l'attention que les longs discours des robins. Avec les « plans d'éducation », formule qui a connu un succès privilégié au XVIII^e siècle, sous le double choc de l'expulsion des Jésuites et de la Révolution française, nous découvrons à la fois les politiques envisagées et les soubassements anthropologiques qui les fondent. Les prospectus d'institutions pourraient faire eux aussi l'objet d'une analyse sérieuse : ils sont en effet moins le reflet de l'idéologie des éducateurs qui les ont rédigés que du désir de ceux-ci de répondre à la demande extérieure : la présentation d'un modèle idéal d'institution rassure le public que l'on veut atteindre. L'évolution du message publicitaire, du XVIII^e siècle à nos jours, serait sans doute révélatrice à bien des égards...

On signalera enfin la presse, les débats parlementaires, les déclarations de partis politiques, des associations syndicales ou professionnelles, la littérature (du roman au pamphlet), sources utilisées depuis longtemps par les historiens. Là encore des recherches étudiant sur le long terme chaque type de sources, et le roman n'est pas la moins passionnante, apportent et apporteront des éléments précieux à la constitution d'une histoire de l'éducation.

Au terme de cette esquisse trop partielle et partielle, nous voudrions simplement émettre trois vœux de bon sens :

1) Tout d'abord celui de voir non seulement un classement rapide des séries T des archives départementales, mais aussi l'application réelle par les services des rectorats et des inspections académiques des dispositions du décret de 1936 établissant le principe du versement obligatoire des archives administratives dans les dépôts publics : à cet égard la situation n'était guère brillante en 1967 (92). L'observation vaut à plus forte raison pour les établissements d'enseignement, depuis les universités jusqu'aux écoles primaires : le constat dressé par les archivistes dans l'article auquel nous nous référons était catastrophique (93). Devant le danger d'être submergés sous une paperasserie envahissante, la crainte de détruire des documents historiques ne pèse pas lourd : aussi bien faut-il établir des normes de conservation procédant par

sondages sur échantillons représentatifs et par coupes chronologiques.

2) Il serait hautement souhaitable que soit entrepris un Guide des sources d'histoire de l'éducation conservées dans les archives publiques analogue à ceux qui ont déjà été publiés sous l'égide de la direction des Archives de France et qui rendent tant de services éminents.

3) Nous livrons en annexe une grille de dépouillement des archives relatives à l'enseignement secondaire et primaire sous l'Ancien Régime, établie sous le patronage de la Commission ministérielle d'Histoire de l'Education. Le but de cette grille n'est pas de se substituer aux inventaires ou répertoires qui existent déjà. Il est simplement, par un codage numérique des données, de permettre au chercheur de savoir immédiatement où se trouvent précisément les renseignements dont il a besoin, et de lui éviter de fastidieux manèges de liasses ou de registres. Un important fichier est déjà constitué au service de l'histoire de l'éducation.

Les quelques propositions ici énoncées, pour modestes et peu exaltantes qu'elles soient, visent à aider la construction d'une histoire scolaire utile au temps présent. Au moment où s'effondre un système pluriséculaire d'enseignement, où les praticiens colmatent sur le terrain les brèches béantes de remparts ruinés, mais aussi inventent jour après jour de nouvelles formes et de nouveaux rapports pédagogiques, il est peut-être opportun de s'interroger sur les conditions qui ont déterminé le fonctionnement de ce système. En ce domaine si passionnément débattu, pertinence et rigueur des analyses scientifiques, ce qui n'est pas dire aseptisées, valent mieux que toutes les logomachies. Ce que peut nous apprendre l'histoire, si nous voulons bien la lire, c'est à maîtriser la peur que suscite en nous la crise d'aujourd'hui : non pas en la réduisant ou en l'accommodant à la sauce d'un relativisme de plus ou moins bon aloi, mais en prenant son radicalisme à la lettre, c'est-à-dire en abordant les questions à la racine. Nous pourrions, d'ailleurs rencontrer sur ce chemin un compagnon fraternel inattendu, Charles Péguy :

« Les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement ; elles sont des crises de vie ; elles dénoncent et représentent des crises de vie et sont des crises de vie elles-mêmes ; elles sont des crises de vie partielles, éminentes, qui annoncent et accusent des crises de la vie générale ; ou si l'on veut les crises de vie générales, les crises de vie sociales s'aggravent, se ramassent, culminent en crises de l'enseignement, qui semblent particulières ou partielles, mais qui en réalité sont totales, parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale... ; quand une société ne peut pas enseigner ce n'est point qu'elle manque accidentellement d'un appareil ou d'une industrie ; quand une société ne peut pas enseigner, c'est que cette société ne peut pas s'enseigner,

c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même ; pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner ; une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas ; qui ne s'estime pas ; et tel est précisément le cas de la société moderne (94). »

Dominique JULIA,
chargé de recherche au C.N.R.S.

Notes bibliographiques

- (2) Au reste, un article remarquable expose les conditions de conservation des archives : M.-L. Marchand et M. Duchein. — Les archives de l'enseignement en France, in : *Gazette des Archives*, nouvelle série, n° 57, 2^e trimestre 1967, pp. 89-111.
- (3) *Nous parlerons essentiellement de l'enseignement secondaire et primaire, laissant de côté l'enseignement supérieur*. Il est bien évident cependant que les sources propres à ce dernier niveau ne sont guère différentes de celles que nous évoquons.
- (4) F. de Dainville. — Effectifs des collèges et scolarité aux XVII^e et XVIII^e siècles dans le Nord-Est de la France, in : *Population*, t. 10, 1955, p. 455-488 ; Collèges et fréquentation scolaire au XVII^e siècle, *Ibid.*, t. 12, 1957, pp. 467-494.
- (5) Cf. J. Gadille, D. Julia, L. Pérouas, P. Timbal, M. Venard. — Pour un répertoire des visites pastorales in : *Revue d'Histoire de l'Eglise de France*, t. LV, 1969, pp. 49-67 et 279-282.
- (6) A Rodez en 1771, à Reims en 1774, à Tarbes en 1783. Nous avons étudié l'enquête de Reims : cf. D. Julia. — L'enseignement primaire dans le diocèse de Reims à la fin de l'Ancien Régime, in : *Annales Historiques de la Révolution Française*, 1970, pp. 233-286, et celle de Rodez (article à paraître in : *Atti del Convegno Internazionale di Storia sociale e religiosa, Capaccio. 1972*, aux Edizioni di Storia e Letteratura, Rome). Nous traitons en ce moment les résultats de l'enquête de Tarbes.
- (7) En 1737, l'intendant de Languedoc fait dresser un « état des sommes imposées pour les maîtres et maîtresses d'école par les diverses paroisses de la province de Languedoc et notamment pour l'année 1737 ». Celui-ci a été étudié par M. Laget. — Petite écoles en Languedoc au XVIII^e siècle, in : *Annales E.S.C.*, 26^e année, 1971, pp. 1398-1418. En Lorraine, l'intendant Jean-Baptiste du Moulin de la Porte fait une enquête sur la procédure de nomination des maîtres d'école et sur leur rétribution. Cf. A. de Rohan-Chabot. — *Les Ecoles de campagne en Lorraine au XVIII^e siècle*, thèse pour le doctorat de troisième cycle, Paris, Faculté des Lettres, 1967, in 4^o, pp. 200-203.
- (8) Cf. A. Schüller. — Die Volksbildung im Kurfürstentum Trier zur Zeit der Aufklärung, in : *Trierer Jahresberichte*, IV, 1911, pp. 65-105, V, 1912, pp. 43-90, VI, 1913, pp. 38-105.
- (9) E. Allain. — L'enquête scolaire de 1791-1792, in : *Revue des questions historiques*, t. 50, 1891, pp. 143-203.
- (10) On peut à tout le moins tenter une chronologie provisoire des enquêtes qui sont souvent communes aux deux degrés d'enseignement :
- a) 20 Fructidor an V (1^{er} septembre 1797), circulaire du ministre de l'Intérieur aux administrations centrales de département

envoyant un questionnaire concernant les écoles primaires, les pensionnats, les bibliothèques et les Imprimeries. Les administrations départementales le diffusent dès le début de Vendémiaire an VI (Loir-et-Cher, 2 Vendémiaire, 23 septembre 1797, Arch. dép. Loir-et-Cher L 765 ; Haute-Garonne, 12 Vendémiaire, 3 octobre 1797, Arch. dép. Haute-Garonne L 2545 ; Sarthe, 7 Vendémiaire, 28 septembre 1797, cf. Marcel Reinhard. — *Le département de la Sarthe sous le régime directorial*, Les Presses Bretonnes de Saint-Brieuc, 1935, in 8^o. Circulaire qui eut peu de succès si l'on en croit la circulaire ultérieure de Prairial an VI.

b) Circulaire du 29 Frimaire an VI (19 décembre 1797) consécutive à l'arrêté du 27 Brumaire an VI (17 novembre 1797) exigeant « des administrations départementales un état nominatif des élèves qui fréquentent les écoles publiques soit primaires, soit centrales avec les nom et domicile de chacun d'eux ».

c) Circulaire du 17 Ventôse an VI (7 mars 1798) consécutive à l'arrêté du 17 Pluviôse an VI (5 février 1798) concernant la surveillance des écoles particulières, maisons d'éducation et pensionnats qui doit s'effectuer chaque mois par les administrations municipales de canton selon des modalités très précises.

d) Circulaire du 17 Prairial an VI (5 juin 1798) (la minute manuscrite se trouve aux Archives Nationales, F 17 1014, pièce n° 23). Le ministre se plaint de la non application des trois premières circulaires et invite les administrations centrales de département à lui fournir « un tableau raisonné de toutes les écoles particulières, maisons d'éducation et pensionnats qui se trouvent dans chaque canton des divers départements de la République » et pose six questions. La circulaire est diffusée le 24 Prairial (12 juin 1798) dans le Loir-et-Cher (Arch. dép. Loir-et-Cher, L 766), le 8 Thermidor (26 juillet) dans le Jura, cf. H. Libois « L'instruction primaire dans le département du Jura pendant la Révolution », in : *Mémoires de la Société d'émulation du Jura*, t. LX, 1897, pp. 71-280.

e) Enfin, à la fin de Fructidor an VI (septembre 1798), le ministre de l'Intérieur fait diffuser des états des écoles primaires, relatifs aux indemnités de logement et de jardin versées aux instituteurs et institutrices publiques sur les fonds destinés aux dépenses communales suivant l'article XXV de la loi du 15 Frimaire an VI (5 décembre 1797). Ces états demandent des renseignements précis sur les effectifs scolaires (par le biais de questions sur la rétribution annuelle de chaque élève). Ils sont diffusés le 12 Vendémiaire an VII (3 octobre 1798) dans le Loir-et-Cher (A.D. Loir-et-Cher, L 770).

- (11) Circulaire du 21 Floréal an XI (11 mai 1803), A.N. F 17 1362 à 1366. Cf. M. Gontard. — *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la Loi Guizot (1789-1833)*, Paris, Les Belles Lettres, 1959, in 8^o, pp. 212-219. En revanche, une enquête relative aux anciens Frères des Ecoles chrétiennes ordonnée par la circulaire du 21 Frimaire an XIII (12 décembre 1804) et conservée dans les mêmes cartons et dans F 17 12451 à 12453, a des réponses précises, cf. P. Zind. — *Les nouvelles congrégations des frères enseignants en France de 1800 à 1830*, Publications du Centre d'histoire du Catholicisme de Lyon, 1969, in 4^o, t. I, pp. 53-54.
- (12) A.N. F 17 1362 à 1366 et M. Gontard, *op. cit.*, p. 231.
- (13) A.N. F 17 * 80-160. Les statistiques de 1817 et de 1829 sont aussi conservées aux A.N. sous la cote F 17 10372 à 10375, et 10387 à 10389.
- (14) Conservés pour 1834 aux Archives Nationales, F 17 * 64 à 79, ensuite dans les séries T des Archives départementales. Ils réapparaissent dans la série F 17 des Archives Nationales de 1860 à 1863 inclus (F 17 10408 à 10462), de 1870 à 1875 inclus (F 17 10463 à 10527), de 1878 à 1889 (F 17 10528 à 10678), et de

- 1894 à 1896 (F 17 10679 à 10690), de 1902 à 1906 (F 17 10691 à 10719).
- (15) Dans le cadre de l'Equipe de recherche associée au C.N.R.S. qui se consacre à l'étude des systèmes scolaires dans la France moderne et dont il est le directeur.
- (16) A.N. F 17 10408 à 10420 pour la seule année 1860.
- (17) Ministère de l'Instruction Publique. — **Statistique de l'Instruction publique en 1863. Situation au 1^{er} janvier 1864**, Paris, Imprimerie Impériale, 1865, 1 vol. in 4°, 524 p. En 1864, le ministre accompagne l'envoi des tableaux statistiques d'un questionnaire « moral et pédagogique » : cf. la circulaire aux recteurs du 28 mai 1864, in : **Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique**, 1864, t. I, pp. 395-406. Les inspecteurs primaires devaient répondre à 64 questions réparties en neuf chapitres. L'inspecteur d'académie devait rédiger un rapport d'ensemble pour le département, le recteur un résumé général pour le ressort académique. L'analyse des réponses à ce questionnaire est à faire. Certains résultats globaux se trouvent in A.N. F 17 * 3158-3160.
- (18) **Ministère de l'Instruction publique. Statistique de l'enseignement primaire**, t. I, 1876-1877, Paris, Imprimerie Nationale, 1878, LXXXIV, 264 p.
- (19) **Ministère de l'Instruction publique. Statistique comparée de l'enseignement primaire**, t. II, 1829-1877, *ibid.*, 1880, CCXVIII, 528 p. Le rapport préliminaire présente une analyse critique des statistiques établies depuis la Restauration, pp. XVII à XXX.
- (20) T. III, 1881-1882, publié en 1884 ; t. IV, 1886-1887, publié en 1889 ; t. V, 1891-1892, publié en 1895 ; t. VI, 1896-1897, publié en 1900 ; t. VII, 1901-1902, publié en 1904.
- (21) Archives du diocèse de Blois, enquête de juin 1824 et rapports des inspecteurs des écoles en juin 1827 ; tous deux répartis dans les dossiers paroissiaux. Des enquêtes similaires se trouvent aux archives du diocèse de Dijon.
- (22) J. Gadille. — **Guide des archives diocésaines françaises**, Centre d'histoire du catholicisme de Lyon, 1971, in 8°, 166 p.
- (23) Cf. l'article de M. Laget déjà cité.
- (24) A. Prost. — **L'enseignement en France, 1800-1967**, Paris, Armand Colin, 1968, in 8°, 524 p. Ce livre, très neuf dans ses perspectives, est le premier à avoir utilisé massivement les statistiques du XIX^e siècle.
- (25) G. Choisy. — Etat de l'Instruction primaire dans l'Hérault vers 1833, in : **Actes du quatre-vingt neuvième Congrès national des Sociétés Savantes**, Lyon 1964. **Section d'Histoire Moderne et Contemporaine**, Paris, Imprimerie Nationale, 1965, t. II, vol. I, pp. 485-555.
- (26) E. Le Roy-Ladurie. — **Le Territoire de l'historien**, Gallimard, 1973, in 8°, pp. 103-111.
- (27) M. Fleury et P. Valmary. — Les progrès de l'Instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III d'après l'enquête de Louis Maggiolo, 1877-1879, in : **Population**, t. 12, 1957, pp. 71-93.
- (28) F. Furet, W. Sachs, Communication présentée à la conférence d'Uppsala, juin 1973.
- (29) Bibliothèque de l'Arsenal, ms 5759, fol. 2^o à 9^o.
- (30) Ces deux enquêtes ont été étudiées par le R.P. de Dainville dans l'article de **Population**, 1957, déjà cité.
- (31) Article I de l'Edit portant règlement pour les collèges qui ne dépendent pas des Universités.
- (32) Les conseillers Roussel de La Tour, Terray, L'Averdy et Rolland d'Erceville envoient dès le 27 avril 1763 une lettre circulaire aux substituts du procureur général pour leur préciser comment ils se sont répartis la charge des collèges du ressort du Parlement.
- (33) **Comptes rendus aux Chambres assemblées par Messieurs les Commissaires nommés par les arrêtés du 6 août 1762 et 24 mars 1763 des différents collèges du ressort qui n'étaient pas occupés par les ci-devant soi-disants Jésuites**, Paris, chez P.G. Simon, imprimeur du Parlement, 1763.
- (34) A.D. des Bouches-du-Rhône, C 4575.
- (35) A.N. G 8 * 1617, circulaire adressée aux évêques sur l'état des collèges dans leur diocèse, 8 novembre 1780.
- (36) Bibliothèque Nationale, Manuscrits, Collection Joly de Fleury, 1961, folio 139, et Archives municipales de Mâcon, GG 143, pièce 35.
- (37) Elles ont été abondamment utilisées par le P. de Dainville dans les deux articles précédemment cités.
- (38) E. Allain. — L'enquête scolaire de l'an IX, in : **Revue des Questions historiques**, t. 52, 1892, pp. 499-544.
- (39) A la suite principalement des arrêtés consulaires du 5 Messidor an X (24 juin 1802) et du 19 Vendémiaire an XII (12 octobre 1803).
- (40) Rapport fait à Sa Majesté par le Conseiller d'Etat directeur général de l'Instruction publique, annexe à la séance du Corps Législatif du 5 mars 1806, in : **Archives Parlementaires**, 2^e série, t. IX, pp. 77-93.
- (41) Une circulaire du 30 Ventôse an XIII (21 mars 1805) demande aux préfets de remplir deux tableaux relatifs aux écoles secondaires communales et aux écoles secondaires particulières. Les tableaux relatifs à ces dernières se trouvent in A.N. F 17 2494. Une circulaire du 5 Floréal an XIII (25 avril 1805) adressée par le ministre de l'Intérieur aux préfets demanda un état de toutes les écoles secondaires établies dans le département (même carton). Enfin une circulaire de Fourcroy en date du 21 Prairial (10 juin 1805) est relative aux maisons d'éducation particulière où l'on enseigne les langues latine et française et les mathématiques (A.N. F 17 1367).
- (42) A.N. F 17 8101 à 8108 : circulaire du 18 mars 1807 demandant quatre états, deux pour 1806, deux pour 1807, l'un concernant les écoles secondaires communales, l'autre les écoles secondaires particulières ; A.N. F 17 1368, état de toutes les maisons d'éducation particulières autres que les écoles secondaires et les écoles primaires tenues au compte des communes. En 1813, le grand maître de l'Université fait une enquête sur les pensions et les institutions privées (A.N. F 17 2494).
- (43) [Villemain] **Rapport au roi sur l'Instruction secondaire**, Paris, Imprimerie Royale, 1843, 358 p.
- (44) Les états préparatoires à la statistique sont conservés en F 17 6840.
- (45) **Ministère de l'Instruction publique. Statistique de l'enseignement secondaire en 1865**, Paris, Imprimerie Impériale, 1868, CLVI, 481 p.
- (46) **Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique**, 1864, t. II, p. 15-34, circulaire du 16 juillet 1864. Le questionnaire comportait 127 questions réparties en six rubriques : Lycées et collèges ; enseignement secondaire public, questions générales ; enseignement secondaire public, questions particulières ; éducation, discipline, maîtres, répétiteurs ; hygiène, gymnastique ; instruction secondaire libre, cours publics, pensionnats de fille. Il appartenait essentiellement aux proviseurs et principaux de répondre. Le questionnaire s'intéressait particulièrement aux résultats obtenus par la « bifurcation » établie par la réforme Fortoul du 30 août 1852.
- (47) 1 vol. pour la statistique de 1876 paru en 1878, 2 vol. pour la

- statistique de 1887 (t. I garçons, t. II filles) parus en 1889. Les documents statistiques préparatoires se trouvent aux Archives Nationales F 17 6833 à 6889.
- (48) Enquête sur l'enseignement secondaire, Chambre des députés, 7^e législature, session de 1899, document n° 866, 6 vol. in 8° : t. I - II, Procès-verbaux de déposition ; t. III, Statistique et rapports de recteurs et des inspecteurs d'académie ; t. IV, Réponses au questionnaire (extraits et analyse) ; t. V, Avis des Chambres de commerce et des Conseils généraux ; t. VI, Rapport général.
- (49) Ch. Baudelot et R. Establet. — **L'école capitaliste en France**, Cahiers Libres 213-214, Paris, F. Maspéro, 1971, in 8°, 336 p. ; P. Bourdieu et M. de Saint-Martin. — L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français, in : **Annales E.S.C.**, 25^e année, 1970, pp. 147-175 ; O. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, avait tenté, in : **Education et Instruction. Enseignement secondaire**, t. I, Paris, Hachette, in 12°, 1887, de mesurer à partir des registres d'inscription l'origine sociale des parents d'élèves de l'enseignement « spécial » et le processus d'élimination scolaire. Pour contestables que soient les classifications socio-professionnelles utilisées elles confirment bien, en tout cas, l'existence de deux réseaux scolaires parfaitement étanches : le réseau « classique » réservé à l'élite, qui est nettement différencié du réseau professionnel où les professions commerciales et « industrielles » l'emportent, cf. surtout les pp. 251 à 273.
- (50) Institut National d'Etudes démographiques, **Population et l'Enseignement**, Introduction d'Alain Girard, P.U.F., 1970, in 8°, 571 p.
- (51) Archives du diocèse de Nîmes, Etat de l'archiprêtre d'Anduze en 1689 ; Archives communales d'Almargues, GG 6, 20 décembre 1686, visite de l'évêque Séguier.
- (52) A.D. Doubs, série E, comté de Montbéliard, liasses 89 à 92.
- (53) Notre thèse porte sur **Les collèges dans la France du XVIII^e siècle** et les pages qui suivent sont le fruit des dépouillements que nous menons actuellement.
- (54) Par exemple ceux de Juilly, Effiat, Pontlevoy et Tournon que nous avons dépouillés en compagnie de Willem Frijhoff, assistant de recherches à la VI^e Section de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes.
- (55) Tels Sorèze ou Pontlevoy par exemple. La loi du 25 Fructidor an V (11 septembre 1797) sursoit à la vente de « tous les édifices connus sous le nom de collèges, maisons d'écoles, et généralement de tous les bâtiments et dépendances servant et ayant servi à l'enseignement public ».
- (56) Une monographie exemplaire est celle de A. Troux. — **L'école centrale du Doubs à Besançon an IV - an XI**, Paris, Alcan, 1926, in 8°, 225 p., qui fournit, à la date où elle est parue, une bibliographie exhaustive.
- (57) M.-L. Marchand et M. Ducheln, art. cit., p. 104.
- (58) **Archives de la Marne. Répertoire numérique détaillé de la série T. Enseignement, affaires culturelles, sports**, par René Gandillon, Châlons-sur-Marne, 1972, in 4°, p. VIII.
- (59) Archives Louis le Grand, cf. G. Dupont-Ferrier. — **Du collège de Clermont au lycée Louis-le-Grand (1563-1920)**, Paris, de Boccard, 3 volumes in 8°, 1922-1925, notamment tome II, p. 395.
- (60) Archives Nationales A. J. 16 370 à 376, E.N.S. Dossiers des candidats 1850-883. Pour l'agrégation A. J. 16 378 à 381, Dossiers des Candidats, 1855-1883 ; ceux de l'année 1889 sont en F 17 13964 à 13969.
- (61) Centre départemental de Documentation pédagogique, 31, rue des Maillets, 72 Le Mans. — **Sources départementales d'Histoire de l'Education**, fascicule ronéotypé de 65 p. 21 x 29,7, établi par G. Picard, directeur du C.D.D.P.
- (62) Nous en avons fait le dépouillement avec l'aide de Willem Frijhoff.
- (63) Ainsi les statuts des Frères des Ecoles Chrétiennes prévoient-ils que ceux-ci ne doivent pas faire usage du latin cf. **les Règles communes de l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes**, Bibliothèque municipale d'Avignon, ms. 747, daté de 1705, publiées, in : **Cahiers lasalliens**, n° 25, Rome, Malson Saint-Jean-Baptiste-de-la-Salle, [1966], pp. 93-94 ; alors que le Chapitre général des Bénédictins de la Congrégation de Saint-Maur décide, en 1786, de n'admettre au noviciat « aucun sujet qui ne soit capable d'étudier en rhétorique (B.N. Manuscrits, Fonds français 15785, folio 77). La thèse de M. Jean de Viguierie sur les Doctrinaires apportera prochainement des éclairages très neufs.
- (64) P. Gerbod. — **La condition universitaire en France au XIX^e siècle**, Paris, P.U.F., 1965, in 8°, 720 p., et surtout G. Vincent. — Les professeurs du second degré au début du XX^e siècle, in : **Le Mouvement social**, n° 55, avril-juin 1964, pp. 47-73.
- (65) La présentation des sources de la thèse de P. Zind, déjà citée, peut aider le chercheur ; cf. t. III, pp. 517-531. On attend l'inventaire entrepris pour les congrégations féminines par Ch. Molette : cf. l'article qu'il a publié in : **Gazette des Archives**, n° 68, 1^{er} trimestre 1970, Les archives des congrégations religieuses, pp. 25-45.
- (66) Cf. W. Frijhoff et D. Julia. — Rations et régimes alimentaires des pensionnaires à la fin de l'Ancien Régime. Quatre exemples : Auch, Beaumont, Molsheim et Toulouse, Communication présentée au Colloque national de l'Association française des historiens économistes, octobre 1973. Pour les lycées du Second Empire, des renseignements globaux se trouvent dans le registre des A. N. F 17^e 2455.
- (67) Pour le XIX^e siècle, deux enquêtes : M. Vernois. — **Etat hygiénique des lycées de l'Empire en 1867**, Paris, 1868, in 8° ; et A. Riant. — **L'hygiène et l'éducation dans les Internats**, 1877, in 16°, VII-374 p. On consultera avec profit les cartons F 17 7580 à 7587 aux Archives Nationales.
- (68) Le port des lettres était en effet payé à l'arrivée et le comptable enregistrerait chaque fois la dépense.
- (69) Il faut ici consulter la série N des Archives Nationales, les collections (notamment la collection Martellange) du Cabinet des Estampes de la Bibliothèque Nationale, mais aussi les plans atlas des lycées réalisés entre 1860 et 1864, A.N. F 17^e 2523 à 2586, comme la très belle enquête sur la situation matérielle des écoles primaires en 1884, F 17^e 2712 à 3155. Pour l'Ancien Régime, les archives des intendances (série C des Archives départementales) ont conservé de nombreux plans d'écoles. Les mémoires réalisés par les instituteurs pour l'Exposition Universelle de 1889, dont nous parlerons plus loin, comportent également des plans de classes. Au titre des modèles, citons simplement : A. Bouillon. — **De la construction des maisons d'école primaire : ouvrage contenant des projets descriptifs et estimatifs pour six maisons d'école adaptées à différentes localités avec les détails de leur exécution et la disposition des classes...**, Paris, 1834. Mais aussi, à titre de comparaison actuelle, le numéro de l'**Architecture d'Aujourd'hui** intitulé : Aujourd'hui l'école ?, n° 166, mars-avril 1973.
- (70) On pourrait s'inspirer de la très belle étude de J.-B. Huet. — **Les presbytères de l'élection de Bayeux, contribution à l'étude de la maison rurale dans la France traditionnelle**, Caen, Centre de recherches d'histoire quantitative, bulletin n° 1, 1972.
- (71) Cette proposition n'a rien de canularque puisque, lors de

- l'expulsion des Jésuites, la dévolution des bâtiments des anciens collèges disparus fut de ce type. A l'inverse, la statistique de 1865 révèle que sur 77 lycées 28 occupaient les bâtiments d'anciens couvents et sur 251 collèges communaux 71 se trouvaient dans le même cas.
- (72) P. Ariès. — *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, in 8°, 1960, 502 p. Pour les écoles primaires, une source essentielle est constituée par les statuts synodaux diocésains promulgués par les évêques. Un dépouillement exhaustif de ceux-ci s'imposerait : il serait d'ailleurs singulièrement facilité par A. Artonne, L. Guizard, O. Pontal. — *Répertoire des statuts synodaux des diocèses de l'ancienne France du XIII^e à la fin du XVIII^e siècle*, Paris, 1963, Editions du C.N.R.S., in 8°, 516 p.
- (73) *Celui-ci est en cours de réalisation sous la direction de M. le recteur Bayen, président de la Commission ministérielle d'Histoire de l'Éducation.*
- (74) S. Mollo. — *L'école dans la société*, Paris, Dunod, 1970, in 8°, pp. 69-158.
- (75) J. et M. Ozouf. — Le thème du patriotisme dans les manuels primaires, in : *Le Mouvement social*, n° 49, octobre-décembre 1964, pp. 5-31.
- (76) P. Nora. — Ernest Lavisse : son rôle dans la formation du sentiment national, in : *Revue Historique*, 86^e année, t. CCXXVIII, 1962, pp. 73-106 ; J. Freyssinet-Dominjon. — *Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959*, Travaux et recherches de science politique n° 5, Paris, Armand Colin, 1969, in 8°, 294 p. ; A. Gérard. — La représentation de l'histoire contemporaine dans les manuels d'enseignement secondaire (1902-1914), in : *Bulletin de la Société d'Histoire Moderne*, 69^e année, quatorzième série, n° 14, 1970, pp. 10-15.
- (77) *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII^e siècle, sous la direction de René Taton*, Paris, Hermann, 1964, in 8°, 780 p.
- (78) Les inventaires des collèges jésuites en 1762-1764 tout comme ceux faits sous la Révolution nous permettent de saisir le degré de modernité des cabinets de physique.
- (79) O. Gréard, in : *Éducation et instruction. Enseignement secondaire*, t. II, 1887, in 12°, avait présenté sous forme de tableaux l'évolution des programmes pour le XIX^e siècle. On lira avec profit Cl. Falcucci. — *L'humanisme dans l'enseignement secondaire au XIX^e siècle*, Toulouse, Privat, 1939, in 8°, 667 p.
- (80) Les meilleures copies des élèves des lycées pour l'année 1811 sont conservées dans les cartons relatifs aux collèges royaux, Affaires générales, A.N. F 17 7601-8100. Les copies du concours général sont conservées pour la période 1809-1821 (copies couronnées) à la Bibliothèque de l'Université de Paris, manuscrits 1538-1546, et pour la période 1822-1903 dans la série AJ 16 (Fonds du Rectorat de Paris), 630-878 des Archives Nationales.
- (81) *Le recueil Dramaturgie et Société. Rapports entre l'œuvre théâtrale, son interprétation et son public aux XVI^e et XVII^e siècles, études réunies et présentées par J. Jacquot*, Paris, Editions du C.N.R.S., 2 vol. in 4°, 1968, présente au tome 2 plusieurs articles consacrés au théâtre des Jésuites en Europe qui apportent des vues très nouvelles, pp. 433-523 (pour la France, articles du R.P. de Dainville, A. Stegmann, J. Hennequin).
- (82) Nous rappelons l'intérêt que présentent de ce point de vue les enquêtes de 1833 et 1864 citées dans la première partie. On peut y joindre l'enquête que Napoléon fit mener par son Ministre de la Police, Savary, en 1810 auprès des préfets pour connaître l'état d'esprit du corps professoral et les principes de l'enseignement - A.N. F 7 4346 ; cf. Ch. Schmidt. — *La réforme de l'Université impériale en 1811*, Paris, 1905, in 8°, 132 p.
- (83) *Sur l'évolution de l'inspection au XIX^e siècle*, cf. P. Gerbod. — Les inspecteurs généraux de l'instruction publique de 1802 à 1882, in : *Revue Historique*, 90^e année, t. CCXXXVI, 1966, p. 79-106.
- (84) Conservées dans les fonds des rectorats.
- (85) V. Isambert-Jamati. — *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1970, in 8°, 400 p. Le même travail serait à entreprendre pour les périodes plus anciennes.
- (86) Mémoires des instituteurs adressés en réponse au concours ouvert le 12 décembre 1860 sur : Les besoins de l'instruction primaire dans les communes rurales du triple point de vue de l'école, des élèves et du maître, A.N. F 17 10757 à 10798.
- (87) L'inspection académique avait demandé à chaque instituteur de rédiger une monographie sur sa commune. Les mémoires sont conservés au moins pour la Seine-et-Marne (Archives départementales, Usuels) et pour la Meurthe-et-Moselle (Bibliothèque municipale de Nancy, mss 1331 à 1370).
- (88) G. Vincent l'a analysée avec finesse : Les professeurs de l'enseignement secondaire dans la société de la « Belle Époque », in : *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, t. XIII, 1966, pp. 49-86.
- (89) J. Ozouf. — *Nous les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard, 1967, 269 p. (collection Archives).
- (90) P. Gerbod. — Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928, in : *Le Mouvement social*, n° 55, avril-juin 1966, pp. 3-45.
- (91) M. Garden. — Pédagogie et parents d'élèves au collège de La Trinité (Lyon 1763-1792), in : *Cahiers d'Histoire*, t. XIV, 1969, pp. 371-392.
- (92) M.-L. Marchand et M. Duchéin, art. cit., p. 98. Sur 85 départements ayant répondu à l'enquête de 1966, 22 reçoivent les versements des services académiques « régulièrement », 31 « occasionnellement », 17 n'en reçoivent pas du tout. En 1966, il n'existait que 36 répertoires de la série T.
- (93) *Ibid.*, pp. 101-105.
- (94) Ch. Pégué. — Préface du 2^e Cahier de la 6^e série, 11 novembre 1904, pp. XXIV-XXV.

**ANNEXE : CODE DE REPÉRAGE
POUR LES DOCUMENTS D'ANCIEN RÉGIME**

A) NOTICE EXPLICATIVE

1 - Finalité de la fiche.

- elle répond exclusivement à l'établissement d'une procédure de repérage ;
- cela implique qu'il s'agit d'un instrument de travail bien davantage que d'un simple catalogue.

Elle concerne les documents d'archives, les manuscrits de bibliothèques, et les sources imprimées particulières, portant sur l'éducation en France depuis le XVI^e siècle jusqu'à la période révolutionnaire, essentiellement, dans les archives départementales :

- la série C,
- la série D (lorsque les inventaires existent et qu'ils ont été réalisés avec précision) et
- les séries G et H (écoles capitulaires et monastiques),
- la série L,
- dans les archives communales, la série GG.

L'enseignement universitaire étant exclu, la fiche porte uniquement sur :

- l'enseignement élémentaire,
- l'enseignement secondaire,
- le préceptorat particulier.

Limites :

Son objectif est de faciliter un dépouillement au premier degré. Il consiste en un repérage, généralement réalisé sur inventaire ou catalogue, des **types de documents** que ces archives et bibliothèques publiques et privées fournissent.

La fiche n'entend nullement proposer une grille destinée au dépouillement de ces documents. Ce dépouillement fera l'objet d'une étude ultérieure, il implique l'élaboration d'une grille où d'autres préoccupations de recherche auront leur place. L'on comprend ainsi pourquoi la fiche n'accorde aucune place à des questions telles que : l'implantation d'un réseau d'écoles, le rôle socio-économique d'un collège dans une région déterminée, l'origine sociale ou les résultats scolaires des élèves d'un établissement. Ces questions relèvent soit d'une option particulière de chercheur, soit d'un dépouillement approfondi de documents (mais non pas de celui d'un fonds d'archives ou d'un catalogue de manuscrits).

2 - Explication générale.

Une seule fiche devra être remplie pour chacun des documents. Aucune d'entre elles ne portera des renseignements tirés de plusieurs documents, même s'il s'agit d'un même établissement.

En vue d'un classement méthodique des documents disponibles, la fiche débute par une série de données permettant de les définir et d'indiquer d'emblée de quel type d'établissement il s'agit. Les renseignements fournis seront mis en évidence en entourant le(s) chiffre(s) concerné (s) d'un cercle rouge.

A moins qu'il ne s'agisse d'un document doté d'un titre et d'un nom d'auteur, ou bien d'une série de renseignements fournis par une même personne (ex. : visites canoniques), il paraît superflu de donner une description exhaustive du texte. En effet, le but de la recherche n'est pas de refaire méthodiquement un inventaire d'archives, mais bien d'ordonner d'une manière systématique les renseignements que les sources manuscrites sont susceptibles de livrer (le cas échéant, le chercheur sera toujours en mesure de se reporter à l'inventaire en question).

Précisons également que la fiche privilégie certaines orientations de recherche aux dépens d'autres. Cette perspective s'établit en fonction du type de renseignements fournis par le document, la typologie concernant plus ou moins directement l'éducation au sens propre du mot. De cette manière, les très nombreux documents qui se rapportent à la fondation d'un établissement ne seront distingués qu'en « demandes » (requêtes, etc.) et « titres » de fondation (lettres patentes, édits, contrats, etc.). Le volume considérable d'actes définissant les biens d'un collège ou d'une autre école, sera indiqué, sans distinction du type des documents, soit sous le vocable « biens », soit sous ceux de « dons » et « legs ».

La finalité du code employé est de permettre un traitement mécanographique (sur une fiche perforée dont le type reste à déterminer). Le but de ce traitement est :

- d'extraire, afin de la singulariser, une donnée précise de l'ensemble obtenu ;
- d'établir le plus rapidement possible des corrélations entre différentes données (ex. : le rapport entre les bourses et les classes concernées par un catalogue annuel des élèves).

3 - Remarques particulières.

111 - Ecole élémentaire : tous les types d'enseignement précédant les régences latines, sans distinction.

B) MODÈLE DE GRILLE

- 115 - **Académie** : il convient de distinguer les Académies en titre, ayant un statut particulier qui entraîne l'enseignement de certaines matières supplémentaires, des académies d'élèves (823).
- 314 - **Transferts** : (projet de) transfert d'une école vers une autre ville ou une autre paroisse, à distinguer des :
- 315 - **Réunions d'écoles** : rattachement d'une école à une autre.
- 413 - **Comptes d'élèves** : états des frais d'études et de pension dressés par l'économat, envoyés aux parents.
- N.B.** Lorsqu'il s'agit des comptes de l'établissement en général, sans distinction de recettes ou dépenses, il faudra cocher simultanément 411 et 412.
- 415 - **Charges** découlant habituellement des bénéficiaires annexés à l'établissement.
- 534 - **Changement de direction** : cas de la succession des ordres interdits (ex. : Jésuites).
- 58 - **Jugements** : distinguer les trois cas prévus, et remettre les autres dans la rubrique des plaintes (581).
- 621 - **Prospectus** : tout type de brochure destiné à faire de la publicité en faveur de l'établissement.
- 622 - **Exercices publics** : plaquettes indiquant les exercices de fin d'année.
- 624 - **Distributions de prix** : listes des prix remportés par les élèves lors des exercices, et autres documents concernant ces cérémonies ; à singulariser des :
- 625 - **Listes des livres de prix décernés** : ces listes indiquent les titres des livres distribués aux élèves lors de ces cérémonies, non pas les noms des élèves eux-mêmes.
- 632 - **Boursiers particuliers** : boursiers qui ont un statut particulier (ex. : ceux qui sont nommés dans les écoles militaires par un brevet du roi ou d'un prince ; pages).
- 711 - **Plans d'études** : essais sur l'esprit et les méthodes de l'éducation, d'un caractère plus général et davantage orienté vers le futur que les « programmes d'enseignement » concrets (712) ou les « méthodes d'enseignement ».
- 818 - **Conflits scolaires** : Tout conflit à l'intérieur de l'établissement entre la direction ou le personnel enseignant et surveillant, et les élèves.

Renseignements portant sur le document (sans codage) :

- nom de l'établissement scolaire
- lieu
- département actuel (code)
- cote du document
- date(s)
- titre (év. auteur) ou analyse sommaire
- remarques particulières

1 - Coordonnées générales.

- 11/12 - type d'établissement
- 111 école élémentaire
 - 112 régencé latine
 - 113 collège
 - 114 école militaire
 - 115 académie (titre de certaines écoles)
 - 116 petit-séminaire
 - 117 grand-séminaire
 - 118 école technique (spécification :)
 - 121 cours vétérinaire
 - 122 cours d'accouchement
 - 123 autres cours particuliers (spécifications :)
 - 126 maison d'éducation privée
 - 127 pension privée
- 13 - sexe
- 131 garçons
 - 132 filles
- 14 - religion
- 141 catholique
 - 142 protestants
 - 144 nouveaux convertis
- 15/16 - classes concernées
- 151 commençants
 - 152 VIII
 - 153 VII
 - 154 VI
 - 155 V
 - 156 IV
 - 157 III
 - 158 humanité
 - 159 rhétorique

- 160 mathématique
- 161 logique (philosophie I)
- 162 physique (philosophie II)
- 163 théologie I
- 164 théologie II
- 165 théologie III
- 166 théologie IV
- 167 théologie V
- 168 théologie VI

- 17 - précepteurs particuliers
 - 171 précepteurs à domicile
 - 172 écoles presbytérales
 - 173 précepteurs particuliers vivant dans les écoles
- 18 - créations et suppressions
 - 181 de classes, de chaires ou de disciplines
 - 182 d'un internat
 - 183 suppression d'établissement

2 - Généralités concernant l'établissement

- 212 - documents historiques
 - 211 annales de l'établissement
 - 212 état de l'établissement
 - 213 histoire de l'établissement
 - 214 enquêtes officielles
 - 215 registres de visites canoniques
- 22 - opinions sur l'utilité de l'éducation
 - 221 en général
 - 222 utilité d'un établissement particulier
- 23 - abus

3 - Fondations et état matériel

- 31 - Fondation
 - 311 demandes
 - 312 titres
 - 313 unions de bénéfices
 - 314 transferts et rétablissements
 - 315 réunions d'écoles et de collèges
 - 316 privilèges particuliers
 - 317 refus d'érection d'une école
- 32 - état matériel
 - 321 biens
 - 322 dons
 - 323 legs

- 324 mobilier
- 325 bâtiments (description)
- 326 constructions (en général)
- 327 constructions de nouvelles classes
- 328 réparations
- 329 plans

33 - annexes

- 331 église, chapelle et sacristie
- 332 cimetière
- 333 maison de campagne
- 334 manège
- 335 piscine
- 336 infirmerie isolée du corps des bâtiments
- 337 parc
- 338 laboratoires (chimie, physique, jardin botanique)
- 339 divers (spécification :)

4 - Fonctionnement

41 - économat

- 411 recettes (revenus, rentes, etc.)
- 412 dépenses
- 413 comptes d'élèves
- 414 (demandes de) subsides
- 415 charges (spécification : loyer de l'école, etc.)
- 416 liquidation de biens
- 417 prébendes préceptorales

42 - frais d'études

- 421 bourses
- 422 pensions
- 423 écolage
- 424 contributions d'élèves
- 425 gratuité

43 - gestion

- 431 procès-verbaux d'administration
- 432 délibérations municipales
- 433 rapports avec les autorités civiles (ou militaires)
- 434 rapports avec les autorités religieuses
- 435 rapports avec l'Université (Faculté des Arts)
- 436 visites d'autorités civiles
- 437 visites (non canoniques) d'autorités religieuses

- 438 conflits avec les autorités
- 439 procès
- 5 - Personnel**
 - 51 - demandes de personnel
 - 52 - type de personnel
 - 521 maîtres des écoles élémentaires
 - 522 maîtresses des écoles élémentaires
 - 523 maîtres écrivains
 - 524 personnel enseignant (dans le secondaire)
 - 525 personnel domestique
 - 526 personnel médical
 - 527 personnel administratif
 - 528 maîtres itinérants
 - 529 aumôniers et assimilés
 - 53 - Situation ecclésiastique
 - 531 séculiers
 - 532 religieux (sigle ou nom de l'ordre :
 - 533 laïcs
 - 534 changement de direction
 - (ancienne :
 - (nouvelle :
 - 54 - privé
 - 541 origine géographique
 - 542 situation familiale
 - 543 qualifications, diplômes ou grades
 - 544 carrière
 - 55 - fonctionnel
 - 551 nomination (type)
 - 552 installation ou réception
 - 553 démission
 - 554 destitution
 - 555 mutation
 - 556 traité ou contrat
 - 557 exemptions diverses
 - 558 institutions de formation
 - 559 interdiction d'enseigner
 - 56 - salaire
 - 561 gages fixes en argent
 - 562 gages fixes en nature
 - 563 autres ressources
 - 564 retraites
 - 565 secours divers (aux veuves, etc.)
- 566 logement
- 57 - activités en marge de l'enseignement
 - 571 autres professions exercées (chantre, sacristain)
 - 572 activités littéraires (versification, etc.)
 - 573 activités scientifiques (inventions, etc.)
 - 574 divers (spécification :
- 58 - jugements
 - 581 plaintes
 - 582 cartésianisme
 - 583 jansénisme
 - 584 attitude révolutionnaire
- 6 - Elèves**
 - 61 - catalogues
 - 611 catalogues d'entrée
 - 612 catalogues de classes (annuelles)
 - 613 appréciations morales et d'études
 - 614 registres de décès
 - 62 - imprimés et autres documents sériels
 - 621 prospectus d'école
 - 622 exercices publics
 - 623 thèses collectives ou individuelles
 - 624 distribution de prix (cérémonies et tableaux)
 - 625 listes des livres de prix décernés
 - 63 - catégories d'élèves
 - 631 candidatures et recrutement
 - 632 boursiers particuliers (du roi et des princes)
 - 633 pauvres
 - 634 colonies
 - 635 étranger
 - 636 protestants (aux écoles catholiques)
 - 637 catholiques (aux écoles protestantes)
 - 638 divers (spécification :
- 7 - Enseignement**
 - 71 - généralités
 - 711 plans d'études ou d'éducation
 - 712 programmes d'enseignement (ratio studiorum, etc.)
 - 713 méthodes pédagogiques
 - 714 manuels de pédagogie utilisée par les maîtres

- 715 demandes de cours
 - 716 examens avant l'entrée à l'école
 - 72 - matériel scolaire
 - 721 cours manuscrits (des professeurs)
 - 722 notes de cours ou cahiers d'études (des élèves)
 - 723 devoirs et copies
 - 724 livres scolaires (matière à spécifier...)
 - 725 cartes géographiques
 - 726 machines
 - 727 instruments
 - 728 blasons
 - 729 collections (cabinets, etc.)
 - 73 - bibliothèques
 - 731 bibliothèque de l'établissement
 - 732 bibliothèque des élèves
 - 74/79 - matières enseignées
 - 741 lecture
 - 742 écriture
 - 743 calcul
 - 744 dessin
 - 745 musique (distinguer les instruments :
(.....))
 - 746 danse
 - 747 escrime
 - 748 équitation
 - 749 natation
 - 751 français
 - 752 latin
 - 753 grec
 - 754 hébreu
 - 755 allemand
 - 756 anglais
 - 757 espagnol
 - 758 italien
 - 759 autres langues (spécification :
 - 761 grammaire
 - 762 littérature
 - 763 histoire
 - 764 géographie
 - 765 cartographie
 - 766 héraldique (blason))
 - 767 fortification
 - 768 artillerie
 - 769 architecture
 - 771 rhétorique
 - 772 mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie)
 - 773 philosophie (logique, métaphysique, morale)
 - 774 dialectique
 - 775 physique (mécanique, dynamique, optique, etc.)
 - 776 chimie
 - 777 histoire naturelle
 - 778 astronomie
 - 779 botanique
 - 781 catéchisme
 - 782 histoire sainte
 - 783 Ecriture Sainte
 - 784 théologie positive
 - 785 casuistique
 - 786 scolastique
 - 787 droit canon
 - 791 agriculture
 - 792 commerce
 - 793 droit public
 - 794 économie politique
 - 795 hydrographie
 - 796 arpentage
 - 797 chirurgie
 - 798 peinture
 - 799 divers (spécification :
- 8 - Vie de l'établissement** (voir aussi les rubriques 32 et 33)
- 81 - vie scolaire
 - 811 règlements et discipline
 - 812 costume
 - 813 renvois d'élèves
 - 814 horaires
 - 815 saisons
 - 816 vacances
 - 817 fréquentation
 - 818 conflits scolaires et scandales
 - 819 accidents et suicides
 - 82 - vie d'internat
 - 821 jeux scolaires

POUR UNE HISTOIRE DES OBJETS PEDAGOGIQUES

LES DIFFICULTÉS D'UNE TELLE RECHERCHE.

L'histoire appliquée au monde des écoles se révèle pleine de contradictions. Ainsi elle aurait pu s'adonner d'abord aux éléments les plus perceptibles de la vie scolaire, ce qui porte matière et qui engendre traces. Elle aurait pu en premier lieu s'intéresser au travail des petits écoliers par quoi s'explique la suite. Mais la logique n'a pas présidé aux recherches de Clio : Il existe des milliers de traités sur l'histoire des doctrines, des idées en éducation, sur la vie des grands pédagogues ; aucun ouvrage ne s'est consacré de manière complète à l'histoire des outils de l'écolier, du matériel de la classe ; à peine trouvons-nous ici ou là une monographie d'école ou un cours de classe — et les descriptions précises du mobilier ne datent que de la fin du siècle dernier...

Le fait est si général en Europe Occidentale par exemple qu'il doit relever de causes socio-culturelles profondes. Notre culture en effet semble préférer à l'inventaire des choses le jeu des idées, le jeu sur les idées : ne sommes-nous pas les héritiers convaincus

des Grecs qui placent les « mécaniques » — mais ces ouvriers n'étaient que des outils au bas de la hiérarchie sociale.

Le système éducatif tout entier a traduit cet esprit. Dans les universités, la métaphysique, la photographie, ont été historiquement l'apanage des meilleurs. Dans l'enseignement secondaire, les formules « classiques » ont longtemps été exclusives, pour rester encore après prédominantes : l'enseignement « moderne » (on a d'abord dit l'enseignement « spécial ») fut au départ réservé aux filles, qui n'accédaient pas à ce que les éducateurs jugeaient le plus important ; les limitations (qui ne sont pas toutes d'ordre matériel) rencontrées aujourd'hui pour la diffusion de la technologie dans les lycées sont assez significatives. Plus significatif encore est le discrédit dont souffre l'enseignement technique, « l'enseignement des autres ».

Répétons-le : ces préjugés viennent de loin : depuis le XIII^e siècle, les valeurs diffusées dans les universités sont celles de l'intellectualisme, celles du clerc — le fin du fin pour l'école étant de former ceux par qui se perpétue la fonction enseignante : voilà pour une institution. — et pour le maître — la façon d'assurer la survie. Or l'école élémentaire s'est constituée à l'imitation des établissements scolaires « de dessus ». Certes, en amont, se déploie l'école maternelle et ses sortilèges : malgré la pression croissante du didactisme et du verbalisme, l'enfant y chante, y danse ; il y peint et il y modèle : la main commande à cent enchantements. A dire vrai, la maternelle souriante a pu naître des froides salles d'asile : quand elle s'est épanouie, l'école primaire avait déjà définie ses rigoureux objectifs. Le travail devient grave, à l'occasion sinistre, car voilà venus les temps du scribe assis. Le lire-écrire-compter prépare les vertus, dans le droit fil du littéraire ou du « matheux ». Sauf l'écriture qui d'ailleurs ne bénéficie pas du prestige de la lecture — la main n'a guère place dans cette affaire. Le travail « intellectuel » l'emporte désormais...

Mais, du même coup, le mépris des êtres et choses de la main s'étend au mépris pour l'histoire des « manuels » et des objets : il a fallu attendre en fait notre siècle pour voir se développer des monographies de groupes professionnels ou des histoires d'ensembles technologiques. Aujourd'hui encore, il suffit de consulter la liste des publications pour constater combien sont rares celles touchant les thèmes précités par rapport aux biographies de « grands hommes », aux descriptions d'événements importants, aux récits consacrés aux guerres, aux traités, aux Etats.

Les conséquences d'une telle attitude se retrouvent d'évidence quand il s'agit de la consultation des documents. Un antique bahut de cuisine a bien mieux

fait l'affaire des antiquaires qu'une ancienne table de classe et la vieille chanson des écoliers ne se trompe guère, même si elle force la note quant aux maîtres, lorsqu'elle voue au feu purificateur les livres du cahier. L'autodafé a dû être plus qu'un symbole : en plus de 20 ans de glane assidue, nous n'avons trouvé qu'une quinzaine de cahiers écrits par des élèves antérieurement à 1850 ; d'ailleurs, nous ne pensons pas qu'il existe en Europe une seule bibliothèque pédagogique qui possède une collection complète d'abécédaires au XIX^e et, a fortiori, du XVIII^e siècle.

Les deux phénomènes se renforcent : le dédain pour de telles activités scolaires et leurs supports matériels entraîne la destruction des documents ou objets correspondants ; l'absence de ceux-ci et de ceux-là contrarie la recherche historique en un tel domaine.

DE L'INTÉRÊT D'UNE TELLE RECHERCHE.

Or, s'il est bien vrai comme le dit A. Clause, qu'une histoire des cadres, objets et techniques pédagogiques n'est possible que par rapport à l'histoire générale de la pédagogie, cette dernière ne sera achevée que si les faits ont été éclairés « au ras du sol ». Les lois les plus pertinentes en matière d'éducation, les doctrines éducatives les mieux établies ne valent que par le degré d'application qu'elles ont eue. Il ne suffit pas d'être intelligent : il faut être intelligible, entendre, écouter, suivi. Montaigne a beaucoup dit — mais Rousseau a marqué davantage. Et cela se ressent dans les déclarations des praticiens plus que dans celles des législateurs, dans ce que firent, s'en rapportant au philosophe, la mère de Lamartine pour le meilleur ou, pour le moins bon, la mère de Laënnec.

Une fois de plus, l'intérêt est de saisir le lien entre la pensée et l'action, la doctrine et les faits, la technique et les objets. Il arrive à ces objets d'être seconds par rapport à la civilisation et au mouvement des idées. Souvent, d'ailleurs, l'école ne bénéficie que terminalement d'une technique, ou d'un outil, ou d'une machine, déjà amplement diffusés dans la société. C'est la preuve de l'infériorité dans laquelle l'enfant est tenu — ou de l'isolement dans lequel l'école elle-même s'enferme : un siècle et demi sépare l'emploi du travail en équipe dans les fabriques de son essai timide dans les écoles ; pour l'utilisation effective de l'imprimerie, le délai est de près d'un demi-millénaire. Les meubles et les outils de l'écolier procèdent au reste des modèles d'adultes — et il a fallu l'étonnement indigné de Maria Montessori pour que l'on songeât à l'obligation d'un mobilier propre aux élèves.

Ces remarques faites, il n'en demeure pas moins que, plus encore que les mots, les objets se dressent comme

des témoignages : leur existence traduit la technique même qui présidait à leur emploi, révèle, en deçà de la méthode la pensée du créateur. Ce n'est pas simple coïncidence si le développement du tableau noir — si « la planche noircie » correspond avec l'extension de l'enseignement collectif, si la grande vague d'alphabétisation, due en France à l'école « mutuelle », s'y accompagne de la multiplication des tableaux muraux et des ardoises. L'innovation naît d'un besoin largement et profondément ressenti. Il n'est point de génération spontanée.

Parfois, le modèle existe déjà dans la société ambiante. Il s'agit alors d'une technique ou d'un matériel d'adultes que l'on adapte à l'échelle enfantine (imprimerie, auxiliaire audiovisuel...). Les premiers progrès des moyens de l'écriture sont à reporter aux ateliers de scribes ou à la scriptoria des monastères ; les bouliers-compteurs des salles d'asile procèdent des abaques antérieurement utilisées dans les banques et dans les boutiques ; rien ne ressemble autant aux maisons ou aux meubles ordinaires (les plus ordinaires) que les premières « maisons d'école » ou leur ameublement : l'identité des vocabulaires le prouve assez...

Il arrivera même que l'école conserve de tels outils ou de telles techniques plus longtemps que ne le fait la société adulte. L'école apparaît alors comme un conservatoire (le mot est significatif) des arts et traditions, des procédures et outillages : le porte-plume à plume acier a survécu dans les classes jusqu'à la guerre de 1939 — et il a fallu attendre 1966 pour que ne soit plus exigé le porte-plume à encre ordinaire ou à réservoir.

Mais il se peut aussi que le matériel désirable ait été utilisé par quelques précurseurs : l'usage avait été limité par les conditions générales de la vie sociale ou de la pédagogie. Que ces conditions se modifient et du chevalet où l'on présentait une illustration naît le tableau noir, l'ardoise recommandée par économie par une école de charité devient l'outil indispensable à chaque écolier. A un certain degré d'expansion de telle procédure ou outillage dans la société, il semble même nécessaire de naturaliser une technique dans les écoles : l'exemple des auxiliaires audiovisuels s'impose à ce propos. Certes, cette insertion ne traduit pas toujours le souci éducatif de préparer les enfants à l'utilisation satisfaisante de ces moyens au long de la vie ; mais la pression est si vive qu'elle finit par l'emporter sur un conservatisme naturel ; les instruments en question apparaissent vite comme fort efficaces, au moins au regard de la diffusion des informations et les enfants eux-mêmes les agréent, comme le prolongement de divertissements éprouvés en famille à leur contact.

DES MODALITÉS D'UNE TELLE RECHERCHE.

Objet de l'histoire de l'éducation et de la pédagogie, la première question qui se pose est de savoir ce que nous devons conserver comme faits de civilisation, ressortissant au domaine de l'éducation : à quelles traces significatives pouvons-nous en appeler ?

Poser le problème en ces termes, c'est tout d'abord retrouver la forme la mieux établie et la mieux pratiquée de ces quêtes : la recherche des imprimés. En l'affaire cependant, il ne s'agit pas seulement des traités d'éducation, gibiers traditionnels des historiens spécialisés, mais aussi de livres apparemment éloignés de notre propos : ainsi les instructions aux curés du diocèse de Lyon, le Trésor clérical de Charles Démià, ou un almanach provincial du XVIII^e siècle, comportent peut-être plus de détails pédagogiques concrets et réels que les œuvres de Montaigne ou de Locke, les souvenirs d'enfance de Balzac ou Giraudoux plus d'informations utilisables pour nous que les méditations d'homme mûr de ces mêmes écrivains que « La Chope éducatrice ». Selon ces exemples, nous saisissons donc bien moins l'histoire de l'éducation que l'histoire de la pédagogie même sans le vivant des structures et des techniques : d'où l'importance des « manuels scolaires ».

Les sources manuscrites apparaîtront dès lors, comme particulièrement intéressantes : tout dépôt d'archives, directement ou indirectement voué à l'école, constitue une source qui est loin d'avoir été tarie par les prélèvements des chercheurs, aussi bien au niveau national que départemental. Mieux encore que les réflexions des écrivains ou les intentions des législations, des palmarès de distributions de prix valent d'être dépouillés — et nous savons le sort que Mme Isambert-Jamati a fait aux disparus de circonstances. Il en est de même pour les rapports d'inspections ou les cahiers et copies d'élèves : de la sorte, l'observateur découvre peu à peu ce qui se passait sur le terrain. Et le cahier de brouillon est plus révélateur que le cahier de roulement. Cela vaudra pour des archives non strictement définies comme ressortissant à « l'éducation nationale », l'instruction publique : les archives nécessaires abondent en renseignements précis pour les écoles de l'ancien régime ; tel fonds dit d'entreprise (de Dietrich ou le Creusot) révèle le fonctionnement d'écoles créées au milieu du siècle dernier encore, par des patrons entreprenants.

Les recherches peuvent s'étendre à d'autres formes de témoignage non moins révélatrices mais d'exploitation plus difficile. La liste de ces « objets » reste indéterminée et, de l'encrier « de village » au boulier-compteur de la salle d'asile, ce sont les outils mêmes de la vie et du travail en classe qui représentent la meilleure place. Un billet d'absence ou un bon-point, un jeton de

« supôt de l'université » ou une médaille d'argent de l'instruction publique, un plan d'école ou de meuble scolaire, un prospectus définissant une nouvelle plume ou une annonce vantant une institution scolaire, une assiette humoristique de la fin du XIX^e siècle consacrée aux « bataillons scolaires » ou une image d'Epinal traitant vers 1860 de la discipline « sucrée » que souhaitent les lycéens... la chance ne peut que servir le chasseur attentif et patient. Les jeux dits didactiques ou éducatifs tiendront bonne part dans cette pittoresque cueillette ; il apparaîtra vite que, même, s'agissant des auxiliaires audio-visuels, pratiquement tout a été esquissé par nos pères, si nous n'avons pas toujours exploité toutes leurs institutions, tous leurs essais. Pour s'en rendre compte, il faudra quelque jour exposer toutes les richesses du Musée de l'histoire de l'éducation — ou visiter l'extraordinaire collection d'un amateur dont nous envions l'érudition, M. Chassaing par exemple. Conservation des documents et objets. Les hommes et les institutions scolaires d'aujourd'hui sont la proie de l'encombrement. La tentation est grande de détruire pour « faire de la place », surtout quand il s'agit de manuscrits qui, dès qu'ils ne paraissent plus utiles à la vie quotidienne, courent d'autant plus de risques qu'ils ne bénéficient pas du prestige un peu magique de l'imprimé. Pour s'opposer à un instinct destructeur qui entend se justifier par des raisons vitales, il convient d'offrir une solution réaliste. Touchant les archives, généralement manuscrites, ses institutions à fins éducatives, sa Commission nationale, animée par le doyen Renouvin et le recteur Bayen, a proposé des procédures, à l'occasion obligatoires, de reversement périodique et de conservation permanente : le concours actif des Archives nationales et départementales est assuré.

Ce problème résolu, il importe d'accroître encore la protection des documents écrits ou imprimés touchant la vie quotidienne et concrète des écoles, au moins de deux manières. En ce qui touche la « succession » des personnalités décédées, pour les formes que nécessitent l'usage administratif et le respect humain, il importerait d'assurer la récupération des documents de service que détenait le défunt : les procédures utilisées par le ministère de la Défense nationale formeraient en l'affaire un exemple d'application que l'on pourrait d'ailleurs atténuer. En ce qui concerne les journaux scolaires, si importants pour la connaissance de la psychologie juvénile et de la pédagogie novatrice, il serait nécessaire de rappeler aux « créateurs » que le bénéfice de l'affranchissement postal « presse » est assorti de dépôt légal, ce qui ne comporte point, pour autant, censure.

La protection des objets peut être confiée au Musée de l'histoire de l'éducation (et de la pédagogie) à qui il faut enfin donner des moyens de vie de travail — et

d'expositions : ces dernières auront, un objet, le plus vif intérêt car elles sensibiliseront maîtres, élèves et grand public. La téléaudiovision peut participer à ces activités d'ouverture. Il est également logique de prévoir dans le cadre des musées aux centres de documentation pédagogique la création de musées régionaux (et même locaux) d'histoire de l'éducation et de la pédagogie. Ainsi seront résolus plus aisément les problèmes d'espace, de commodité de consultations et peut-être de spécification des orientations. Ainsi sera facilitée la collecte. Ainsi, toujours à l'initiative des centres de documentation pédagogique, pourront être constituées des commissions régionales (ou départementales), composées d'enseignants, de pédagogues, d'archivistes, de membres des « sociétés savantes », d'érudits locaux. Ces groupes d'experts contribueront à l'enrichissement, à la gestion, à la visite des centres d'archives, de documentation ou des musées d'histoire de l'éducation de l'histoire globale ou provinciale aussi. Il faut, en effet, tenir compte de la situation nouvelle faite à l'histoire, dans les écoles élémentaires à tout le moins, depuis la substitution aux enseignements spécifiés d'histoire (et de géographie) de ce que l'on a nommé les activités d'éveil, à savoir une exploration, une explication de l'environnement immédiat, saisi dans son moment perceptible mais complexe : dès lors décontenancés par une rupture aussi ample avec la tradition pédagogique, ignorants de surcroît quant à l'histoire locale, beaucoup de maîtres ont pratiquement renoncé à tout enseignement de l'histoire. Etant donné l'importance éducative de cette dernière (même et surtout, à cet âge, dans ce contexte) il faut fournir aux enseignants des fiches d'information sur le passé de l'environnement immédiat, les monuments-jalons, les événements-clés, les informations à attendre de la toponymie et même dans les villes du nom des rues. Ce pour les commissions d'experts qui y pourvoiront, comme elles participeront aux expositions périodiques, aux visites commentées.

A l'occasion, ce type de conservation se fera plus active encore et tendra même à présenter, à créer le document d'histoire de l'éducation. Au premier type appartient la sauvegarde, la protection de l'objet contre la destruction. Simple exemple : l'art à l'école a entraîné, au début de ce siècle, en particulier à Paris, la multiplication de peintures murales dans les écoles ; toutes ces œuvres

d'art n'étaient pas du meilleur goût et il est bien vrai que, s'agissant d'enfants, « le beau est le minimum acceptable », au moins doit-on suivre Guy Thuillier dans son affirmation : si l'œuvre n'est pas un modèle, c'est au moins un document, qu'il faut sauver de quelque manière que ce soit.

Au-delà de cette attitude, essayons de voir comment l'action peut se porter au niveau de la création elle-même. Ici et là nous découvrons des initiations qui manqueront, des hommes qui par leurs activités originales et soutenues, élaborent en quelque sorte l'histoire. Faute d'y avoir songé, d'avoir, en leur temps, photographié, cinématographié, enregistré au magnétophone, que reste-t-il de l'équipée des lycées pilotes, de la voix de Monod leur animateur, ou des compagnons de l'Université, leur inspirateurs. Voici quelques années, nous avons demandé à un éminent responsable de « la culture française » au sein de la radio-Afrique de bien vouloir consacrer une émission « en direct avec Célestin Freinet », alors vivant, Il nous fut répondu, fort aimablement d'ailleurs, que cela n'intéressait pas le public de France-Culture. Disons-nous que, depuis, non sans succès, on a présenté le film « l'Ecole buissonnière » qui évoque mais de façon simplement approchée, la vie de Freinet et qu'il manqua ces jours-là aux commentaires d'amis « la voix du maître ». Comme elle nous manque aujourd'hui...

En résumé, une histoire « en profondeur » exige une histoire des institutions et des objets, des méthodes et des outils pédagogiques, une histoire qui doit être, comme la décrit Guy Thuillier, quantitative autant que qualitative. Au moment où s'amplifie l'histoire des arts et traditions populaires, au moment où se restaurent les jeux du travail concret des hommes, au moment où se développe dans les écoles l'annexion concertée de l'environnement, un triple courant semble porter l'histoire que nous préconisons. A nous de formuler la politique, de définir les modalités, de demander les moyens d'une telle action, de la sauvegarder à l'histoire, de la protection des objets à l'expression du témoignage qu'ils portent en eux...

Jean VIAL

professeur de sciences de l'éducation
à l'Université de Caen.

**PEUT-ON DEGAGER
D'UNE MASSE OPPRESSIVE
DE CONNAISSANCES,
LES GRANDES LIGNES
D'UN ORDRE ET D'UNE UNITE ?**

Depuis des siècles les peuples se trouvent toujours plus voisins les uns des autres (1). Les voyages des explorateurs à l'époque de Christophe Colomb y furent pour beaucoup. Ils ont ajouté avant 1650 un immense continent avec ses habitants, à la fois primitifs et avancés, à l'ensemble des sociétés, des races et des religions en communication directe et continue. Avec ce qu'on appelle la « révolution industrielle », commençant à la fin du XVIII^e siècle, ce rapprochement s'est accéléré. Déjà en 1841, à l'âge de 73 ans, Chateaubriand écrivit : « Si je compare deux globes terrestres, l'un du commencement, l'autre de la fin de ma vie, je ne le reconnais plus... Quelle serait une société universelle qui n'aurait point de pays particulier, qui ne serait ni française, ni anglaise, ni allemande, ni espagnole, ni italienne, ni russe, ni tartare, ni turque, ni persane, ni indienne, ni chinoise, ni américaine, ou plutôt serait à la fois toutes ces sociétés ? » (2)

(1) Mon français insuffisant a énormément profité de maintes suggestions de mes amis, M. Bernard Chadenet, de Washington, et Mme Jean Sarrailh, qui ont bien voulu lire ce texte.

(2) *Mémoires d'outre-tombe*, éd. Victor Giraud, Genève, 1946, tome 11, pp. 394-404.

Les découvertes dans les sciences expérimentales, avec leurs applications à la technologie de la production, la communication, le transport et hélas la guerre, ont contribué à l'unité matérielle inouïe que nous constatons tous dans les bruits des automobiles et des avions qui nous cernent et nous menacent dans les villes colossales d'aujourd'hui.

Ainsi on trouve dans l'évolution de la pensée humaine, surtout en Occident (où sont nées les sciences modernes), une des explications du récent rassemblement des peuples.

Cette évolution de la pensée n'a cependant pas entraîné la société universelle prévue par Chateaubriand. Au contraire, le nationalisme est encore plus intransigeant dans les décisions des dirigeants politiques d'une centaine de nations qu'il ne l'était quand Chateaubriand est né, c'est-à-dire avant la Révolution française et avant la Déclaration d'Indépendance des treize colonies de l'Amérique dont on fêtera bientôt le deuxième centenaire.

La responsabilité des penseurs et des érudits envers ce nationalisme n'est pas moindre que pour les inventions technologiques révolutionnaires de la même époque. Les frontières imposées à l'esprit ont été multipliées depuis deux siècles. Les études supérieures (tellement plus nombreuses qu'autrefois) sont devenues, surtout au XX^e siècle, plus spécialisées dans leurs matières, et plus nationalistes, plus provinciales ou plus locales dans leurs ambiances. Sous l'égide des Etats-Unis, la spécialisation à outrance est de rigueur dans les facultés des innombrables universités. Comme conséquence de la spécialisation, les savants ainsi que les lecteurs de livres et de revues sont inondés de renseignements et de théories qu'ils n'ont ni le temps de digérer, ni la volonté de reprendre et appliquer à des fins philosophiques.

Pour élaborer des idées générales et généreuses il manque même en Occident, une élite capable de se comprendre par-delà les frontières autant que l'élite européenne du Siècle des Lumières.

En dépit du téléphone, de la radio et de la télévision, la diversité des langues reste une barrière formidable aux communications. En outre chaque nouvelle spécialité introduit par son vocabulaire propre un nouveau langage ésotérique. Pour quelques-unes des sciences naturelles et exactes ce langage est international dans le sens qu'il est compréhensible aux initiés de tous pays. Mais ces initiés sont rares et en dehors de ces sciences cette universalité existe à peine.

Depuis un demi-siècle (c'est-à-dire après ma formation à l'Université Harvard et en Europe) des collègues m'ont assuré que les savants sont à la merci de tendances vers la dispersion, la spécialisation et la multiplication. Et de

cela nous n'avons pas à nous plaindre. Ces tendances ont enfanté tant de recherches honnêtes, tant de richesses en faits nouveaux et parfois en théories suggestives ! Les grands philosophes du XVIII^e siècle (Voltaire surtout) cherchaient des précisions sur « l'histoire des arts, du commerce, de la police ; en un mot de l'esprit humain ». Elles manquaient. Aujourd'hui, grâce aux recherches de maints spécialistes, ces précisions existent.

C'est déjà beaucoup. Mais les savants contemporains se sont gardés d'exploiter ces richesses ; ils entassent plus qu'ils ne cherchent dans le sens voltairien. Pour eux le devoir cesse à la frontière de la philosophie. Inutile de poursuivre les pistes quand elles mènent aux territoires d'autres spécialistes. Il faut s'incliner devant l'inévitable.

En vérité c'est une grande tentation. Eh bien, je ne pouvais pas l'accepter. Les vers merveilleux du poète : « Pour l'enfant amoureux de cartes et d'estampes, l'univers est égal à son vaste appétit », sonnaient dans ma vie intérieure de jeune homme. J'ai agi contre les tendances dès le commencement de ma carrière.

Depuis les temps de Siegfried, de Febvre, de Sarrailh et de Berger, j'ai chez vous des amis chers. Le grand honneur que vous m'avez fait en m'invitant à m'exprimer ici me donne le courage d'invoquer cette carrière, malgré ses défauts, comme témoignage de la possibilité de dépasser les tendances qui dominent au moins autant dans mon propre pays qu'en France.

Grâce à mes rêves, à la bonne fortune et à l'inspiration d'une compagne qui partagea ma jeunesse, je me suis occupé moins de ce qui est que de ce qui doit être. Et cela en plusieurs domaines. Premièrement, dans mes propres études d'historien. Ensuite, comme fondateur et administrateur d'un petit institut dans le cadre de l'Université de Chicago. Finalement, comme animateur d'un petit groupe international à la recherche de la communauté mondiale.

Mes recherches commencèrent dans une branche spéciale de l'histoire, l'histoire des faits économiques. Ce domaine était alors moins fréquenté que maintenant ; il était plus accueillant aux observations philosophiques. Il suffit de citer les noms de Pirenne, d'Hausser, de Bloch, de Febvre, de Coornaert pour évoquer l'ouverture d'esprit qui existait en Belgique comme en France, et la résonance plus générale des livres qui sortaient du chantier. Et en Angleterre, il y avait Ashley, Tawney et Clapham ; en Allemagne, Weber et Sombart.

J'avais choisi un sujet — les mines de charbon de terre britannique — assez étroit en apparence. D'abord la concentration que ce sujet m'imposait m'a gêné. Ce qui m'a réconcilié avec lui fut la découverte que l'histoire du charbon est liée avec un sujet que Voltaire n'a pu

traiter faute de renseignements : l'histoire tout court. J'ai trouvé maintes fois des liens éclairants entre l'usage du charbon comme combustible et l'évolution des institutions religieuses et des institutions politiques. Des liens aussi avec l'histoire agraire, l'histoire des prix, des mœurs, de la pensée scientifique et philosophique, même de la littérature et des beaux-arts dont je suis devenu un amateur passionné. L'étude du charbon m'a entraîné aussi vers la géographie, vers ce que Febvre appelait « la terre et l'évolution humaine ». Elle évoque davantage pour moi les traditions historiques qu'a freiné ou facilité le développement des charbonnages.

J'ai constaté en même temps que l'étude de la seule Grande-Bretagne est peu satisfaisante. La lecture de *Germinal* m'a montré l'importance de comparaisons avec la France et d'autres pays européens. Et plus tard, bien après la publication en 1932 de mon « *Rise of the British Coal Industry* », je me suis rendu compte que des comparaisons avec l'Europe ne suffisent pas à révéler le rôle du charbon dans l'histoire. En Chine, sous les Song, on recourait déjà beaucoup à ce minerai pour le chauffage domestique et comme combustible industriel au XI^e siècle, plusieurs centaines d'années avant l'espèce de révolution économique préliminaire (dans laquelle l'adoption du charbon fut pour beaucoup) qui s'était déclarée en Angleterre et en Ecosse sous la reine Elisabeth I et les rois Stuart. Nous devons ces précisions sur la Chine à un de mes élèves, Robert Hartwell. C'est grâce à la faculté interdisciplinaire créée à l'Université de Chicago, dont je parlerai plus loin, que Hartwell, d'abord spécialiste d'histoire chinoise, a pu élargir ces perspectives en faisant des comparaisons de portée générale entre la Chine et l'Europe.

Avant la fondation de notre faculté interdisciplinaire, j'avais dans mon enseignement élargi l'histoire économique. Mes cours sont devenus en puissance des cours d'histoire intégrale. Quel était le motif de « l'histoire tout court » que j'ai effleuré depuis ma nomination en 1928 à l'Université de Chicago ?

Deux ans auparavant, lors de mon retour aux Etats-Unis en 1926 après cinq années d'expérience européenne, les changements survenus dans ce pays m'ont bouleversé. J'ai compris que la condition humaine était en train de subir le bouleversement le plus total de l'histoire (3).

Y avait-il une puissance motrice expliquant ce soulèvement ? Petit à petit j'ai constaté que le monde actuel est un monde qui recourt pour la première fois à l'éner-

(3). Nef (J.). — *Search for meaning*, Washington, 1973, pp. 97-98, 214.

gie calorifique. Et mes études sur l'adoption du charbon m'ont appris que celui-ci fut un facteur important dans l'invention de la machine à vapeur. Avec l'accélération de la demande en Angleterre et en Ecosse sous Elisabeth I et Jacques I, l'évacuation des eaux des mines est devenue un problème aigu pour l'économie britannique. Tout au long du XVII^e siècle on tenta de remplacer l'énergie dispendieuse des chevaux ou des rivières, nécessaire à la marche des machines par celle de la vapeur. En 1712 la première machine à vapeur, invention de Thomas Newcomen, était installée pour évacuer les eaux d'une mine en Staffordshire. Pendant les deux générations suivantes ce fut surtout pour assécher les mines de charbon qu'on employa la vapeur, en Grande-Bretagne d'abord et ensuite en France, en Belgique et en Allemagne de l'Ouest. La relation du charbon avec le premier emploi de l'énergie calorifique est ainsi évidente.

Mais attention !

Mes efforts à l'Université de Chicago pour décrire non seulement l'histoire économique, mais l'histoire intégrale, et non seulement l'histoire d'Angleterre moderne mais l'histoire de l'Europe avec ses origines gréco-romaines autant que germaniques, m'ont appris qu'on ne pouvait pas limiter cette histoire à ses termes économiques. Ni les marxistes ni les économistes libre-échangistes n'ont trouvé une clé à l'histoire tout court, pour laquelle j'essayais d'ébaucher les lignes d'un ordre et d'une unité. Peut-on trouver cette clé ailleurs, ou existe-t-elle ? Ni l'avènement de l'énergie calorifique, ni le recours au charbon de terre qui l'a précipitée, ne furent les origines du monde nouveau où nous nous trouvons. On peut décrire le monde qui nous entoure, le monde qui m'a frappé en rentrant aux Etats-Unis il y a 50 ans, mais on ne peut pas l'expliquer en termes matérialistes. Malgré le précédent des charbonnages chinois sous les Song, ce n'est pas un Chinois qui inventa la machine à vapeur. Le monde actuel, que nous cherchons à mieux comprendre, est l'expression d'un élan européen. Des traces de cet élan existent dans presque tous les domaines de l'histoire. Or, en cherchant les explications essentielles du monde contemporain on pourrait arriver à une unité provisoire dans les études historiques. Cette recherche peut rendre maniable la masse oppressive de nos nouvelles connaissances historiques. Par conséquent le problème qui m'a hanté — comprendre la formidable puissance matérielle de nos jours — est un problème philosophique. Il faut situer la venue de l'énergie calorifique dans l'histoire intégrale. Une recherche des explications à ce phénomène exigerait un ralliement de toutes les connaissances, à une époque dont la spécialisation provoque, au contraire, une dispersion.

En conséquence, je me suis mis depuis quarante ans

à la recherche des explications de la nouvelle condition humaine à laquelle l'énergie calorifique a contribué. J'ai cherché des explications en comparant l'évolution dans divers pays, surtout en France et en Angleterre du rôle de l'Etat, du rôle de la guerre limitée et de la paix, des institutions ecclésiastiques, des sciences expérimentales, de la pensée philosophique, politique et économique, des mœurs, de l'enseignement, des beaux-arts, de la littérature. J'eus l'honneur d'esquisser un projet combinant ces divers éléments de l'histoire dans le cours que j'ai professé au Collège de France en 1953 (4). Trois ans plus tard, comme conférencier à l'Université de Belfast, je lui ai ajouté plusieurs chapitres concernant les fondements culturels du monde contemporain aux XVI^e et XVII^e siècles (5).

Ces recherches continuent. Mais depuis longtemps (déjà à la veille de la Deuxième Guerre mondiale) j'avais senti combien sont fragiles les efforts d'un professeur solitaire pour dégager de nos connaissances historiques, tellement abondantes, les lignes d'un ordre et d'une unité.

Si, comme je le crois, une approche philosophique de l'histoire peut nous conduire vers l'unité, une approche analogue confèrera peut-être à d'autres disciplines l'universalité qui leur manque. Cette impression explique la fondation en 1942 de la faculté interdisciplinaire que j'ai dirigée pendant un quart de siècle. Pour satisfaire le corps professoral de l'Université de Chicago, le titre primitif — Comité sur la Civilisation — a du être remplacé par « Comité sur la Pensée Sociale ». Mais peu importe le nom.

Je me suis servi d'un cadre administratif propre aux Etats-Unis à cette époque et propre surtout à l'Université de Chicago fondée en 1892. Dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis, à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, les sujets étaient éparpillés en une quarantaine de ce qu'on appelait des « départements ». Chaque « département » avait une autonomie quasi complète, une liberté exceptionnelle d'enseignement et de recherche. Cette indépendance nous a permis de faire appel aux personnalités qui s'intéressaient à la synthèse des sciences naturelles et exactes, et aussi à celle de la littérature et des beaux-arts.

En ce qui concerne les sciences expérimentales, l'académicien Louis Leprince-Ringuet est venu chez nous il y a 25 ans. Il nous a lié, par l'intermédiaire du regretté Enrico Fermi, à la Faculté des Sciences de Chicago, où mon père (mort quand j'avais 16 ans) fut le premier chef du « Département » de Chimie.

(4) La naissance de la civilisation industrielle et le monde contemporain, Colin, 1954.

(5) Les fondements culturels de la civilisation industrielle, Payot, 1964.

A plusieurs reprises, Michael Polanyi, d'origine hongroise et qui débuta comme chimiste, ancien professeur à l'Institut Kaiser-Wilhelm, participa à nos travaux et notre enseignement. Ce qui faisait du « Comité sur la Pensée Sociale » son lieu de prédilection était notre effort pour saisir les liens entre sciences expérimentales et études sociales et humanistes. Grâce à d'autres amitiés, j'ai établi des relations avec la faculté de médecine, avec l'institut de la métallurgie et avec le département de mathématiques.

Dans le domaine de la littérature, nous avons bénéficié de l'enseignement de T.S. Eliot pendant deux mois en 1950. Et depuis 15 ans, le romancier Saul Bellow est membre actif de notre Institut où il m'a succédé comme président. Pour les beaux-arts, Marc Chagall est venu deux fois, d'abord en 1946, avant sa rentrée en France, ensuite pour un cours de trois semaines en 1958. Pour la musique (grâce à mon amitié avec Artur Schnabel), sont venus Schnabel lui-même, à plusieurs reprises, et, pour un séjour de cinq semaines, Arnold Schoenberg. En architecture, j'ai eu l'appui de Mise van der Rohe, un autre ami qui, lui, habitait Chicago.

Le rôle actif de telles personnalités dans les hautes études est propre à notre institut. Son corps professoral fut toujours constitué de savants appartenant aux deux facultés qu'on appelle à Chicago les sciences sociales et les humanités. Nous avons bâti un pont entre ces deux facultés comportant d'un côté : l'économie politique, l'histoire, la sociologie, l'anthropologie et les sciences politiques ; de l'autre l'étude des langues et de l'histoire gréco-romaine, l'histoire et la critique de la littérature et des beaux-arts, et (conduite par trois professeurs de la faculté de théologie : Wieman, Wilder et Eliade) l'étude des idées et symboles religieux.

Pour faciliter ce rapprochement entre sciences sociales et humanités, il fallait un point de fusion. Pour cela nous avons eu recours surtout à deux professeurs de philosophie d'origine française : l'un était le regretté Yves Simon, élevé à Cherbourg et élève de l'Institut catholique, l'autre, son maître, Jacques Maritain. Pendant une dizaine d'années, Maritain vint chez nous chaque année pour un court séjour. Ce fut devant notre Institut qu'il exposa ses réflexions sur l'Amérique et les thèses de son livre sur la philosophie allemande. Le trouvant chez moi en 1952, Robert Buron disait que pour rencontrer ce grand esprit et savant, il fallait venir à Chicago.

C'est au fond une entreprise internationale que la nôtre. Nos élèves venaient de presque tous les pays. Grâce à une convention de 1948 avec les Affaires étrangères il se créa un échange entre jeunes Français à Chicago (comme Faye, Mendras, Dampierre, et Mandeville, maintenant à Toulouse) et jeunes Américains à

Paris. Nos liens avec la France étaient les plus sûrs et les plus utiles et c'est grâce à eux qu'ils se sont prolongés en Italie, en Espagne et en Amérique latine. En même temps d'autres élèves arrivaient du Proche-Orient et d'Asie.

J'ai alors pensé qu'on pourrait étendre notre universalité au-delà des frontières qui séparent les peuples, et atténuer ainsi les nationalismes excessifs qui nous menacent.

C'est pour concrétiser cette idée que j'ai fondé un petit groupe : le Center for Human Understanding. Depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale et l'emploi par mon pays de la bombe atomique, je me suis consacré à ce projet. Je l'ai partagé en 1945 et 1946 avec Schnabel, et nous avons signé, avec quelques membres du Committee on Social Thought, un manifeste dont on distribua plusieurs milliers d'exemplaires. Douze ans après, en avril 1958, le Center for Human Understanding, soutenu par l'Université de Chicago, était créé ici, à Paris, juste avant le retour au pouvoir du général de Gaulle. Ont assisté au déjeuner inaugural, André Siegfried, Bourbon-Busset, Charles Morazé, et venus de Chicago, moi-même et l'architecte Alfred Shaw, qui fait des conférences pour le Committee on Social Thought.

Depuis 1962, nous avons eu quatre réunions plénières rassemblant chacune une cinquantaine de membres et de visiteurs, représentant non seulement la France et l'Europe, mais aussi l'Asie, l'Amérique latine et l'Afrique. Les trois premières réunions eurent lieu à Washington, où je me suis installé depuis ma retraite de la présidence du Committee on Social Thought. Marc Chagall, devenu membre du Centre, y a séjourné en 1963.

Son discours « Pourquoi sommes-nous si inquiets ? » est inclus dans un des livres que nous avons publiés, *Bridges of Human Understanding* (6). Le thème de ce discours est que l'humanité ne pourrait se sauver que par l'amour. Il a fixé ce thème, tout récemment, par une mosaïque, sa première aux Etats-Unis, qui fut placée dans notre jardin de Washington. Après notre mort, notre maison et sa mosaïque deviendront la propriété de l'Université, elles seront à la disposition du mouvement d'unification que nous avons créé.

La quatrième réunion du Centre en 1966 eut lieu à Chicago. Lord Boyd Orr, Ecossais et prix Nobel pour la paix, y assista, à l'âge de 85 ans, alors que sa vie touchait à sa fin. Dans son discours, il s'est déclaré solidaire des buts du Centre. Ce discours a été reproduit dans notre deuxième livre : *Towards World Community* (7).

(6) *Bridges of Human Understanding*, New York : University Publishers, 1964. University Microfilms, Ann Arbor, Michigan, 48107.

(7) *Towards World Community*, The Hague : Dr W. Junk N.V., 1968.

L'exemple du Committee on Social Thought encouragera, espérons-le, d'autres facultés que celle de Chicago au travail d'unification qui, selon nous, s'impose, si l'humanité se cherche un avenir. Et l'image créée par le Center for Human Understanding pourrait servir de modèle pour une Cour Suprême Mondiale d'une dizaine de membres choisis, non par des gouvernements, mais peut-être par des personnalités ayant reçu le prix Nobel pour la paix.

Ce n'est pas notre intention de remplacer les Nations Unies par cette Cour Suprême, mais au contraire de fortifier l'essai de gouvernement mondial que les Nations Unies représentent. Cette Cour Suprême lui offrirait une nouvelle branche indépendante, et libre, qui traiterait, sur la base de pouvoirs purement moraux, des périls qui menacent l'avenir de la race humaine. Il les résoudra, non pas en termes de nationalisme, mais en termes de justice et d'amour du prochain.

Cela pourrait être une pierre, posée sur la route de la Société Universelle, harmonieuse synthèse de toutes les sociétés existantes.

John NEF
docteur honoris causa
de l'Université de Paris.

Note de M. Bayen

John Nef, dans sa jeunesse, enseigne en France. Il fut notamment chargé d'un cours au Collège de France. Il est l'un des Américains qui a eu le plus de relations amicales et intellectuelles avec le monde universitaire français.

Alors qu'il était professeur à l'Université de Chicago, il fonda le Committee on Social Thought qui constituait la première faculté interdisciplinaire du monde. Plus tard est créé à Washington *The Center of Human understanding*. John Nef est *doctor honoris causa* des Universités de Paris et de Strasbourg. Dans l'un des douze livres qu'il a écrit : *The United States and civilization*, le chapitre qu'il consacre à l'éducation commence par : « Le but ultime de la civilisation est de répandre la vérité, la vertu et la beauté... » John Nef, par l'intérêt qu'il porte à l'art, et à tout ce qui concerne l'homme, se révèle comme un grand philosophe, et l'éducateur P. Clarac, secrétaire perpétuel de l'Académie des Sciences Morales et Politiques, nous a permis de reproduire la communication que John Nef a présentée devant cette Académie, à Paris, le 26 juin 1973, sur le thème qui fut, selon Lucien Febvre, le but de ses études et de son enseignement. Nous l'en remercions sincèrement.

1. On the 1st of June 1954
the following was received
from the Ministry of
Agriculture and Fisheries
London

Dear Sir,
I have the pleasure to inform you
that the following has been
arranged for the 1st of June 1954
at the Ministry of Agriculture and Fisheries
London
The following has been arranged
for the 1st of June 1954
at the Ministry of Agriculture and Fisheries
London
The following has been arranged
for the 1st of June 1954
at the Ministry of Agriculture and Fisheries
London

DEUXIEME PARTIE

The following has been arranged
for the 1st of June 1954
at the Ministry of Agriculture and Fisheries
London
The following has been arranged
for the 1st of June 1954
at the Ministry of Agriculture and Fisheries
London

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

DOCUMENTS SUR L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT

École supérieure de chimie de Mulhouse, Histoire de l'école (1822-1972), réalisée par des enseignants et des étudiants de l'école. — Mulhouse, Nouvelle Impr. Brinkmann, 1972. — 19,5 cm, 50 p., ill.

A l'occasion du cent cinquantième de sa création, les dirigeants de l'École Supérieure de Chimie de Mulhouse ont publié une brochure retraçant la vie de l'école depuis son origine.

Ce petit livre s'ouvre sur quelques pages évoquant l'histoire de la chimie dont l'enseignement commença au Muséum en 1648 (Jardin du Roi) par un cours professé par William Davison qui comportait aussi de la botanique et de la médecine. Plus tard, à côté des enseignements officiels donnés par les successeurs de Davison s'installent des cours privés comme ceux de la corporation des apothicaires épiciers.

Le peu d'intérêt de la France pour l'étude de la chimie au XIX^e siècle comparé aux efforts de la Suisse et de l'Allemagne est frappant.

Les quelques cours officiels ou privés qui s'installent à Lille, à Paris n'ont pas de rayonnement et sont donnés dans des laboratoires privés de professeurs où le nombre des élus est très réduit et ce, au détriment de la recherche et de l'industrie. L'école municipale de chimie industrielle de Mulhouse créée en 1871 fait figure de précurseur et cette école, première institution officielle de ce genre, est donc la doyenne des écoles de chimie française. Il faut pourtant noter qu'en 1871 Mulhouse était en zone annexée. L'histoire de l'enseignement de la chimie dans le Haut-Rhin est ensuite reprise en détail. Un cours de chimie avait été créé à Mulhouse en 1822 et confié à un professeur de valeur : Degenne. Ses dépenses pour le laboratoire avaient paru exagérées au bureau d'administration (désjà). Le cours après d'autres difficultés avait été suspendu; il ne reprend qu'en 1825 sous la direction d'Achille Penot. A la même époque, Degenne ouvrit un cours privé dont le maire par crainte de la concurrence demanda sans

l'obtenir la fermeture. Degenne sut se maintenir en place. Sa mort accidentelle mit fin au conflit.

En 1854 alors que le gouvernement français créait des écoles supérieures de science appliquée, les classes industrielles du collège de Mulhouse étaient réunies dans une école professionnelle. Le niveau de l'enseignement se situait entre le baccalauréat et la licence. La société industrielle et la municipalité fondèrent un laboratoire de chimie.

En 1866 une section de chimie indépendante vit le jour. Rosenstiehl y enseigna jusqu'en 1868. Après la guerre de 1870 on la réorganisa. En 1878 pour construire une nouvelle école on fait appel à la générosité du public et des industriels. On recueille ainsi 122 000 F. En directeur dynamique, Emilio Noelting développa les programmes. A partir de 1888 les cours qui étaient encore donnés en français le furent en allemand.

Un tableau instructif donne le nombre des élèves par année qui passe de 35 en 1879 à 48 en 1904 avec un maximum de 89 en 1900.

Après la guerre de 1914 le nombre des élèves augmente brusquement. En 1919 l'école inscrit 130 élèves. En 1930, l'école est transformée en fondation autonome reconnue d'utilité publique. Des cours que nous appellerions aujourd'hui cours de recyclage sont organisés dès 1933 pour montrer les progrès dans les arts textiles.

Pendant la deuxième guerre mondiale l'école est transférée à Toulouse, puis à Lyon. A Mulhouse les Allemands installent un institut supérieur du textile.

Après la libération en 1948, l'école fut assimilée à une école nationale supérieure d'ingénieurs. En mai 1952 elle est rattachée à l'Université de Strasbourg comme institut d'Université. Quelques années plus tard on construisait une nouvelle école sur un terrain cédé par la ville. Les anciens bâtiments abritent des centres de recherche associés aux C.N.R.S.

Les événements de mai 1968 ont été ressentis comme une époque de réflexion. Au terme de la loi d'orientation, l'Université de Strasbourg n'ayant plus son unité, l'école sera dotée de statuts analogues à ceux d'une unité d'enseignement et de recherches préparant à un diplôme d'ingénieur.

On peut regretter que cette histoire très vivante ne montre pas assez le visage de l'étudiant ni ses transformations non plus que les destinées de quelques élèves mais les auteurs ont voulu être brefs. Quelques belles gravures ainsi que d'intéressants portraits agrémentent ce livre. La reproduction de l'affiche annonçant l'ouverture du cours de chimie de 1822 qui porte la date en français et en allemand est assez curieuse car elle demande dix préparateurs qui sont priés de se faire connaître. Ce nombre paraît affreusement élevé pour un seul cours.

Peut-être une recherche permettrait-elle de savoir quelles tâches leur étaient confiées.

Maurice BAYEN.

L'éducation telle qu'elle fut, documents pour servir à l'histoire des collectivités d'éducation. — Réunis par Marion Coulomb. — Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 1970. — 24 cm, 612 p. (Coll. Mélanges pédagogiques).

Brillante introduction par Marion Coulomb qui note les difficultés de l'histoire de l'éducation à ses débuts. L'apprentissage des techniques était quelquefois entouré de secrets (cet usage n'a pas complètement disparu); quelquefois il n'était pas mentionné dans les textes. Ceux qui écrivaient ne jugeaient pas utile de décrire les travaux manuels; la taille du silex ou le transport des pierres à Baalbecq ne pouvaient pas être tenus secrets. L'auteur distingue bien l'éducation de la pédagogie et de l'enseignement; peut-être ne précise-t-il pas assez les différents aspects de cet apprentissage de l'art de vivre. Marion Coulomb retrace la difficulté des recherches dues à la disparition des archives non seulement de celles qui correspondent à des périodes très anciennes mais des plus modernes. Il rappelle que les chefs d'établissements ne se soucient généralement pas de conserver les fonds.

Cet ouvrage d'un peu plus de 600 pages qui contient des textes généralement courts permet de saisir au passage bien des traits, des détails passionnants de l'éducation. Celle qui était donnée à Sumer jusqu'à celle qui s'installe en Chine. On s'aperçoit avec étonnement qu'en Egypte on renvoyait le maître à l'atelier, non systématiquement comme chez Mao-Tsé-Tong mais pour raison d'incompétence et d'incompréhension de l'âme humaine. Bien des mauvaises méthodes de l'éducation sont rapportées. Les conseils de vols aux jeunes Spartiates pour leur permettre de ne jamais souffrir de la faim. Les délations en Perse pour l'enseignement de la justice (on punit celui dont le larcin a été reconnu et on punit celui qui a porté une fausse accusation). Une lettre de Saint-Jérôme sur l'éducation d'une jeune chrétienne montre tout l'ascétisme imposé dans cette formation qui ne tolère aucun plaisir : « qu'elle soit sourde aux instruments : la flûte, la lyre, la cithare. » La règle de Cluny concernait des corrections, on trouve « Au chapitre les élèves s'adressent mutuellement des reproches s'ils en ont la raison; s'ils sont surpris à cacher une faute de propos délibéré celui qui s'est tu est frappé autant que celui qui a commis la faute ». Gerson fait de la délation un devoir. Saint Jean-Baptiste de la Salle, plus tard, une règle. On retrouve cet espionnage mutuel dans les collèges anglais du Moyen

Age. Pendant longtemps la vie de l'écolier est un véritable martyre. L'école demeure un lieu où les enfants sont soumis à une autorité mesquine qui ne leur permet aucun plaisir. Au collège d'Ath en 1648 la règle dit : « Ils ne se coucheront ni sur le ventre, ni sur le dos, mais bien sur le côté droit et s'endormiront les bras croisés. » « On châtera de verges ceux qui nageront, patineront sur la glace, feront des boules de neige. » Le premier règlement du collège de Roeux commence par : « Tout étudiant qui dorénavant sera rapporté avoir joué aux cartes et aux dés dans le collège sera fouetté sans rémission de quelque condition qu'il soit. »

On voit tout l'aspect négatif de cette éducation sans oublier le silence généralement imposé pendant les repas. Une page de Soustelle sur les Aztèques au XVI^e siècle compare la formation des prêtres nourrie de mortifications (aucune nuit n'était entièrement consacrée au sommeil) à celle des guerriers où les distractions étaient nombreuses et recommandées. Il s'agissait de former des types d'hommes très différents.

Ce souci d'ascétisme de rigueur existe pendant les périodes modernes. Pour les petites pensionnaires de Port-Royal, Jacqueline Pascal dans son règlement indique : « On a grand soin de ne pas les entretenir dans la distraction, les exhortant de manger de tout indifféremment » (pratique que s'imposait plus tard Gandhi), « de commencer par celles de leurs portions qu'elles aiment le moins... » « Elles doivent toujours avoir les yeux baissés sans regarder de côté ni d'autre... »

Fénelon voit les dangers de cette vie où l'on ignore le monde. Il écrit, s'adressant à une mère de famille : « Mais si cette fille sort de son couvent et passe à un certain âge dans la maison paternelle, où le monde aborde, rien n'est plus à craindre que cette surprise et que ce grand ébranlement d'une vive imagination... Je conclus donc que Mademoiselle votre fille est mieux auprès de vous que dans le meilleur des couvents que vous pourriez choisir. Mais il y a peu de mères à qui il soit permis de donner un conseil pareil. »

Imprégnée de méfiance, cette recommandation vis-à-vis de l'école pourrait peut-être aujourd'hui s'appliquer à certaines écoles maternelles.

La lecture des statuts de l'Académie et de l'Université de Paris de 1598 à 1600 qui fixent les ouvrages à étudier, la méthode d'enseignement, les horaires, montrera que Napoléon n'est pas le responsable que l'on charge souvent de la sclérose de l'Université. On parle latin, on défend l'escrime, on exclut les danseurs, les historiens, on interdit les livres contenant des doctrines suspectes.

Au XVII^e et au XVIII^e siècles on s'occupe des qualités humaines, des règles de bienséance. On s'attache pourtant toujours à éduquer la mémoire. Dès 1774 dans le pro-

jet de pensionnat selon le comité jésuistique, des maîtres de danse et de musique sont attachés à l'établissement.

Le souci de l'hygiène apparaît dans le règlement du collège installé par Catherine II à Saint-Petersbourg : « Aucun enfant ne pourra être admis dans les collèges s'il n'a auparavant été visité par un médecin. » On retrouve la même préoccupation dans le règlement d'une école primaire dans le bourg de Ham-sur-Heure : « Les enfants qui seront infectés de maux qui au jugement des médecins pourraient se communiquer à leurs compagnons ne seront point reçus dans les écoles jusqu'à ce qu'ils produisent un certificat de médecins de leur guérison. »

Au prytanée l'hygiène enseignée est la défense de prendre les peignes les uns des autres.

Jusqu'à une date avancée du XIX^e siècle, les paroles de Lavissee qui se plaint du peu de possibilités accordées pour les soins corporels demeure d'actualité.

Dans les collèges impériaux l'obéissance et la subordination sont des vertus essentielles. La subordination étant l'âme de la discipline, elle doit être telle qu'aucun élève ne réponde jamais à l'ordre qui lui sera donné par un supérieur. Nous ne sommes pas loin de « La discipline faisant la force principale des armées... » des règlements militaires de la III^e République.

Une page de Taine montre combien, à cette époque, le lycée préparait les élèves aux métiers militaires : roulement de tambour (qui d'ailleurs a subsisté pendant les vingt premières années du XX^e siècle), défilés, etc.

A la fin du XIX^e siècle, notamment, on se préoccupe de la liaison instruction, éducation. Castermann et Théophile Olivier, pédagogues belges, protestent contre la distinction. « Qu'est-ce donc que l'éducation, se demandent-ils et leur réponse est simple : n'est-ce pas tout ce qui contribue à former l'homme... » Ils ne se posent pas la question : « Quel type d'homme? », ni « Qu'est-ce que l'homme? »

Dans ses souvenirs Lavissee écrit : « Quant à l'éducation que nous recevions, je pourrais n'en pas parler, nous ne recevions aucune éducation. Je ne me rappelle pas qu'une seule voix, si ce n'est la voix morte des vieux auteurs m'ait adressé une exhortation morale. » Pourtant un ministre belge de l'Instruction publique écrit en 1883 aux bourguemestres des villes où existent des pensionnats communaux : « Un principe incombe à tous les professeurs dans la limite de leur enseignement et de leurs rapports avec leurs élèves de contribuer à développer chez ceux-ci les sentiments d'honneur, de justice, de bienveillance qu'on exige de tout homme bien élevé. »

Tout ceci est très vague, et la page de Georges Berthier montre bien qu'à l'école des Roches si on est loin

de la vie inhumaine de certains des collèges d'autrefois, on n'est pas très fixé sur le programme d'éducation. Les cent dernières pages du livre sont consacrées à des pays étrangers.

Une belle page de MaKarenko présente la façon dont le professeur doit chercher à connaître ses élèves.

Des récits sur des difficultés matérielles en Anatolie, sur l'éducateur qui se sent investi du devoir de servir de modèle à la population et d'autres sont bien intéressants. De même qu'à un autre titre la citation de Mein Kampf qui place au premier plan l'éducation corporelle. On regrette pourtant que la période relative au XX^e siècle soit si brièvement traitée. L'ensemble du livre traite de l'enseignement beaucoup plus que de l'éducation. L'enseignement supérieur a une place très restreinte. Pourtant n'a-t-il pas formé pendant longtemps la classe dirigeante! Les règlements ont une grande valeur pour l'érudit, cependant la vie des élèves est d'une importance primordiale pour l'éducateur moderne.

Je ne voudrais pas terminer ce compte rendu sur ces petites critiques. Mario Coulon a présenté une œuvre excellente.

Maurice BAYEN.

FLOURET (Jean). — **Cinq siècles d'enseignement secondaire à La Rochelle (1504-1972).** Historique du lycée Fromentin. Contribution à l'histoire de l'enseignement en France. Préface de Pierre Moisy. — La Rochelle : quartier latin, 1973. — 132 p., 12 pl. en noir.

Au sommaire nous trouvons : Les débuts de l'enseignement secondaire (1504-1628). Le collège des Jésuites (1630-1762). De l'expulsion des Jésuites à la Révolution (1762-1794). L'école secondaire et le collège communal (1803-1843). Le collège royal et le lycée (1843-1973). Bibliographie.

Comme le note P. Moisy dans sa préface, ce livre est d'abord un recueil de souvenirs, mais il apporte une contribution de poids et de valeur à l'histoire même de la ville et au dossier de l'évolution de la pédagogie dans notre pays. Il montre notamment combien furent graves pour la formation des adolescents les conséquences de l'expulsion des Jésuites et la Révolution. Il permet de nous faire constater la réapparition périodique, au cours des temps, de certaines revendications ou ambitions qui attestent la permanence ou la régularité de résurgences constantes dans les desseins des citoyens de La Rochelle. Tout se passe comme si, actuellement, se réalisaient progressivement des ambitions séculaires.

Ainsi, on peut tirer de l'histoire des lycées anciens dans nos villes bien des enseignements et bien des enrichissements dans notre connaissance du passé. Nous acquérons par elle une vue plus juste de ce que furent l'importance et la signification dans la ville et dans la vie spirituelle et intellectuelle de la nation de ces collèges ou de ces lycées qui furent vraiment des pépinières.

GILLIS (John R.). — Conformity and rebellion : contrasting styles of English and German youth, 1900-1933 (Conformisme et révolte de la jeunesse anglaise et allemande de 1900 à 1933). — In : History of Education Quarterly, automne 1973, XIII, 3, pp. 249-260.

L'adolescence caractérisait autrefois l'état des jeunes privilégiés auxquels était épargné le sort d'être jetés trop tôt sur le marché du travail. L'apparition de groupes de jeunes, le Wandervögel en Allemagne (1901) et le Scoutisme en Angleterre (1908) symbolisa pour l'histoire de l'Europe, l'ère de l'adolescence. J. Gillis établit ici un parallèle fort intéressant entre ces deux mouvements dont il étudie l'origine et l'évolution. Ils prirent au départ deux formes totalement différentes. Les scouts conciliaient le souci de l'utilitarisme des classes moyennes et les goûts sportifs de l'aristocratie, ils pratiquaient une morale victorienne et nourrissaient des sentiments nettement patriotiques. Les Wandervögel au contraire, provoquants et antimilitaristes, s'affublaient de vêtements bizarres et affichaient une liberté sexuelle délibérément choquante. Mais ces différences de forme et de style étaient beaucoup plus superficielles qu'il ne le paraissait de prime abord, elles provenaient de divergences sociales et politiques et non de la nature profonde de ces jeunes. Ces deux mouvements se rejoignaient en ce sens qu'ils reconnaissaient et institutionnalisèrent la place dépendante et politiquement passive d'un corps en pleine expansion. Les dimensions de ce phénomène et ses conséquences sur l'évolution politique et sociale du dernier demi-siècle posent un problème de premier ordre non seulement aux démographes et aux sociologues, mais aussi aux historiens de l'éducation.

Marie-Henriette J. de POMMEROL.

KASTLER (C.-F.). — Common schools before the « common school revival », New York schooling in the 1790 (L'enseignement primaire à New York vers 1790). — In : History of Education Quarterly, hiver 1972, pp. 465-497.

A la fin du XVIII^e siècle, New York conservait le sys-

tème scolaire de la période coloniale en ce qui concerne l'enseignement élémentaire. Écoles de charité d'un caractère confessionnel et écoles privées payantes se partageaient bien inégalement selon les calculs de l'auteur 5 249 enfants entre 5 et 14 ans sur une population de 46 937 habitants. N'entraient pas en ligne de compte les élèves des collèges qui recevaient une instruction supérieure.

Les quatre écoles de charité accueillaient au total 429 écoliers. Que le Common Council amené en 1796 à appliquer la loi de l'État de New York qui avait ordonné l'année précédente l'établissement d'écoles primaires (Common schools) ait délibérément opté pour une subvention aux écoles de charité, malgré l'opposition des maîtres indépendants qui accueillaient la grande masse des élèves, ne saurait surprendre. La décision prise en faveur des écoles de charité dont l'effectif scolaire restait infime était une réponse logique, positive au mouvement d'émigration qui se dessinait déjà. Indiens venus des territoires autrefois français, Irlandais fraîchement débarqués annonçaient par leur présence les masses qui allaient déferler cinquante ans plus tard. Elles préfiguraient le système qui s'établirait au milieu du XIX^e siècle avec l'assistance et le contrôle des pouvoirs publics.

Un rapprochement avec les écoles de charité de Lyon, parallèle légitime, puisqu'il s'agit de deux villes marchandes, éclaire cette expérience américaine. Lyon en 1789 avec 150 000 habitants comptait 4 000 écoliers dans ses écoles de charité (Trénard), proportion de 2 % près de laquelle les 429 écoliers des écoles de charité de New York n'offrent que 0,92 % de la population urbaine. L'appui financier dont les écoles de charité de Lyon jouissaient depuis 1670 (Compayré), celles de New York ne l'obtenaient qu'un siècle plus tard. Mais c'était une nouveauté insigne pour les autorités municipales dans une société où l'instruction se négociait comme une marchandise au marché.

Germain CALMETTE.

MINDER (Robert). — Leçon terminale faite le samedi 19 mai 1973. — Collège de France, Chaire de langues et littératures d'origine germanique.

Une longue route de travail, une familiarité exemplaire avec deux langues et deux cultures, la recherche de ce qui unit, sans oubli des ruptures ni méconnaissance des contrastes, les visages aperçus et les grandes perspectives tracées comme les allées qui rayent la forêt de sillons lumineux, il y a de tout cela dans la très belle leçon terminale prononcée au Collège de France par

Robert Minder qui était titulaire de la Chaire de langues et littératures d'origine germanique. Il serait sans doute stérile et vain de tenter quelque résumé. Il paraît bien dans la ligne de cette Revue d'évoquer certains passages qui donnent particulièrement à penser.

Il en va ainsi de la comparaison des systèmes éducatifs allemands et français aux XIX^e et XX^e siècles, inspirée par deux petites phrases écrites respectivement par Adolf von Harnack et Ernest Lavisse : « L'armée et la science sont les deux piliers de la grandeur allemande », et : « l'instituteur et l'officier sont les deux piliers de la grandeur française ».

De la conviction de von Harnack procéda l'institution d'un mécénat scientifique retrouvé à l'origine de ce qui est devenu la Max-Planck-Gesellschaft. Celle de Lavisse est née de sa propre étude des méthodes éducatives allemandes; elle a inspiré son œuvre de réforme de l'enseignement primaire et sa rédaction de manuels d'histoire. Ceux qui élevaient les futurs combattants de la Grande Guerre préparaient, avec une assurance plus ou moins innocente, « les baïonnettes sous le manteau de velours de l'humanisme ».

Dans le domaine des études supérieures, l'exemple de l'Université allemande devait inspirer les artisans de la renaissance de l'Université française et, en particulier, Louis Liard.

Dans le même temps, dans le Cloître de la rue d'Ulm, un Alsacien exilé, laïc et socialiste militant, Lucien Herr, soupçonnait peut-être ce que Péguy allait dénoncer avec véhémence : l'illusion du libéralisme.

Le chaos est venu, et bientôt revenu. Sur les décombres d'une vie si étrangement proche et lointaine, se profilent des forces nouvelles. Qu'elles soient à l'Est ou à l'Ouest, elles laissent discerner les mêmes dominantes : l'armée, la science.

R. Minder revient une fois encore à son domaine, la germanistique, et à l'espérance qui le nourrit, celle de développer une connaissance familière et réciproque. Il est sans illusions sur la complexité du sujet mais il réunit avec un prodigieux talent, comme en une galerie, des noms qui s'opposent ou s'accordent, de Balzac à Döblin, de Heine à Guillaume Apollinaire. Il rappelle la part des littératures populaires dans l'évolution des esprits.

Sa conclusion invite à la recherche et à l'espérance : n'excluant rien de la rigueur du savant et de l'érudit, il sait illustrer d'images persuasives sa citation de Maurice Halbwachs : « La poésie des choses fait partie de notre métier. »

Beau métier, admirablement fait, ainsi rendu aimable et nécessaire à ceux qui ont été formés par le Maître et savent entendre son appel.

Maurice BAYEN.

NAYLOR (Natalie A.). — **The ante bellum College movement : a reappraisal of Tewksbury's Founding of American Colleges and Universities** (Fondation des collèges et universités américaines). — In : *History of Education Quarterly*, automne 1973, XIII, 3, pp. 261-274.

Ms. Natalie Naylor étudie ici l'ouvrage de Tewksbury, paru en 1932 et réédité en 1965, sur l'origine et la fondation des collèges et universités américaines, ouvrage de base indispensable pour ce sujet. L'auteur y établit une liste des collèges fondés avant la guerre de Sécession, donnant la date de leur fondation et celle du premier diplôme délivré par eux. Il inventorie aussi tous ceux qui disparurent par la suite, après une existence plus ou moins brève, et recherche les raisons du succès ou de l'échec de ces entreprises. Il étudie enfin leur « dénomination affiliation » ou étiquette religieuse. Pour lui en effet tous ces établissements fondés entre la Révolution et la guerre de Sécession étaient organisés, soutenus et contrôlés par des intérêts religieux exclusivement. L'auteur maintient une trop nette discrimination entre les « denominational colleges », à étiquette religieuse, et les universités séculières, organismes de l'État. Il reconnaît cependant que l'idéal révolutionnaire du principe de la séparation de l'Église et de l'État ne fut réalisé, avant la guerre de Sécession, que dans très peu d'universités. Le développement des collèges, que connut l'Amérique d'avant la guerre, ne contribua pas seulement à la démocratisation de l'enseignement mais aussi à l'élévation de son niveau. Une étude plus poussée de l'éducation supérieure, dans les Etats-Unis du début du siècle, devrait comprendre non seulement les collèges et les universités, mais aussi les diverses académies, institutions de jeunes filles, écoles normales et techniques, instituts littéraires ou théologiques, écoles de médecine et de droit, séminaires.

Marie-Henriette J. de POMMEROL.

Paedagogica Historica (sous la direction de R.M. Plancke). — Gent (Belgique), 1972, XII, 2. — 24 cm, 584 p. — Recueil d'articles sur l'histoire de l'enseignement analysés ci-après par Pierre JAKOB :

BIERMANN (Rudolf). — **Moyens d'éducation ou normes éducatives. La pédagogie philanthropique de Basedow, Campe et Salzmann** (Siècle des Lumières), pp. 341-369.

Basedow, fondateur du philanthropisme, se pose la question de la récompense et du châtement. Selon lui, cette question se règle par la considération de la place qu'occupe la pédagogie. Celle-ci est incluse dans une compréhension générale d'ordre mondial : l'éducation est avant tout un reflet de cet ordre qui s'appuie sur l'auto-

rité, se fonde sur elle, où l'autorité du pédagogue est le reflet de celle du père. Sa conception est monarchique, soutenue par tout un système de notes, de listes de mérite et ainsi de suite. Pour Basedow, le modèle de l'éducateur est le père de famille détenteur de l'autorité. Le rappeler, c'est s'ouvrir au progrès, au bien et au succès.

Campe reprend ce système de sanctions et de récompenses pour montrer à l'élève ce qui est bien, ce qui est mal, et pour lui inspirer la haine ou l'amour de l'un ou de l'autre, étant donné que pour lui, la marche du monde vers le bien n'est pas inéluctable et que la liaison ne se fait pas « naturellement » entre le bien et le bonheur, mais qu'il faut créer cette liaison en se servant dans l'éducation du système des récompenses et des sanctions.

Salzmann, enfin, bâtit son système éducatif sur « la liaison naturelle entre la cause et son effet » : si on perd sa clé, on permet le vol. Il s'agit donc ici d'apercevoir un ordre du monde et d'y conformer ses actes.

L'intérêt de cet article est de montrer combien les conceptions de l'Aufklärung interviennent dans la pratique pédagogique et combien les conceptions générales (ordre du monde, rapport du bien au bonheur, de la cause à l'effet) ont des conséquences à un niveau pratique, sur le système des récompenses et des sanctions.

HEILAND (H.). — Problème de la recherche dans les œuvres pédagogiques de Locke, pp. 405-459.

L'auteur de l'article montre huit interprétations différentes de Locke où les présupposés des pédagogues interviennent, chacun y retrouvant ses propres idées. Thèse très intéressante si l'on songe que Locke est un des piliers de la pensée bourgeoise.

NICKEL (R.). — Les études classiques et le national-socialisme, pp. 485-503.

La folie raciste à l'œuvre dans le discours humaniste. L'auteur montre combien les défenseurs des études classiques reproduisaient l'idéologie raciste : pureté de la race, races supérieures et races inférieures, bref, toute la systématique du délire raciste. Les Grecs et les Romains devenaient les remparts contre les Rouges et les Juifs ; au premier rang se trouve Platon dont la parenté extrême avec Adolf Hitler nourrit tous les discours. Cet article donne à penser pour tout ce qui est « Laudator temporis acti ».

RECH (P.). — Communauté et société chez Schleiermacher (pp. 504-517).

L'école, pour Schleiermacher, doit remplir une lacune qui demeure vide entre la famille et la politique : le trait d'union entre ces deux champs doit être assuré par l'école, l'autorité assurant toujours la continuité entre la famille, l'école et la politique.

Le concept de communauté n'est pas différent de celui d'espèce, à ceci près que ce qui est central en ce concept, c'est l'inégalité des dons : celle-ci conditionne le rapport social. L'égalité serait ce qui dispenserait de tout contact, ce serait l'isolement de chacun. Du coup, la pédagogie ne doit pas être égalitaire. Cela s'enracine dans un concept de la nature qui est différent du concept habituel : ce n'est pas un ensemble organique mais bien plutôt cela qui fait la nécessité de la vie commune.

Quant à la société, Schleiermacher la définit comme « une association sans but » ; cette absence de buts lui permet d'être cosmopolite dans la mesure où elle n'est pas liée à des volontés particulières.

Le rapport de la communauté à la société est celui du passé au futur, nous n'y sommes pas encore, mais il faut y tendre.

KURZWEIL (Z.E.). — L'école d'Odenwald. — In : Paedagogica Historica, XIII, 1, 1973, pp. 23-56.

Nécessité pour l'école d'être à la campagne pour jouir d'un beau paysage, être proche de la terre mais cependant pas trop éloignée de la ville pour que les maîtres puissent toujours se perfectionner. A l'école, se pratiquent le travail manuel, agricole, intellectuel, mais aussi le sport.

L'idée principale de Paul Geheert est celle qu'illustre cette phrase de Pindare : « Deviens qui tu es. » Du coup, tout est centré sur l'individu : on se réfère à Kant, à Humboldt, pour apercevoir ce qu'est l'être humain et son humanité (Menschsein).

Pour les cours, l'élève dispose d'un choix absolu : le maître n'est là que pour veiller à l'équilibre individuel, tant moral que scientifique. Les élèves sont des « camarades » et les maîtres des « coopérants ». La mixité existe tout au long des années et les élèves sont organisés en « familles » formées avec les maîtres. Assez régulièrement (15 jours à 3 semaines), les élèves se réunissent en assemblée générale pour délibérer de la vie de l'école.

L'idée de l'autorité n'est cependant pas contestée : l'idée du respect est fortement ancrée, ainsi que tous ses

présupposés humanistes (Kant, Goethe : il y a toute une idéologie de la personne humaine). Ce qui inspire cette pédagogie, c'est l'idée de l'inégalité et de l'unicité de l'individu : elle s'oppose à une pédagogie égalitaire.

Pierre JAKOB.

Quelques aspects de l'enseignement en Seine-Inférieure au XIX^e siècle. — Académie de Rouen, Annales du C.R.D.P. de Rouen, Cahiers d'histoire de l'enseignement, n° 1, 1973. — 30 cm, 152 p.

Le premier numéro des Annales du Centre régional de documentation pédagogique de Rouen (1973) est consacré à quelques aspects de l'histoire de l'enseignement dans cette région au XIX^e siècle, traités en neuf articles d'inégale importance.

Dans le premier article : Les Boursiers au collège royal de Rouen de 1814 à 1848 (pp. 7-15), M.J. Vidolene commence par un rappel institutionnel du système des bourses dans les lycées sous l'Empire, la Restauration et la Monarchie de Juillet; on observe la diminution progressive des bourses d'État, compensées partiellement seulement par les bourses communales. Puis il passe en revue les arguments avancés par les candidats aux bourses du lycée de Rouen pendant la période 1814-1848 : on retiendra l'idée que les bourses ne sont accordées qu'aux candidats dont le rang social correspond à l'éducation du lycée; on écarte ainsi sous la Restauration le fils d'un appariteur de police de Dieppe car « l'école primaire est suffisante pour l'état auquel il est destiné » (p. 12). L'article montre qu'on fait plus grand cas du loyalisme politique des parents ou des états de service des pères que du simple état de la fortune. Mais on peut regretter dans cet article l'absence de chiffres et les statistiques.

Dans l'article : La faculté des lettres de Rouen (1809-1816) (pp. 17-34), V.M. Marcel Boivin rassemble en une heureuse synthèse toutes les données existantes sur cette éphémère institution. L'arrêté du grand maître de l'Université : Fontanes (20 juillet 1809) crée la faculté des lettres de Rouen et nomme les professeurs aux 5 chaires de philosophie, d'histoire, de littérature latine et de littérature grecque qui la constituent. L'auteur retrace brièvement la carrière antérieure des professeurs nommés : tous furent professeurs de collège sous l'Ancien Régime. Les programmes des cours restent proches de ceux des lycées et ressemblent aussi aux enseignements des collèges d'Ancien Régime; ils n'accordent guère de place qu'à l'histoire et aux textes de l'Antiquité classique.

Peu d'étudiants suivent les cours en dehors des lycées pour qui l'assistance est obligatoire pour obtenir le baccalauréat (un tableau à la fin de l'article donne, trimestre par trimestre, le nombre d'inscriptions sous cha-

que professeur). La faculté est pratiquement réduite au rôle d'un jury de baccalauréat puisqu'en dehors de ce grade, deux licences seulement furent accordées mais aucun doctorat. Dès 1811, le grand maître de l'Université s'inquiète du relatif insuccès des facultés des lettres. La Restauration tranche par la suppression de 17 facultés des lettres (sur 23 créées en 1808), au nombre desquelles celle de Rouen (ordonnance du 16 janvier 1816). La suppression n'eut aucun retentissement à Rouen. L'auteur a ajouté à un article de précieux tableaux des inscriptions aux facultés des lettres et des diplômes délivrés par elles pour l'ensemble de la France.

L'article de Paule Cousin, Les professeurs de l'enseignement secondaire en Seine-Inférieure (1880-1914) (pp. 35-62) dresse un tableau précis et vivant du milieu des professeurs de lycée avant la guerre de 1914. Les professeurs du lycée Corneille, plus précisément analysés, sont issus de milieux modestes par rapport à la bourgeoisie dont ils enseignent les fils : le gros du contingent sont fils d'artisans ou de fonctionnaires (voir le tableau à la fin de l'article). Loin de constituer un corps homogène, les professeurs appartiennent à des groupes étroitement hiérarchisés, souvent hostiles les uns aux autres, dont le plus mal considéré est celui des répétiteurs, très mal rémunérés et astreints à une discipline quasi monacale.

L'auteur analyse le comportement social de ces professeurs fortement marqués par la faiblesse de leurs revenus et du peu de considération sociale dont ils jouissent. Les bas salaires sont compensés par les heures supplémentaires et les leçons particulières, pour les professeurs issus de l'école normale supérieure par le cumul avec un poste de l'enseignement supérieur auquel est attachée une plus grande considération. L'aspect pénible du métier est mis en lumière (l'espérance de vie des professeurs est à cette époque inférieure à la moyenne nationale).

La comparaison s'impose des données de l'auteur avec les résultats fournis par Paul Gerbod dans sa thèse, « La condition universitaire en France au XIX^e siècle » (Paris, P.U.F., 1965) : le profil social des professeurs de Rouen est proche de celui du recrutement national tel qu'il est donné par Gerbod en deux coupes antérieures (1842, p. 110 et 1877, p. 581); on observe cependant un apport plus lourd des artisans (le quart, comme en 1842 pour la France, mais non plus en 1877, où ils ne constituent plus que 15,5 %), des employés et des fonctionnaires; on peut ainsi discerner à Rouen un recrutement plus populaire.

La région est très marquée par la concurrence entre établissements libres et publics (des tableaux statistiques sur la présentation de ces différents établissements sont donnés à la fin de l'article). La société rouennaise est toujours prête à dénoncer l'attitude politique des professeurs de l'enseignement public : pendant l'affaire Dreyfus, la presse locale se fait généreusement l'écho des inci-

dents survenus au lycée entre élèves et professeurs suspectés de « dreyfusisme ». Cet état d'esprit explique peut-être que les professeurs se manifestent peu sur le plan revendicatif et politique et donnent nettement la préférence (surtout au début de notre période) à leurs recherches scientifiques et littéraires. La Ligue de l'enseignement, créée à Rouen en 1868, et l'Université populaire, animée par des professeurs, ne prennent leur essor qu'à partir des années 1890-1900.

Membre lui-même de la société d'émulation de Rouen, André Dubuc fait, dans son article sur les cours techniques de la société libre d'émulation de la Seine-Maritime (1834-1964) (pp. 63-80), l'éloge de ses initiatives en matière d'enseignement technique. Les premiers cours apparaissent en 1834, suscités par la carence de l'enseignement technique dans les établissements d'enseignement, carence particulièrement ressentie à Rouen, ville portuaire, marchande et industrielle. Les premiers cours, donnés gratuitement, sont ceux de droit commercial, d'économie politique, et de comptabilité commerciale (1834). Ils se multiplient ensuite; il y en a 9 en 1859, incluant des cours techniques destinés à l'industrie. On compte 130 inscriptions aux divers cours en 1862 (voir le tableau des cours de 1834 à 1964, p. 76).

Les cours furent suivis assidûment jusqu'à la seconde guerre mondiale; une vingtaine de cours existent entre les deux guerres, on compte entre 800 et 1 000 inscriptions en dépit d'un droit d'inscription établi en 1921. Après la guerre, les cours ont moins de succès et disparaissent progressivement; le dernier est fermé en 1964.

Jean-Claude Marquis qui a fait son D.E.S. sur les instituteurs en Seine-Maritime (publié dans le Bulletin de l'Association des anciens élèves de l'école normale d'instituteurs de la Seine-Maritime, n° 426, avril 1970, pp. 3-52) consacre au recrutement géographique et social des instituteurs un article très riche : Le recrutement des écoles normales de la Seine-Maritime de 1880 à nos jours (pp. 81-98). Au point de départ est la date de la laïcisation de l'école normale de garçons (ouverte en 1829 sous les Frères des Écoles chrétiennes) et de la création de celle de filles. Jusqu'en 1900, parmi les garçons, les ruraux ont une écrasante majorité (80 % en 1898-1902), ce qui correspond aussi au mode de recrutement : les élèves viennent directement des écoles primaires où ils ont été formés par l'instituteur jusqu'à l'âge (16 ans) et le niveau (B.E.) requis pour le concours d'entrée. Le poids de l'origine rurale est plus faible pour les filles.

Assez large au départ (on remarque la part importante de la région parisienne et du centre), le recrutement géographique des deux écoles s'homogénéise au cours des années et se circonscrit au département de la Seine-Maritime.

L'évolution de l'origine sociale des normaliens (voir

les tableaux p. 87 à 89 et en fin d'article) est particulièrement intéressante. La part des fonctionnaires, établie grosso modo à 40 % (dont 25 % d'instituteurs) avant 1939 diminue beaucoup dans les sondages postérieurs à la guerre : 23 % de fonctionnaires (dont 9 % d'instituteurs) en 1948, 28,2 % en 1954 (dont 9,5 % d'instituteurs). Les fils de fonctionnaires boudent-ils la carrière d'instituteurs pour d'autres mieux considérées? Les cultivateurs décroissent aussi, passant de 21,5 % (1892-96) à 13,75 % (1910-1914), puis à 10 % environ par la suite, ce qui, compte tenu de l'émigration rurale, manifeste une solide tradition de recrutement. Employés et commerçants restent stables : autour de 25 % au total.

Au contraire, les ouvriers urbains fournissent un contingent de plus en plus important : autour de 20 % avant 1914 (comptés avec les artisans), 15 % dans la décennie 1915-26 (toujours comptés avec les artisans), 21,5 % en 1939 (seuls), 37,5 % en 1948, 29,4 % en 1954.

Les renseignements sur l'origine sociale des institutrices sont moins nombreux mais les résultats des sondages s'harmonisent avec ceux obtenus pour les garçons.

Les bataillons scolaires en Normandie sont étudiés par Georges Merlier (pp. 99-128).

Créés à partir de 1882 (décret du 6 juillet 1882, publié pp. 107-108) dans l'optique de la revanche qui a suivi la défaite de 1870, les bataillons scolaires sont l'œuvre de « laïcs » républicains. Ils ne survivent guère aux années 1890. L'auteur donne le texte même de nombreux rapports et correspondances sur les exercices des bataillons scolaires; ce recours aux textes rend plus vivant cet épisode de l'histoire de l'enseignement.

Les trois derniers articles, G. Werif : Aperçu sur les sources de l'histoire de l'enseignement aux archives de la Seine-Maritime (pp. 129-144); G. Tournouër : L'Histoire de l'enseignement en Seine-Maritime à la bibliothèque municipale de Rouen (pp. 145-146); et Francis Hazard : La Société des études locales dans l'enseignement public, section de la Seine-Inférieure (pp. 147-152), permettent d'établir la bibliographie exhaustive du sujet; le recensement des archives concernant l'enseignement est particulièrement précieux étant donné la dispersion des fonds qui débordent largement les séries D (enseignement sous l'Ancien Régime) et T (après la Révolution).

Marie-Madeleine COMPERE.

The Reform of Japanese Higher Education : Report of the Central Council for Education of Japan (La réforme de l'enseignement supérieur japonais : Rapport du Conseil central japonais pour l'éducation). — In : Minerva, vol. XI, numb. 3, juillet 1973, pp. 387-414.

En juin 1971, le Conseil général pour l'éducation du

Japon proposait au ministre un plan de réforme, dont une partie concernait notamment l'enseignement supérieur. Ce dernier devait autrefois contribuer à la culture et au développement de l'homme. Aujourd'hui, l'université doit en plus faire face à des réalités nouvelles, remplir des obligations envers la société, collaborer avec elle à l'élaboration de programmes destinés à définir la direction dans laquelle recherche et éducation doivent être poussées.

La réforme de l'enseignement supérieur pose différents problèmes. L'évolution de la société exige de chaque individu un accroissement de ses talents et une élévation de son niveau de culture. L'enseignement supérieur doit l'aider à découvrir et à développer ses qualités et ses compétences professionnelles, à défricher de nouveaux champs d'action. Par ailleurs, dans l'enseignement comme dans la recherche, la spontanéité et la créativité doivent être respectées. Il est indispensable de garantir l'autonomie des universités, tout en freinant leur caractère exclusif.

Quelques grandes lignes directrices peuvent ainsi se dégager et aider à jeter les bases d'une réforme. Il faut diversifier l'enseignement, réformer les programmes en insistant sur les connaissances générales, l'étude approfondie des langues étrangères et l'éducation physique. Il faut revoir les méthodes d'enseignement, y adapter les techniques nouvelles, intensifier les séminaires et sessions par petits groupes.

Il importe enfin de garantir la séparation entre l'enseignement et la recherche, tout en facilitant à chacun le passage de l'un à l'autre. Le rapport insiste sur la nécessité d'ouvrir l'enseignement supérieur à tous, et non pas seulement à ceux qui sortent de l'enseignement secondaire. Il faut réformer les conditions d'admission dans l'enseignement supérieur. L'échec ou le succès à l'examen d'entrée à une université ne devraient pas prendre plus d'importance que l'enseignement qu'elle s'apprête à dispenser. La sélection doit être remise en cause, car il faut se défier de toute forme de « diplomocratie ».

Marie-Henriette J. de POMMEROL.

Revue du Nord. Revue historique trimestrielle, n° 217, avril-juin 1973, 100 p.

Ce numéro porte essentiellement sur l'histoire de l'enseignement primaire dans le département du Nord, sur une période allant du XVI^e siècle au XIX^e siècle. Le premier document concerne l'histoire de l'enseignement primaire dans l'ensemble du diocèse de Tournai, et résulte d'une enquête menée pour le compte de Philippe II pour déceler parmi les maîtres d'écoles en fonction, ceux qui avaient adhéré aux doctrines nouvelles et par conséquent ne paraissaient pas être de bons catholiques. Vient ensuite

une étude sur les manuels scolaires au XVIII^e siècle et sous la Révolution, portant essentiellement sur les manuels d'histoire et de géographie.

S'il n'y a pas eu réellement d'école normale de filles dans le Nord avant 1883, il existait cependant à Douai depuis 1845 un cours normal de filles et l'on s'occupait déjà dans ce département et ce avant la loi de 1879, de la formation d'institutrices laïques. Enfin après une étude sur les misères de l'enseignement primaire à Lille sous la Restauration est abordé le problème des pétitions de 1872 et une analyse de contenu nous permet de déterminer le sexe et l'origine géographique et social des signataires regroupés en deux camps, les républicains d'une part, les catholiques de l'autre.

Marie-Antoinette FROPO.

ROUCK (Joseph S.). — Yugoslavia's history of education before 1918 (Histoire de l'enseignement en Yougoslavie avant 1918). — In : *Paedagogica Historica*, XIII, 1, 1973, pp. 66-84.

Un préambule rappelle l'histoire comparée de la Serbie, de la Slovénie, de la Croatie et fait paraître les barrières linguistiques, politiques, religieuses entre ces trois ethnies. Il évoque le mouvement yougoslave de la première partie du XIX^e siècle né du concept de l'illyrianisme qui ne tenait compte ni de l'indépendance de la Serbie, ni de la descendance non slave des Illyriens, ni des différences de religions et qui aboutit cependant à la création de la Yougoslavie après la première guerre mondiale. En 1918 les conditions d'éducation étaient difficiles. On ne trouvait dans les provinces précédemment gouvernées par l'Autriche-Hongrie que 54,8 % de la population sachant lire et écrire. L'histoire de l'éducation dans les trois populations est ensuite détaillée.

Les Serbes considèrent Saint-Sava, 1176-1236, comme le père des écoles. Il fut le premier archevêque de Serbie, il fonda neuf évêchés, créa au Mont-Athos un monastère serbe qui pendant le XII^e et le XIII^e siècle devint un centre d'études religieuses de haute qualité. Cette vocation enseignante s'étend bientôt aux couvents. Au XIV^e siècle, la loi exige par village une école que les Turcs fermeront au XV^e siècle.

Plus tard, sous la domination autrichienne, les Serbes furent autorisés à ouvrir des écoles élémentaires : un lycée, un séminaire sont fondés à Karlovec, un lycée à Novy-Sad. Un pédagogue de talent, Dositey-Obradovic (1742-1821), s'efforça d'élever la langue serbe parlée au rang de langue littéraire. Comme pédagogue, il pense surtout aux qualités morales que doivent développer l'éducation. Il est influencé par Montaigne, Lockes, Rousseau qu'il connaît par les adaptations allemandes.

L'idée de la démocratisation de l'enseignement en Serbie est attribuée à Vuk Karadzic (1787-1864) dont la pensée rejoignait à maints égards Obradovic. Pendant la courte existence napoléonienne de l'Illyrie, il émigra à Vienne où il connut Jerney Kopitar qui le persuada du besoin d'une langue vernaculaire pour l'Illyrie. Karadzic publie alors un dictionnaire. Il rétablit l'alphabet cyrillique et fixe la grammaire de la langue serbe. Celle-ci devient la langue gouvernementale.

La loi moderne sur l'éducation date de 1834 (elle est révisée en 1857, 1863, 1882). Fréquentation obligatoire de l'école pendant 6 ans.

En 1904 on crée des jardins d'enfants. Avant 1914 l'ensemble scolaire était peu satisfaisant. Des élèves étaient souvent obligés de faire 15 km à pied pour se rendre à l'école où ils devaient apporter leur nourriture. La condition de maître n'était guère enviable. Le salaire était comparable à celui d'un gendarme. Ils sont même privés du droit de vote.

Après le traité de Berlin le gouvernement fonde l'université moderne de la capitale qui se développe jusqu'à 1914. A partir de 1886 de nombreuses Real Schule sont créées ainsi que huit écoles secondaires de jeunes filles. Les écoles professionnelles et techniques étaient médiocres. L'école d'éducation physique et l'Académie militaire possédaient une sérieuse réputation.

L'histoire de l'éducation en Slovénie et en Croatie est considérée dans les temps modernes. Le mouvement de résistance à l'autorité autrichienne commença à la fin du XVIII^e siècle. Valentin Vodnik (1757-1819) par ses poèmes chante l'illyrie et demande la fondation d'un royaume par Napoléon. Il fit le premier traité de langue slovène. La démocratisation des écoles fut réalisée par l'évêque du Levant Antoine Martin Slomsek (1800-1862). Pour lui, l'école et l'église sont les pôles de régénération morale et nationale. Les essais de démocratisation sont ensuite tentés à l'Académie Operosorum à Ljubljana. Le ministre de l'Éducation demande à Slomsek de rédiger plusieurs livres de classe en langue slovène. Avec Einspieler (1813-1888) dont l'activité politique fut finalement conservatrice l'association Saint-Mohor assura la publication de livres slovènes bon marché.

La tendance progressiste est représentée par Andrey Prapotnik, un professeur auteur de nombreux livres pour la jeunesse et pour le peuple. Dans son journal « Le travailleur de l'Éducation » il défend la langue slovène. Bien que non théoricien de l'éducation il a publié un grand nombre de traités méthodologiques. Après la première guerre, le journal changea de nom et fut le défenseur des professeurs contre la réaction.

Thomas Mazarik, professeur de l'Université Charles de Pragues influença profondément la pensée politique croate et slovène. Il essaya de faire de Prague le centre

démocratique de la culture slave et noua des relations d'amitié avec les leaders serbo-croates. Dans son esprit les petites nationalités pouvaient survivre grâce à une plus haute moralité et une meilleure éducation.

Les étudiants slovènes allaient à Prague faute d'université. L'institut d'études supérieures de philosophie et de théologie créé en 1596 à Ljubljana avait été transformé en lycée en 1793 et fixé à Irmsbrück. Une université fut créée par Napoléon à Ljubljana. On y enseignait la philosophie, le droit, la médecine et la théologie. Le retour des Autrichiens rabaisa l'université à qui fut retiré le droit de conférer des grades. Elle fut fermée en 1849 et ne fut rétablie qu'en 1919.

L'influence de Mazarik s'étendit aussi sur la Croatie. Ljudevit Gay (1809-1872) gagne un grand nombre de jeunes Croates au mouvement Illyrique. Il réforme l'orthographe slovène.

Une forme poétique est donnée à l'illyrianisme par Pet Preradovic (1818-1873). L'évêque Jossi Juras Strossmayer fonde l'Académie de Zagreb en 1867, Académie méridionale slavone et une université dans la même ville. Des professeurs de valeur vinrent y enseigner. Les recherches tendaient naturellement à favoriser l'histoire nationale. Les Croates eurent la chance d'avoir de bons organisateurs de l'éducation nationale. Ivasé Filipović par exemple, créateur de l'association littéraire de pédagogie serbo-croate qui avec le musée croate de l'éducation publie des traductions de Comenius, de Spencer, de Rabelais.

En 1918, dans un pays qui comprenait beaucoup d'illettrés, le folklore se transmettait encore oralement de générations en générations. Cependant, une communauté de vocation naquit dans le royaume serbe, croate, slave.

Maurice BAYEN.

SPIDLE Jr (Jake W.). — Colonial studies In Imperial Germany (Les études coloniales dans l'Allemagne impériale). — In : History of Education Quarterly, automne 1973, XIII, n° 3, pp. 231-249.

Il ne s'agit pas des études dispensées par les Allemands dans leurs colonies avant que le traité de Versailles ne les leur eût enlevées. Ni les écoles installées par l'Allemagne dans ses anciennes colonies, ni les programmes d'enseignement ne sont décrits. Il est question des efforts faits à l'intérieur du Reich de Guillaume II pour préparer les hommes à faire œuvre utile dans les colonies. La phrase d'un membre du Reichstag qui disait six ans avant la guerre de 1914 : « L'histoire de l'Empire colonial allemand est un long et triste spectacle de déceptions, de

cruautés, d'abus sexuels, d'effrayants mauvais traitements des indigènes; toutes choses qui ne constituent pas une page de gloire » est opposée à l'avis exprimé par William Rogers (Great Britain and Germany's Lost Colonies 1904-1919, Oxford 1967) : « Si un sondage avait été fait en Angleterre avant août 1914 le résultat aurait sans doute été que les Allemands étaient considérés comme les meilleurs coloniaux après les Britanniques. »

Les crises coloniales allemandes de 1904 à 1907 conduisirent à des changements dans la bureaucratie coloniale allemande. La nomination comme directeur colonial du banquier Bernhardt Dernburg, homme aux idées très positives et très modernes, amena un remaniement complet des administrations africaines. Dernburg ne cessa de prêcher la nécessité d'une éducation particulière pour la préparation des administrateurs coloniaux.

Trois institutions ont joué un grand rôle dans cette préparation. Deux d'entre elles avaient vu le jour précédemment : le Seminar für Orientalische Sprachen créé en 1887 par Bismarck pour des fonctionnaires des affaires étrangères. On y avait d'abord enseigné les langues orientales connues : arabe, japonais, indoustani, etc. mais ensuite on avait ajouté les langues coloniales et les dialectes. Puis on avait voulu faire prendre conscience aux étudiants de problèmes pratiques qui se posaient dans les protectorats : lois islamiques, coutumes tribales, développement du commerce, etc. A côté des professeurs d'Université furent placés des hommes qui avaient l'expérience des colonies. Le plus intéressant institut est la Deutsche Kolonialschule située dans la commune de Witztenhausen. Elle était destinée à former des hommes d'affaires pour les colonies. Fondée par un groupe de protestants, elle avait comme vue lointaine de former des élèves qui seraient de bons propagandistes religieux et patriotiques et quelquefois des missionnaires. De 1899 à 1914 l'école forma plus de 700 coloniaux. Elle a lié la culture générale à de durs labours des champs, des réparations de machines, des travaux manuels de toutes sortes. Une idée force du leader de cette maison était la valeur morale que les étudiants devaient acquérir à l'école. Cette formation de l'homme était une réaction contre l'éducation secondaire. Cette institution n'a pas cessé de vivre. Son étiquette a changé. Elle s'appelle maintenant Deutsche Ingenieurschule für Ausländische Landwirtschaft.

En 1907, l'enthousiasme créé par la nomination de Dernburg conduisit la ville de Hamburg sur la suggestion du sénateur Melle à créer un nouvel institut colonial. L'idée était de former à la fois des administrateurs, des commerçants et du personnel scientifique. Les futurs administrateurs en contact avec le commerce du port de Hamburg prendraient conscience de l'ampleur des ques-

tions économiques dont ils auraient à s'occuper. Les spécialistes scientifiques seraient formés pour la chimie, l'agronomie, la minéralogie, la médecine tropicale. Le nouvel état d'esprit voulait avant tout donner un enseignement pratique. Il a disposé d'un corps enseignant de grande valeur, de crédits d'équipements considérables. *Sa courte durée 1908-1918 ne permet pourtant pas de dire quelle a été son influence véritable sur l'esprit colonialiste allemand.*

Quelques autres établissements de moindre importance sont cités à la fin de l'article telle l'académie coloniale créée à l'Université de Halle en 1907.

Maurice BAYEN.

THOMAS (Carla R.). — Philosophical anthropology and educational change : Wilhelm von Humboldt and the Prussian reforms (W. von Humboldt et les réformes prussiennes). — In : History of Education Quarterly, automne 1973, XIII, 3, pp. 219-229.

Carla Thomas résume ici l'œuvre du penseur Wilhelm von Humboldt (1767-1835) qui fit partie du ministère des Cultes et de l'instruction publique de Prusse en 1809. Chargé de la réforme de l'enseignement, il essaya de transposer dans un nouveau système d'éducation son idéal de parfait épanouissement de la personne humaine, qui risquait, selon lui, d'être freiné par l'intervention de l'État dans ce domaine. Les pouvoirs publics devaient se préoccuper avant tout de former des hommes, et non pas tant des citoyens. Il introduisit dans les écoles les méthodes pédagogiques de Pestalozzi. L'accent était mis, dans les classes élémentaires, sur l'unicité des connaissances, et toute spécialisation était déconseillée. La paix de Tilsitt avait fait perdre à la Prusse l'université de Halle, et Humboldt mit tout en œuvre pour obtenir la fondation de celle de Berlin, qui devint le symbole de la restauration de la culture prussienne. Le véritable sens du mot université, d'après lui, impliquait qu'aucun champ de la culture ne devait être exclu. L'éducation universitaire devait permettre à l'étudiant l'acquisition de principes généraux, l'accès au monde supérieur des idées, son initiation à une recherche scientifique originale. Les relations maître-élève étaient modifiées, l'étudiant n'apparaissant plus comme l'enseigné mais comme le chercheur, le professeur ne se posant plus en enseignant mais en guide. Diamétralement opposé à celui de Napoléon, le système de Humboldt reflète un des aspects de la résistance de la Prusse à l'influence du conquérant et jette des bases d'une nouvelle philosophie de l'éducation.

Marie-Henriette J. de POMMEROL.

VENARD (Marc). — **La Sorbonne et Richelieu.** — Chancellerie des Universités de Paris, 1973, 64 p., photogr.

En 1253, Robert de Sorbon, aumônier de Saint-Louis avait fondé un collège pour accueillir « seize pauvres ès arts aspirants au doctorat de théologie ». Grâce à de puissants appuis, ce collège de Sorbonne ne cessa de prospérer et le nombre de ses « hôtes et associés » de croître rapidement bien que les critères de cooptation pour eux, fussent très élevés. La vie du collège était régie par des prieur, procureur, senieur, ce dernier devait présider l'assemblée composée des membres devenus docteurs et chargée, entre autres fonctions, d'élire un proviseur. En 1622, les docteurs de la Sorbonne, invités à élire un nouveau proviseur, portent leur choix sur Jean Armand du Plessis de Richelieu qui devait quelque temps plus tard, obtenir le chapeau de cardinal. Le rôle du proviseur était surtout celui d'un protecteur et d'un arbitre. Ce qui a poussé le cardinal de Richelieu à entrer dans ce collège de Sorbonne fut sans doute, pense l'auteur, outre son attrait pour la théologie, la perspective de soumettre à son autorité et d'attacher à sa gloire un corps de docteurs qui avaient acquis une grande notoriété dans tout le monde chrétien. Il voulut se les allier étant donné l'imbrication du politique et du religieux à cette époque.

Bien qu'à l'origine, la Sorbonne ne donnait pas d'enseignement, elle n'en est pas moins devenue après la création de chaires successives, un établissement que l'on finissait par confondre avec la faculté de théologie de Paris, tant son prestige s'était accru jusqu'au début du XVII^e siècle. Mais le nouveau proviseur devait constater, parallèlement à ce haut prestige, le délabrement matériel de la Sorbonne; aussi décida-t-il de reconstruire la Sorbonne « pour la gloire de Dieu, l'honneur de la théologie et le témoignage de sa magnificence ». En 1626, il approuva les plans du nouveau bâtiment qui lui furent soumis par Jacques Le Mercier. En 1627, la première pierre fut posée et la reconstruction de la Sorbonne comptera parmi les grandes opérations d'urbanisme qui « ont transformé le visage de Paris » pendant la première moitié du XVII^e siècle. Le quartier a dû être remodelé, ce qui ne put se faire sans démolitions, expropriations coûteuses, procès retentissants et arrêts royaux. La réfection de la Chapelle, que Richelieu voulait grandiose, envisageant d'y faire placer son tombeau, fut commencée en 1633, après l'obtention d'une subvention de Louis XIII et d'une aide du pape Urbain VIII. En 1642, meurt Richelieu avant que ne soient terminés les travaux. Par testament, il avait légué une partie de ses revenus pour leur finition mais il fallut recourir à des procédures et transactions envers la duchesse d'Aiguillon, héritière universelle du cardinal, avare peu disposée à respecter le testament de son oncle.

L'église sera achevée au cours des années suivantes, stricte et grandiose, comme l'a voulu Richelieu et le somptueux tombeau commencé par le sculpteur François Girardon en 1677, mis en place, définitivement, dans le chœur de l'église, seulement en 1694.

Moins d'un siècle plus tard, la Sorbonne devait subir les effets de la Révolution. Le fonds de la bibliothèque dispersé entre les bibliothèques parisiennes. En 1792, les écoles sont fermées, la société dissoute, les bâtiments abandonnés et pillés. Toutefois, Alexandre Lenoir, ancien élève des écoles royales de peinture, réussit à sauver une partie du trésor de l'église et du mausolée de Richelieu et abriter le tout dans le couvent des Petits Augustins, après en avoir obtenu l'autorisation de l'Assemblée nationale. Par contre, la sépulture fut violée et la tête du cardinal qui aurait « fasciné » un des plus ardents patriotes, le citoyen Cheval, fut dérobée par ce dernier.

En 1801, le premier consul fait réparer sommairement la Sorbonne afin d'y loger les artistes et pendant 20 ans la Sorbonne est le musée des Arts. En 1821, on y installa, par ordonnance royale, les facultés de théologie, de lettres, de sciences ainsi que l'école normale. En 1823, le tombeau de Richelieu réintégra l'église et la « tête du cardinal » après bien des vicissitudes fut restituée à sa sépulture par le ministre Victor Duruy au cours d'une cérémonie solennelle en 1866.

En 1885, la faculté de théologie est supprimée. La loi de 1905 dégagera l'université de toute obligation à l'égard des héritiers de la famille de Richelieu mais ceux-ci obtinrent que chaque année une messe anniversaire soit célébrée dans l'église. Vers 1910, le vice-recteur Louis Liard aurait voulu faire de l'église une sorte de Westminster universitaire abritant dans ses cryptes les monuments des hommes qui depuis 1803 avaient illustré l'université. Les guerres mondiales anéantirent ce projet avec d'autres. Au lendemain de la seconde, une des cryptes de l'église fut aménagée pour recevoir les urnes de quelques universitaires de la Résistance.

En mai 1968 si « Des drapeaux rouges ou noirs fleurirent le noble dôme » l'église ne fut jamais touchée ni la cloche vénérable.

Le 4 décembre 1971, M. Robert Mallet, recteur chancelier des universités de Paris, en présence de nombreuses personnalités, fit replacer les reliques du cardinal de Richelieu sous le tombeau remis à son emplacement primitif : le chœur de l'église. La chancellerie des Universités de Paris voulait ainsi redonner à ce mort célèbre la place qui lui convenait et rendre à cette église de Le Mercier et à la Sorbonne tout entière le prestige qui leur revenait.

Marie-Antoinette FROPO.

Anglo American primary school project, School Council, Ford Foundation. — British primary schools to-day (Écoles primaires anglaises d'aujourd'hui. Projet d'éducation anglo-américaine, dirigé par le Conseil des écoles anglaises et subventionné par la Fondation Ford). — London, Toronto, Melbourne, Macmillan, 1972. — 19 cm, 3 t., pl., tabl.

Des auteurs américains et anglais se sont réunis pour rédiger une encyclopédie pédagogique dont le but est de présenter l'état actuel des écoles élémentaires anglaises, cinq années après la publication du rapport officiel de Lady Plowen. (Children and their primary school) qui est à la Grande-Bretagne ce que fut le Rapport Parent au Québec en 1963. Il manquait, disent les auteurs, une illustration concrète des principes définis par le rapport officiel. Ce projet doit permettre à chaque maître de constater comment la pédagogie a évolué sur le terrain et quels prolongements on peut en attendre.

Un format commode, une typographie élégante et très aérée, une documentation graphique autant que photographique font de ces trois volumes un ouvrage de vulgarisation remarquable qui peut être conseillé aux parents sans risquer de les ennuyer par des réflexions techniques qui n'intéresseraient que des enseignants. Le seul détail qui choquera le lecteur français, c'est l'ordre dans lequel les aspects de la vie et de l'organisation scolaires ont été abordés.

Volume n° 1 : Mathématiques, environnement, sciences, art dramatique, lecture et écriture, musique.

Volume n° 2 : Points de vue d'un Américain sur le système scolaire anglais, comment est dirigée l'éducation en Angleterre. De la famille à l'école. Vers une éducation informelle. Espace, temps et groupement des élèves. Nouvelles tendances architecturales. Finalités et évaluations.

Volume n° 3 : Une école rurale, une école pour enfants de 5 à 7 ans (infant school) et de 7 à 11 ans (junior school). Le rôle du maître, du directeur, du formateur. Comment contrôler les progrès des enfants?

Si le voisinage entre les chapitres est inattendu, le contenu de chacun répond à une logique assez nette. Ainsi, celui consacré aux sciences examine successivement : Qu'est-ce que la science? Qu'est-ce qu'une éducation scientifique à l'école élémentaire? Expériences réalisées dans les jardins d'enfants, les classes pour inadaptés, les classes élémentaires (schémas, dessins d'enfants). Les équipements. Bibliographie.

Les maîtres y puisent d'utiles exemples. Ainsi pour l'initiation au théâtre, une liste assez longue de situations destinées à favoriser l'expression corporelle est proposée :

- Vous êtes dans une chambre dont le parquet et les murs sont traversés par du courant électrique intermittent.
- Vous êtes des marionnettes à fil, tantôt agitées, tantôt sans vie.
- Vous êtes une bougie allumée qui réagit aux courants d'air et se consume.
- Vous êtes un cosmonaute arrivant sur une planète et vous vous déplacez en état d'apesanteur, etc.

Dans le second volume, le rôle des autorités locales (local education authorities) est analysé avec une certaine admiration et les collaborateurs américains y voient la clef du changement. A l'opposé, la comparaison entre le système américain et le système anglais, les conduit à être très sévères pour les tentations d'éducation libérale aux Etats-Unis : ils ne sont pas plus tendres pour les écoles banales qu'ils disent « obsédées par les problèmes de discipline ».

La troisième partie de l'ouvrage, consacrée à la description du fonctionnement d'écoles de différents types, reprend des données du premier volume : l'enseignement des différentes matières. S'y ajoutent une bonne analyse des fonctions d'un directeur et une description — trop schématique à notre gré — des centres de formation : les « Colleges of Education » (nos écoles normales), les « University departments of education », les « institutes of education » (recevant les meilleurs élèves des écoles normales pour un cours d'un an), les « National Courses » du « Department of Education and Science » (formation continue assurée par les inspecteurs).

Ajoutons pour terminer que l'ouvrage est écrit dans une langue très accessible aux lecteurs étrangers et qu'on n'y trouve point cette abondance de sigles sans légende trop fréquente dans les travaux français du même ordre.

Roger UEBERSCHLAG.

FAUQUET (M.), STRASFOGEL (S.). — L'audio-visuel au service de la formation des enseignants. Le circuit fermé de télévision. — Paris, Delagrave, 1972. — 22 cm, 263 p., tabl., graph., bibliogr. (Éducation et pédagogie).

A un moment où la formation des enseignants, formation initiale et formation continue, est à l'ordre du jour et où les questions posées tant par la définition des objectifs que par celle des méthodes de cette formation sont débattues, parfois avec âpreté, l'ouvrage que nous donnent M. Fauquet et S. Strasfogel constitue une pièce intéressante à verser au dossier.

Les auteurs travaillent ensemble depuis de nombreuses années au Centre audiovisuel de l'E.N.S. de Saint-Cloud; l'un, M. Fauquet, est chargé du Service de Recherches, l'autre, S. Strasfogel, de celui de Formation. C'est dire que les deux auteurs sont particulièrement bien placés pour saisir les relations entre l'audiovisuel et la formation des enseignants et pour mettre en pratique les résultats d'une recherche théorique.

Le but général de l'ouvrage est de montrer comment le circuit fermé de T.V. peut être mis au service de la formation des enseignants. Les auteurs supposent que ce nouveau moyen peut être utile d'une part pour développer l'aptitude à observer des comportements pédagogiques et d'autre part pour permettre par l'autoscopie la prise de conscience d'erreurs et d'imperfections et l'autocorrection de ces imperfections.

L'ouvrage comporte 4 parties qui constituent deux ensembles dont le point de vue et le développement ne peuvent être placés sur le même plan. En effet, la quatrième partie, rédigée par S. Strasfogel, rend compte d'une expérience d'autoscopie menée par les auteurs à l'E.N. de Versailles. Par contre, les trois premières parties, rédigées par M. Fauquet, bien qu'évoquant certains travaux conduits par les auteurs, par exemple à l'E.N. de Lille, sont constituées pour l'essentiel de l'analyse et de la critique de travaux antérieurs, pour la plupart étrangers, portant sur l'utilisation du circuit fermé (C.F.) pour la formation des enseignants.

La première partie intitulée : « La quête de l'efficacité » décrit certaines expériences américaines et britanniques et évoque brièvement la technique du micro-teaching.

De ces divers travaux, exposés parfois de façon détaillée, l'auteur fait une critique, critique méthodologique et critique de fond. En effet, M. Fauquet pense que l'idée commune des expériences américaines et britanniques qu'il cite est de fabri-

quer des « documents destinés à illustrer audiovisuellement les idées maîtresses du cours classique de pédagogie » et ceci dans un but d'efficacité. A travers l'analyse critique de ces travaux, l'auteur cherche à cerner la question qu'il juge fondamentale : « qu'est-ce qu'une bonne observation pédagogique? »; il pense que, dans les cas qu'il évoque, la réponse fournie, c'est-à-dire observer de « bons phénomènes pédagogiques », n'est pas valable, dans la mesure où il est impossible de définir « un bon enseignement ».

La réponse à cette question, l'auteur tente de l'approcher dans les deux parties suivantes.

La deuxième partie s'appuie essentiellement sur l'expérience menée par l'auteur à l'E.N. de Lille, expérience qu'il rapproche des travaux de A.O. Schorb à Munich et de J. Naeslund à Stockholm. L'objectif de la recherche conduite à l'E.N. de Lille était de déterminer « empiriquement les avantages respectifs de l'observation directe et de l'observation par C.F. tels qu'ils apparaissent à la conscience commune d'observateurs débutants ». Le moyen était l'analyse des réponses fournies par les élèves maîtres, en situation les uns d'observation directe, les autres d'observation par C.F. Les principaux résultats de ce travail sont que les élèves maîtres débutants refusent l'observation par C.F. comme substitut de l'observation directe et privilégient massivement les informations verbales au détriment des informations visuelles. Ce que pourrait apporter de spécifique une observation par C.F., à savoir une observation des comportements, n'est pressenti que par une minorité.

Si l'on veut privilégier l'observation des comportements, quelle méthode utiliser ou mettre au point? Tel est l'objet de la troisième partie de l'ouvrage, intitulée : « Examen critique et perspectives concernant les méthodes d'analyse des comportements pédagogiques. »

Après avoir rappelé que la science des comportements pédagogiques est encore embryonnaire, l'auteur décrit et critique les travaux de Marie Hughes, N.A. Flanders et de l'équipe de Liège (G. de Landsheere). M. Fauquet estime que ces travaux sont trop étroitement fondés sur la théorie behavioriste et que, limités à d'étude des comportements verbaux, ils ne peuvent rendre compte du comportement de l'enseignant dans sa complexité. Par contre, les travaux de M. Postic que l'auteur évoque longuement échappent à cette double critique. En effet, M. Postic inclut dans l'acte pédagogique des comportements non verbaux et prend en compte l'intention de l'enseignant, c'est-à-dire la signification qu'il accorde lui-même à son acte même si l'effet de cet acte est autre que celui qu'il escomptait.

A partir des travaux de M. Postic et d'une étude de cas qu'il a menée lui-même, l'auteur conclut qu'il convient de procéder à une analyse des comportements qui ne soit pas centrée uniquement sur les comportements verbaux et de mettre au point une sémiologie des gestes pédagogiques.

Ce bref résumé ne rend pas compte intégralement de la richesse de ces trois premières parties qui recèlent au passage nombre de remarques sur les problèmes généraux de formation des enseignants.

La quatrième partie, rédigée par S. Strasfogel et intitulée : « Considération provisoire sur les effets de l'autoscopie », rend compte des premiers résultats des travaux que les deux auteurs mènent depuis 1967 à l'E.N. de Versailles.

Après une phase de préexpérience et de mise au point technique, les auteurs se sont posés une double question :

— L'observation de son propre comportement facilite-t-elle ou non « la prise de conscience d'erreurs ou d'imperfections résultant du manquement aux règles d'un système pédagogique de référence »?

— « L'autoscopie peut-elle ou non rendre plus efficace la correction d'erreurs ou l'élimination de certaines imperfections »?

Pour répondre à cette double question, les auteurs ont choisi comme population des normaliens de première année et ont constitué, deux années consécutives, deux groupes expérimentaux et un groupe témoin.

Les effets de l'autoscopie, quant à la prise de conscience d'erreurs, sont mesurés à travers les rapports écrits d'autoscopie fournis par les élèves maîtres des groupes expérimentaux; les effets de l'autoscopie, quant à l'autocorrection, sont mesurés à travers l'analyse des comptes rendus écrits, élaborés par les élèves-maîtres, l'un après le rapport d'autoscopie et le visionnement des séquences défectueuses, l'autre après le visionnement de flashes correctifs.

Il est impossible de relater ici l'ensemble de la démarche des auteurs (définition des critères et grilles d'analyse) d'autant que l'ensemble des résultats n'est pas encore disponible et que les auteurs eux-mêmes ne tirent que des conclusions partielles et provisoires. Notons tout de même que celles-ci sont en faveur de l'autoscopie.

L'intérêt de cet ouvrage, extrêmement dense, est d'abord de fournir à un large public une masse considérable d'informations sur l'usage du C.F. de T.V. pour la formation des enseignants et sur les recherches menées à ce sujet. Notons toutefois, qu'il n'est pas et ne se veut pas exhaustif; les recherches décrites sont choisies en fonction du propos démonstratif particulier des auteurs. Par exemple, il semble que même dans une bibliographie sommaire, aurait pu être cité le numéro 3 (juillet-septembre 1971) de la revue « Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle »; ce numéro auquel d'ailleurs les auteurs ont participé rend compte du XIX^e colloque de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française et comporte, en particulier, un article fort intéressant de G. Mialaret: « Techniques modernes et formation des éducateurs ». Il ne s'agit là que d'un exemple entre autres qui montre que l'ouvrage de M. Fauquet et S. Strasfogel ne saurait être tenu pour un ouvrage de référence; ce n'est d'ailleurs pas là, soulignons-le, l'intention des auteurs.

Par ailleurs, à propos des travaux qu'ils relatent ou à l'occasion de digressions, le ton de cet ouvrage nous semble inutilement polémique. Il est regrettable de ne pas pouvoir confronter sereinement des points de vue différents.

Prenons deux exemples parmi d'autres.

A propos de la querelle entre partisans d'un enregistrement continu et total d'une situation pédagogique et partisans d'un montage, les auteurs qui préfèrent la première solution exécutent vraiment rapidement ceux qui, disent-ils, élaborent de « pseudo-événements pédagogiques » (p. 63). Une telle question est, en effet, très complexe: les auteurs semblent tenir pour résolu le problème de la traduction par l'image du réel pédagogique et admettre que sont définis les critères qui déterminent « l'authenticité » des documents pédagogiques.

De même, les auteurs écrivent: « Au lieu de multiplier les " productions d'enseignements », de créer de soi-disants [sic] établissements audio-visuels expérimentaux, que n'opère-t-on d'abord les quelques recherches fondamentales et appliquées, indispensables si l'on veut utiliser à bon escient la technologie de l'éducation » (p. 137-138). Libre aux auteurs de préférer la recherche de laboratoire à l'innovation contrôlée et de contester le caractère expérimental d'établissements novateurs. Toutefois, sans doute serait-il préférable de constater qu'il s'agit de deux méthodes de travail, complémentaires plus qu'opposées, et que la préférence que l'on peut avoir pour l'une n'empêche pas d'apprécier l'impact de l'autre.

En second lieu, cet ouvrage offre l'intérêt de donner une information sur les travaux considérables sur l'autoscopie à l'aide du C.F. de T.V. conduits par les auteurs à l'E.N. de Versailles, et à ce propos de soulever un certain nombre de questions fondamentales sur les recherches concernant la formation des enseignants.

Les auteurs mettent entre parenthèses la nature du « système pédagogique de référence » qu'ils donnent à observer, ou par rapport auquel ils cherchent à évaluer l'effet autocorrectif de l'autoscopie.

Une remarque préliminaire : ce système de référence n'est guère défini sinon par des adjectifs tels que « traditionnel », « de style classique »... Admettons que la connotation de ces termes soit suffisante, reste que l'on peut se demander si les méthodes d'analyse des comportements que cherchent à mettre au point les auteurs sont valables pour d'autres systèmes et si les effets de l'autoscopie que les auteurs cherchent à évaluer, dans un système de référence « traditionnel », sont les mêmes dans un autre système.

Ce n'est pas là pourtant la critique la plus fondamentale car, en somme, on pourrait aisément répondre, que l'étude de ce transfert peut faire l'objet de travaux ultérieurs.

Lorsqu'on invite des élèves maîtres à prendre conscience de leurs erreurs et à s'autocorriger et lorsqu'on pose comme hypothèse que l'autoscopie favorise cette prise de conscience et cette autocorrection, ne les invite-t-on, par là même, à imiter le modèle proposé, ne fut-ce que par respect du code de déontologie des chercheurs en éducation? Et dans le cas particulier, le modèle proposé est un modèle traditionnel, le système de référence un système centré sur le maître, ce que d'ailleurs les auteurs, conscients de l'ambiguïté de leur démarche, regrettent (p. 215).

Sans doute est-il impossible de définir un « bon enseignement » ou un « bon enseignant », tous s'accordent sur ce point.

Doit-on pour cela éliminer tout souci d'efficacité, renoncer à définir le profil d'enseignant en termes de fonctions et de ce fait renoncer à déterminer des objectifs à une formation pédagogique?

Dans ces conditions, et telle est la critique fondamentale que l'on peut apporter à ces travaux, peut-on conduire des recherches sur l'impact d'un moyen technique sans tenir compte des objectifs assignés à la formation? N'est-ce pas là, et sans doute est-ce paradoxal de faire ce reproche à des auteurs qui attaquent constamment ceux qu'ils appellent sans plus de précision les technocrates, n'est-ce pas là justement sombrer dans le piège de la technocratie ou succomber au mirage de la technique pour la technique? Finalement, malgré les précautions prises, l'instrument technique considéré en soi dans de tels travaux, risque de renforcer un système existant, d'être un facteur d'innovation régressive. Rappelons à cet égard la phrase de Mac Luhan, que citent d'ailleurs les auteurs : « Le fait que les cours magistraux apparaissent souvent à la T.V. scolaire montre bien que l'humanité fonce chaotiquement vers l'avenir avec les yeux fixés sur le passé vu dans un rétroviseur. »

Les auteurs se défendent, en conclusion, contre une telle critique. Pour eux, action et recherche ne peuvent être confondues — « la tâche primordiale c'est de recenser et d'analyser pour les connaître, les comportements pédagogiques » (p. 253) avant que de les transformer. Ce point de vue est scientifiquement indiscutable : l'objet de toute recherche fondamentale est d'accroître le volume des connaissances, sans se soucier des applications pratiques. Mais, dans ces conditions les recherches des auteurs devraient présenter toutes les caractéristiques d'une recherche de laboratoire, ce qui n'est pas le cas : l'E.N. de Versailles est-elle un laboratoire de pédagogie expérimentale? Quelles méthodes ont été employées pour éliminer les sources d'erreurs, internes et externes? Quelles sont exactement les diverses variables indépendantes? Et comment les a-t-on fait varier? Un des auteurs d'ailleurs écrit : « Nous avons veillé, même sur le plan expérimental, à ne pas enfermer la recherche dans un carcan » (p. 249).

Si l'on en croit G. Mialaret, dont la compétence en matière de pédagogie expérimentale ne peut guère être mise en doute, nous nous trouvons dans le domaine de la

formation des éducateurs en face « d'une impossibilité temporaire d'organiser des expériences "moléculaires" puisque nous ne pouvons pas scientifiquement maîtriser les N-1 variables indépendantes » (1).

Les recherches des auteurs sont donc, qu'ils le veuillent ou non, aussi des « recherches en action »; ils ne peuvent donc pas se désintéresser des effets de leur recherche dans le cadre qu'ils ont choisi, et donc des objectifs de la formation des enseignants.

Ce livre révèle bien les ambiguïtés de la recherche en éducation; par souci scientifique on veut séparer connaissance et action; malheureusement, l'application de la méthode expérimentale en sciences humaines est bien difficile, surtout dans un domaine tel que la formation des enseignants et pour des chercheurs qui refusent « les présupposés comportementalistes ».

Ces quelques remarques que les auteurs eux-mêmes auraient pu introduire dans leur ouvrage, ne doivent pas faire oublier l'intérêt de ce livre dont on ne peut que recommander la lecture à tous ceux qui se soucient du problème de la formation des enseignants.

Annie BIREAUD.

GEISSLER (Georg). — Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität (Das Hamburger Beispiel) (L'incorporation de la formation des maîtres à l'Université) (l'exemple de Hambourg). — Weinheim, Beltz Verlag, 1973. — 21 cm, 275 p. (Pädagogische Studien, n° 24).

L'auteur, dont l'activité universitaire a toujours été consacrée à la formation des maîtres principalement à Hambourg où il est professeur d'éducation depuis 1950, retrace les diverses solutions qui ont été apportées à la formation de tous les enseignants y compris celle des instituteurs et des maîtres de l'enseignement professionnel à l'Université de Hambourg, des années 1920 à nos jours.

La formation pédagogique de tout maître présente en gros un aspect théorique et un aspect pratique. Celui-ci a toujours prévalu sur celui-là. La formation pédagogique des maîtres ne paraissait donc pas devoir appartenir à l'université consacrée au développement de la science et non à la formation professionnelle. En Allemagne seule la partie théorique était donc rattachée à l'université (philosophie). Elle était enseignée à la faculté des lettres. Mais l'expansion des sciences humaines entraîna un développement considérable de l'éducation dont la position à l'intérieur de la faculté des lettres était à revoir.

Dans les années 60 les études pédagogiques furent surtout fréquentées par les futurs instituteurs (6 semestres) qui devaient en outre approfondir une option d'ordre général (allemand, mathématique...). Pour les futurs professeurs de lycée ces études paraissaient plus secondaires. Pour les uns et les autres maîtres elles étaient suivies d'une formation pratique sur le tas.

C'est un peu par nécessité que l'Université de Hambourg, fondée en 1919, accueillit les futurs instituteurs dès sa création. Ce fut en Allemagne une innovation. L'université avait encore peu d'étudiants et la ville pensa ainsi s'épargner le coût

(1) Problèmes actuels de la formation des éducateurs. — In : les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, n° 2-3, 1973.

d'une école normale. Les professeurs reconnaissent le profit que la culture populaire et l'université elle-même pouvaient tirer de cette ouverture.

Après la défaite de 1945 l'université de Hambourg renoua avec la tradition de Weimar. Un institut pédagogique (Pädagogisches Institut) à orientation scientifique fut chargé des aspects plus pratiques de la formation. Mais la croissance du nombre des étudiants et la surcharge de la faculté des lettres vers les années 60 apportèrent des arguments de poids aux détracteurs de la formation théorique des instituteurs à l'université qui, dans le reste de l'Allemagne, était pratiquée dans les Pädagogische Hochschulen. La faculté des lettres voulut ignorer les problèmes éducatifs que l'expansion scolaire posait aux futurs maîtres et les nouvelles dimensions qu'apportait à l'éducation le développement des sciences humaines. L'institut pédagogique dut contre toute logique se substituer à la faculté pour des tâches que celle-ci ne pouvait remplir (ex. : enseignement de la didactique des différentes disciplines).

Le développement des sciences de l'éducation se heurtait aux traditionnelles réactions des universités : conception purement intellectuelle de l'enseignement, malthusianisme, crainte que le secteur « éducation » ne devienne trop puissant. La faculté des lettres chercha à contenir l'importance grandissante de celui-ci par le refus de lui reconnaître un statut d'égalité avec les autres disciplines : refus de créer un doctorat d'État en éducation, refus d'augmenter le nombre des postes d'enseignants, refus de lui octroyer une véritable autonomie.

Ce ne fut que lors de l'éclatement des facultés en départements (1969) que l'éducation trouva sa véritable place au sein de l'université de Hambourg. L'éducation fut donc reconnue discipline autonome (Fachbereich) et se constitua en un département qui rassembla les activités pédagogiques théoriques précédemment exercées par la faculté des lettres et l'institut pédagogique. Un même statut professoral régît tous les départements. C'était une victoire définitive car, comme le remarque l'auteur, c'est toujours au niveau des maîtres et non des étudiants que s'exerça une discrimination entre le secteur pédagogique et les autres secteurs.

Hambourg est aujourd'hui la seule ville en Allemagne dont tous les maîtres reçoivent une formation universitaire. Le département de l'éducation est d'ailleurs très développé puisqu'il comprend, pour ne citer qu'un exemple, deux titulaires de chaire en éducation comparée.

Ce type de formation donne-t-il satisfaction? Sans hésiter l'auteur, riche de sa longue expérience, répond par l'affirmative. Les élèves maîtres de toutes les catégories d'établissements scolaires reçoivent une formation fondamentale commune. Ils fréquentent en outre des camarades de toutes les disciplines, se destinant à toutes les professions et ils rompent ainsi l'isolement traditionnel de l'instituteur. Enfin la formation universitaire protège l'étudiant d'une « pédagogisation » précoce et étroite.

G. Geissler reconnaît que le modèle de Hambourg n'est peut-être pas transposable ailleurs étant donné les conditions particulières dans lesquelles il s'est développé. Son livre se veut une intéressante contribution à l'histoire intellectuelle et sociale de Hambourg. Il montre en effet la difficile émancipation d'une catégorie professionnelle en raison de son origine socio-économique généralement modeste (surtout pour les instituteurs hommes). Cependant l'étude aurait gagné à être replacée dans un contexte socio-historique plus large. Meticuleuse, elle paraît parfois pesante.

Cet ouvrage est aussi une contribution à l'histoire, différente selon les pays, des sciences de l'éducation, dont la reconnaissance pleine et entière par les autres disciplines universitaires et quelquefois même par les pouvoirs publics n'est pas toujours réalisée.

Michèle TOURNIER.

JENCKS (Christopher). — **Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America** (L'inégalité. Une réévaluation des effets de la famille et de la scolarisation aux États-Unis). — London, Basic Books, 1972. — 24 cm, 399 p., index, bibliogr.

Le projet de donner à tous des chances égales d'éducation n'a pas forcément le même sens et les mêmes implications dans le contexte américain des années 60 et dans le contexte français actuel. Il y a cependant suffisamment de traits qui sont communs aux deux sociétés pour qu'on se sente ici directement intéressé par un livre comme « Inequality », tout entier consacré pendant 400 pages à douter méthodiquement non seulement de la possibilité mais même de l'utilité et du sens d'une égalisation des chances d'éducation. Voici un monument de scepticisme sociologique, un entrelacement de données éprouvées, de raisonnements sûrs, de statistiques imparables, de tout ce que la recherche américaine peut produire de plus coûteusement et indubitablement scientifique, pour nous persuader que les facteurs mesurés par l'analyse ne permettent de comprendre les causes de l'inégalité sociale que de manière partielle et insatisfaisante, et que de toute façon l'inégalité d'éducation ne joue là-dedans qu'un rôle secondaire — ce pourquoi la stratégie qui consiste à vouloir égaliser les chances d'éducation pour améliorer l'équilibre social est un leurre.

« Inequality » est le produit de trois années de recherches au Center for Educational Policy Research, créé à l'Université Harvard en 1968 par Ch. Jencks (rédacteur du présent ouvrage), Marshall Smith et David Cohen. Cinq autres chercheurs, Henri Acland, Mary-Jo Bane, Herbert Gintis, Barbara Heyns et Stephan Michelson ont également collaboré à sa préparation. Mais cette recherche collective prolonge le séminaire qui s'était tenu à Harvard autour du rapport Coleman sur l'égalité des chances d'éducation et qui avait donné lieu à un livre, Equal Educational Opportunity, dont nous avons rendu compte déjà dans la Revue Française de Pédagogie (n° 16).

La problématique des théoriciens de l'égalité des chances peut se résumer assez facilement :

— pour supprimer partout la pauvreté, il faut aider les enfants pauvres à échapper à la pauvreté due à leurs conditions familiales (caractère essentiellement transmis et hérité de l'inégalité sociale);

— c'est l'insuffisance des aptitudes cognitives qui empêche les enfants pauvres de sortir du cercle de la pauvreté (pérennité de l'inégalité sociale par l'inégalité des aptitudes socialement utiles);

— une réforme éducative bien conçue peut et doit fournir aux enfants défavorisés les aptitudes cognitives que leur milieu est incapable de leur transmettre (compensation par l'école des inégalités culturelles).

Or, tout le travail de Ch. Jencks et de ses collaborateurs aboutit à démontrer que ces postulats sont inexacts, car :

— la pauvreté aux États-Unis n'est principalement héritée (énorme mobilité économique d'une génération à l'autre, inégalité moyenne presque aussi forte entre frères élevés ensemble qu'entre individus pris au hasard);

— la pauvreté aux États-Unis n'est pas principalement liée aux aptitudes cognitives;

— les réformes éducationnelles aux États-Unis ne semblent pas devoir modifier significativement les performances cognitives des individus issus de différents groupes sociaux.

La volumineuse mise au point de Ch. Jencks nous convie donc à chercher ail-

leurs que dans l'égalisation des chances d'éducation les bases d'une politique d'égalité sociale.

Si nous considérons d'abord la question des inégalités de performances aux tests cognitifs, qui occupe une bonne part du livre, nous sommes amenés une nouvelle fois à la controverse hérédité/environnement. Il est certain que la recherche américaine dispose là-dessus d'une masse de résultats considérables, obtenus à partir de centaines d'enquêtes. Aussi les approximations auxquelles nous conduit Ch. Jencks à partir de la confrontation de toutes ces données sont-elles parmi les plus précises et les plus crédibles dont on puisse actuellement disposer. L'auteur expose dans une annexe assez volumineuse la méthode assez sophistiquée à laquelle il a eu recours pour essayer d'évaluer la part de l'hérédité génétique et la part de l'influence de l'environnement dans la constitution des aptitudes cognitives des individus telles que les mesurent leurs performances à des tests standardisés. De cette élaboration minutieuse (qui consiste à départager les différents facteurs explicatifs grâce à des « path models » qui figurent le cheminement causal supposé des différentes déterminations — par exemple génotypes, environnements et Q.I. des parents et des enfants, et permettent de calculer à partir des corrélations expérimentalement obtenues dans les études antérieures les valeurs que l'on cherche) on retiendra principalement qu'il y a deux chances sur trois pour que la différence entre les performances cognitives de deux individus soit imputable pour une proportion comprise entre 35 % et 55 % à des différences de patrimoine génétique, ou encore que « le génotype explique environ 45 % des différences de Q.I. entre les gens ». Mais s'il est vrai que des parents plus « doués », ou plus favorisés génétiquement, fournissent à leurs enfants non seulement un meilleur génotype mais encore un environnement plus stimulant sur le plan des aptitudes cognitives par ce seul fait qu'ils sont tels et indépendamment de tous autres facteurs, il faut admettre que les 55 % qui restent, et qu'on attribue à des différences d'environnement, renvoient eux-mêmes en partie à des différences d'origine génétique. L'environnement au sens strict, indépendamment de tout facteur génétique, ne serait donc responsable, selon l'auteur, que de 35 % des inégalités cognitives : dont 15 % imputables à des caractéristiques autres que le milieu familial et socio-culturel d'origine. Ainsi le poids relatif du « family background » ne serait responsable que d'environ 20 % des inégalités cognitives. Une égalisation de tous les revenus ne réduirait que de 6 % les inégalités cognitives. De même l'égalité devant la scolarisation (même durée et même qualité d'enseignement pour tout le monde) n'homogénéiserait guère les performances. En fait les différences sont bien plus fortes à l'intérieur des groupes (sociaux, raciaux ou « éducatifs ») qu'entre ces groupes. L'égalitarisme consisterait donc non pas à donner à tous les individus des chances égales en matière d'environnement éducatif et culturel (« equal opportunity »), mais à créer un système de chances compensatoires (« compensatory opportunity ») qui aboutirait à inverser la corrélation observée entre avantages génétiques et avantages d'environnement, entre hérédité et héritage, en suréduquant les moins favorisés génétiquement et en sous-éduquant les plus favorisés. Mais on peut se demander avec l'auteur si le coût social et humain d'une telle utopie ne serait pas disproportionné à ses mérites. D'ailleurs y a-t-il un lien suffisant entre les inégalités d'ordre cognitif (mesurées par les tests) et les autres sortes d'inégalités pour qu'une telle utopie mérite d'être prise seulement en considération ?

D'après les multiples données statistiques disponibles, et le développement de modèles de cheminements explicatifs (« path models ») concernant les taux de mobilité professionnelle d'une génération à l'autre (cf. Annexe II), l'auteur évalue ainsi les facteurs qui déterminent les différences de statut professionnel aux États-Unis : 5 à 10 % de la différence seraient imputables à des différences de génotype (c'est-à-dire à des différences héréditaires d'aptitudes cognitives), 10 à 20 % seraient imputables à des différences d'aptitudes cognitives à génotype égal, 40 à 50 %

seraient dus à des différences dans le niveau d'études atteint à aptitudes cognitives égales (ce niveau se mesurant en nombre d'années d'études et correspondant aux diplômes obtenus par les gens) et 35 % devant être imputés à des facteurs indépendants de ceux-là. Autrement dit, le statut professionnel ne dépend qu'assez faiblement du Q.I. (corrélation de 0,50) et assez modérément des études effectuées (corrélation de 0,65). Mais la corrélation entre le statut professionnel d'un homme et celui de son père est elle-même assez modérée (0,50; à peu près équivalente à la corrélation du niveau d'études et du statut paternel). Si on ajoute que la différence moyenne de statut professionnel entre deux frères élevés ensemble est presque aussi forte (= 23 points sur l'échelle de Duncan) que celle entre deux individus pris au hasard, on peut dire que l'environnement familial joue moins que ce à quoi on s'attend généralement dans la détermination du statut. Il faut dire aussi que les différences sont plus fortes entre les individus issus d'un même groupe social qu'entre les moyennes des individus issus de chacun des groupes sociaux différents. Autrement dit, les écarts moyens entre individus d'une même catégorie sont plus forts que les écarts moyens entre catégories.

Des conclusions analogues peuvent être tirées de l'analyse des facteurs qui conditionnent les inégalités de revenus. Entre les 20 % les plus riches et les 20 % les plus pauvres de la population américaine la différence de revenu est de 650 %. Elle n'est plus que de 75 % entre les enfants issus de ces deux catégories. Inversement il y a 550 % de différence entre les 20 % les plus riches et les 20 % les plus pauvres des individus issus d'une même catégorie, de même qu'il y a en moyenne 500 % de différence de revenu entre frères ayant été élevés ensemble. C'est dire que la mobilité d'une génération à l'autre est intense, et que les inégalités de revenus entre individus ne sont imputables que pour une assez faible part (10 à 15 %) à des différences de milieu familial d'origine. Mais elles ne dépendent pas non plus principalement des différences d'aptitudes cognitives et ne sont liées que modérément au niveau d'études atteint (les 20 % d'Américains les plus éduqués ne gagnent en moyenne que 40 % de plus que les 20 % les moins éduqués). Enfin les différences de salaire sont en moyenne deux fois plus fortes à l'intérieur d'une profession donnée qu'entre les moyennes de chaque profession. En somme, pour autant qu'on puisse faire des hypothèses pour compléter ces données lacunaires, on doit admettre que le revenu, tout comme le statut professionnel, dépend probablement de compétences plus spécifiques, plus « subtiles », plus impondérablement efficaces que celles qu'on mesure en termes de Q.I. ou de nombre d'années d'études, et reflète davantage une inégalité de la chance (qui fait qu'on « tombe » sur tel ou tel « job ») qu'une inégalité des chances (qui fait qu'on vient au monde dans tel ou tel milieu). C'est pourquoi, dans le contexte américain actuel, qui est celui d'une société ultra-compétitive et à forte mobilité, c'est-à-dire fébrilement, imprévisiblement et irrésistiblement différenciatrice, égaliser les chances sociales, culturelles ou scolaires en vue d'égaliser le sort réel des individus serait une stratégie de peu de poids.

Si l'on considère enfin la satisfaction des gens à l'égard de leur travail (telle qu'elle peut être mesurée empiriquement), on s'aperçoit qu'elle dépend très modérément du salaire (corrélation de 0,38), encore moins du statut (0,20) et du niveau d'études (0,12). Tout semble montrer que les individus apprécient leur sort par comparaison avec ceux qui appartiennent à la même catégorie qu'eux (ou avec leurs voisins proches) plus que par référence à une norme ou moyenne nationale hypothétique.

De tout cela, faut-il conclure à l'irréalité de l'idéologie égalitaire? En fait l'énorme rassemblement d'informations réalisé par C. Jencks et son équipe prouve une fois de plus la relative contingence des orientations politiques par rapport aux données expérimentales. En effet les conclusions d'« Inequality », si elles contredisent l'optimisme réformiste-libéral des théoriciens de l'égalité des chances, peuvent

justifier aussi bien le conservatisme antiégalitaire le plus cynique que certaines formes de « révolution culturelle ». Ce qui est nié, en effet, c'est la possibilité de fonder sur une égalisation des chances « au départ » une égalisation des situations « à l'arrivée ». Les individus viennent au monde inégalement doués, c'est vrai. Les individus ont plus ou moins envie de se livrer pendant x années de leur vie à des activités scolaires et/ou intellectuelles, c'est vrai aussi. Les individus ont aussi inégalement envie d'exercer des métiers de responsabilité ou à dominante intellectuelle. Mais alors pourquoi vouloir soumettre tout le monde au même moule, donner à tous les mêmes aptitudes et les mêmes orientations, imposer à tous, par exemple, le même temps et le même mode de scolarisation? On pourrait poser autrement le problème de l'égalité, en demandant que les (inévitables) différences de réussite cognitive, scolaire, professionnelle cessent d'entraîner inévitablement des différences de salaires et de prestige. Renonçons à vouloir donner à tous des chances égales de gagner dans une compétition frénétique, mais changeons les règles de la compétition, supprimons les avantages des vainqueurs et le malheur des vaincus. Si tous n'ont pas des chances égales d'être parmi les opulents, les prestigieux, les puissants, la solution n'est-elle pas plutôt de changer les mécanismes qui engendrent contrairement des pauvres et des riches, des soumis et des puissants? En particulier l'égalisation des revenus (indépendamment de toute inégalité d'ordre cognitif, scolaire ou professionnel) est pour Ch. Jencks un objectif prioritaire, un des plus sûrs moyens d'assurer, selon le programme des utilitaristes, « le plus de bien possible pour le plus de gens possible ».

Avec de telles propositions d'égalitarisme inconditionnel, il est certain qu'on se trouve — mais qui pourrait en faire reproche aux auteurs? — non plus dans le domaine des informations et analyses, mais dans celui des options. A l'utopie modérée des changements dans la société (que peuvent concrétiser des politiques scolaires d'égalisation des chances), « Inequality » oppose en fait, non sans une paradoxale rigueur, l'utopie radicale d'un changement de société, car c'est les fondements mêmes de l'univers américain qui sont incompatibles avec une égalité indépendante des aptitudes et des résultats individuels. Il y a en cela dans « Inequality » un côté de poésie et de reconstruction rêveuse, mais sans lequel les analyses de données sévères et savantes qui constituent la trame du livre apporteraient trop peu de nourriture à notre imagination.

Jean-Claude FORQUIN.

LOBROT (Michel). — **Priorité à l'éducation.** — Paris, Payot, 1973. — 18 cm, 197 p., tabl. (Petite bibliothèque Payot, n° 219).

Deux convictions solidaires animent la pensée de M. Lobrot : d'une part, l'homme est ce que le fait son éducation; d'autre part, la société est ce que la font les individus qui la composent. Ce sont celles qu'il s'est efforcé de justifier dans ses nombreuses publications et qui, spécialement dans « Les effets de l'éducation », l'ont amené à élaborer une ferme théorie de l'éducabilité : éliminant vivement toutes modalités ou résurgences d'héréditarisme, de naturalisme, d'innéisme, d'instinctivisme ou de maturationnisme, il se propose en effet d'établir que la personnalité émane en fait de toutes les « influences » exercées sur le sujet à toutes les étapes de son existence; selon ses propres termes, « L'individu est un produit de son éducation » (1) à qui il doit aussi les perturbations qui l'atteignent, dans le domaine lexique comme ailleurs (2).

(1) M. Lobrot. — *Les effets de l'éducation.* — E.S.F., Paris, 1971, 285 p., p. 231.

(2) M. Lobrot. — *Troubles de la langue écrite et remèdes.* — E.S.F., Paris, 1972, 215 p.

Fidèle à la promesse de son titre, la problématique de cet ouvrage reprend les mêmes thèses mais en les poussant plus loin puisqu'il étudie directement les processus mêmes selon lesquels se forme la personnalité. A cette fin, l'auteur mobilise une vaste argumentation et expose de nombreuses recherches, qu'il présente avec netteté et discute avec subtilité. Sans résumer dans leur détail ses analyses successives, notons que, dès le premier chapitre, il s'attache à souligner comment les doctrines actuellement les plus reçues ont, parfois, en dépit de leurs apparences, négligé de prendre réellement en considération la portée de l'éducation. Tel lui paraît être le cas du freudisme, dans lequel il dénonce une représentation mécaniste des processus œdipiens et du déroulement du refoulement; ainsi son objection est-elle inversement symétrique à celle des structuralistes, dont il rejette aussi l'exclusivité qu'ils consentent à une interprétation synchronique et statique. Surtout et plus encore, M. Lobrot récuse une lecture marxiste déjà, dans l'article « Marxisme et Éducation », il avait mis en relief tout ce qui atteste la portée et l'impact des modalités de la formation de l'enfant sur la dynamique de l'histoire et l'impossibilité de rendre compte de celle-ci par la seule invocation de paramètres économiques : « Les phénomènes idéologiques, culturels, religieux, c'est-à-dire éducatifs, sont aussi importants pour expliquer le capitalisme que l'accès à une agriculture stable et florissante à la fin du Moyen Age, le passage à une économie de marché, le développement de l'artisanat et de la technologie » (3) ici, il entreprend de montrer que « Si nous considérons une société à un certain niveau d'avancement technique et économique, cette société est capable de produire des structures sociales et des rapports de production différents en fonction justement des traditions éducatives (culturelles) existant dans cette société » (4). D'où l'importance décisive de l'éducation dans l'évolution de l'humanité : elle n'est point simple résultante d'influences socio-économiques mais bien cause autonome et originale; certes, les relations par lesquelles les hommes interagissent les uns sur les autres ne sont pas exclusivement de type éducatif et connaissent, notamment entre adultes, une multiplicité d'autres formes; mais celles qui s'exercent sur l'enfant et l'adolescent méritent que leur soit consentie une place privilégiée car leur précocité, leur durée et leur intensité sont telles qu'elles façonnent bien les couches profondes de la personnalité et, par là, modèlent les groupes.

Ayant ainsi situé sa position, l'auteur en poursuit, dans les chapitres suivants, la démonstration. Invoquant abondamment les travaux des psychologues relatifs à l'identification des facteurs décisifs de la formation de la personnalité, il conclut que, au-delà de 5 ou 6 ans, celle-ci ne dépend plus seulement des influences reçues lors de la petite enfance : ni sur le plan intellectuel ni sur le plan affectif le développement n'est exclusivement subordonné à ce qui s'est passé auparavant : ainsi la corrélation entre un Q.I. calculé pendant la première année, ou même avant 5 ans, et celui qu'on établit au-delà de l'âge de 10 ans est-elle faible. Plus généralement, les caractères acquis avant l'adolescence restent instables. En définitive, « les influences les plus déterminantes sont celles qui s'exercent au moment de l'adolescence et surtout à la fin de celle-ci » (p. 57). Cela autorise à prendre des distances vis-à-vis des psychanalystes pour qui tout proviendrait des toutes premières expériences; dire que tout est influence, c'est, en effet, soutenir que les premières n'annulent pas la portée des suivantes, même si elles leur offrent une sorte de substrat, et que la perméabilité au milieu demeure ultérieurement.

M. Lobrot en vient alors à esquisser une « théorie de l'influence »; recensant celles qui en ont déjà été présentées, il rejette d'abord la thèse mécaniste, à laquelle se ramène celle de la survalorisation des « exemples » et des « modèles » et qui, implicitement ou explicitement, préside à la conception traditionnelle de l'éducation,

(3) M. Lobrot. — **Marxisme et éducation.** — In : *Interéducation*, n° 21, mai-juin 1971, pp. 45-52.

(4) M. Lobrot. — **Priorité à l'éducation**, p. 20.

pour laquelle l'acte d'autrui imprimerait sur le sujet en formation une empreinte ou un pli dont rendrait bien compte la notion de conditionnement; mais, si cela était vrai, « il serait pratiquement impossible de modifier quelconque tradition culturelle, religieuse, morale, que ce soit... Or, il n'en est pas du tout ainsi » (p. 166) et il est aisé de constater, par exemple, la discontinuité entre les valeurs reconnues par les parents et celles auxquelles adhèrent leurs enfants. Après avoir examiné la théorie pluridimensionnelle, l'auteur aboutit donc à une théorie « évaluative », et à une sorte d'« éloge de l'influence », grâce à laquelle la liberté du sujet devient opératoire et reçoit le moyen de s'investir.

Dans cet ouvrage, on retrouve volontiers la clarté qui caractérise déjà les précédentes publications de M. Lobrot, la même richesse d'hypothèses explicatives et la même aspiration à une théorisation synthétique; et l'on ne saurait manquer d'être sensible à l'ampleur et à la rectitude logique de son élaboration. Encore regrettera-t-on, sans pouvoir entrer ici dans une discussion détaillée, une certaine rapidité de l'argumentation ou l'usage trop confiant de documents comme l'enquête qu'a menée l'I.F.O.P. en 1961 (p. 51) et sur la validité actuelle de laquelle il est, vu sa date, licite de s'interroger. A propos de la description de l'école ou de la répression familiale, on se demande aussi, parfois, à quelle époque elle renvoie et si les griefs adressés à l'une et à l'autre ne concernent pas un moment assez largement dépassé ou si leur liste ne devrait pas, à la limite, être non pas écartée mais complétée pour cela de leurs contraires, relatifs à l'insécurité d'enfants à qui aucune autorité ni aucune « vérité » ne sont montrées. De même en va-t-il de la critique du freudisme : n'est-elle pas un peu succincte et une systématisation psychanalytique interprétée de manière plus détaillée et plus affinée ne rendrait-elle pas compte, à travers une autre terminologie, de ces processus d'influence par l'invocation desquels M. Lobrot rend compte de la construction de la personnalité? De plus, si leurs variations sont bien causes et non effets de la société, de quoi procèdent les attitudes éducatives elles-mêmes? Émanent-elles d'initiatives individuelles imprévisibles qui diffuseraient peu à peu dans une société donnée ou, si elles sont d'origine collective, comment en expliquer l'émergence et sont-elles complètement indépendantes de l'infrastructure? Enfin, les problèmes soulevés dans les dernières pages le sont de manière trop hâtive : la position de M. Lobrot vis-à-vis de Rogers, dont il est à tant d'égards le fidèle interprète, ou la façon dont il conçoit que « les théories de la non-directivité doivent être complétées par les théories de groupe » (p. 196) appellent des précisions. L'on souhaite que ses prochains travaux les apportent car l'intérêt considérable de sa pensée et la large audience dont elle bénéficie justifient qu'on en attende tout le déploiement.

Guy AVANZINI.

MAUNOURY (Jean-Louis). — **Économie du savoir**. — Paris, Colin, 1972. — 22,5 cm, 447 p., tabl., graph., index, bibliogr. (Sciences économiques et gestion.)

Cet ouvrage — à en croire son auteur — s'adresse principalement aux étudiants, non seulement aux étudiants en sciences économiques, « mais même à tous les étudiants en raison de son objet, car tous participent au "système du savoir" et beaucoup d'entre eux sont destinés à y demeurer... »

Au vu du titre, on pourrait penser qu'après « L'économie de l'éducation » d'André Page, publié en 1971, J.-L. Maunoury a voulu se placer dans une perspective plus vaste tout en suivant une méthode similaire de présentation. Or, comme nous allons le montrer, il n'en est rien. Certes, l'ouvrage traite en parallèle deux systèmes

de reproduction du savoir : l'éducation et la recherche scientifique; mais le caractère laborieux et ambitieux de la présentation, dû dans une large mesure à l'effort de conceptualisation, rend la lecture de ce livre particulièrement peu attrayante; le plan de l'ouvrage consacrant la première partie aux « conditions de production du savoir », la deuxième à la « production du savoir dans le système capitaliste » et la troisième à une série de réflexions sur le thème « savoir et croissance de la production », ne semble procéder d'aucune logique didactique et ne permet pas aux étudiants, et notamment aux non-économistes parmi eux, de se faire une opinion claire sur la théorie économique du savoir. En dernier lieu, l'alternance dans la discussion des problèmes de l'économie de l'éducation et de ceux de la recherche scientifique sans liaison réelle au niveau de la présentation donne l'impression d'une « superposition » de deux ouvrages indépendants et d'un manque d'unité dans l'entreprise.

N'étant pas personnellement familiarisé avec les derniers développements sur l'économie de la recherche, mes commentaires se limitent à l'économie de l'éducation.

Après quelques notes introductives définissant le savoir dans ses rapports avec l'information, la recherche et l'éducation, le premier chapitre traite du système scolaire et universitaire en examinant dans une première section les flux d'élèves et les relations « entrées-sorties » du système, dans une deuxième section les modalités d'acquisition du savoir en discutant des facteurs non pédagogiques des performances scolaires, du problème du matériel pédagogique et du rôle de la structure du S.Y.S.U. (système scolaire et universitaire).

Le deuxième chapitre intitulé « Critères d'appréciation économique », traite en réalité des concepts de production du savoir, des coûts, et de la productivité en éducation; à cette occasion, quelques données chiffrées permettent de définir les composantes des coûts unitaires d'enseignement et d'en analyser les variations sur longues périodes dans quelques pays; la méthodologie de calcul des coûts et de la productivité est formalisée et présentée brièvement.

Les chapitres III, IV, V et VI sont consacrés à différents aspects de la R.D. dans ses rapports avec l'économie du savoir. Le chapitre VII traite du problème classique de l'appréciation du bénéfice de l'éducation au niveau des individus par la mesure des revenus additionnels. Après avoir examiné la liaison entre l'âge, le niveau de revenu et le nombre d'années scolaires, et rappelé les interprétations des profils de carrière, l'auteur expose les méthodes de calcul du taux de rentabilité privé des dépenses d'éducation, habituellement utilisé dans les analyses coûts/bénéfices. Le chapitre VIII constate l'inégalité des taux de participation scolaire par catégorie socio-professionnelle, cherche à introduire la notion de « demande » d'éducation (l'argumentation est peu convaincante) et décrit sur le plan théorique le phénomène d'investissement intellectuel.

La première section du chapitre IX traite brièvement, au niveau « social », quelques aspects des chapitres VII et VIII. La deuxième est consacrée à la R.D.

Les chapitres X (première section) et XI abordent en fait les principes, la théorie, les hypothèses et les techniques de la planification de l'éducation. A cette occasion, les études de Harbison et Myers, le modèle Tinbergen-Bos et quelques modèles d'optimums utilisés dans la planification sont présentés et discutés avec plus ou moins de détails selon les cas.

En dernier lieu, la troisième partie de l'ouvrage est consacrée à l'étude de ce que l'auteur appelle à juste titre « capital intellectuel » qu'il distingue du « capital humain » dont il fait partie. Après avoir présenté les différentes méthodes d'évaluation du capital intellectuel incorporé (chapitre XII), le chapitre XIII introduit le rôle de l'éducation dans la croissance économique, notamment en montrant les résultats de calcul de la productivité globale des facteurs dans quelques pays (États-Unis,

Norvège, Finlande, Ukraine et France); en développant les modèles d'analyse des sources de la croissance économique (la décomposition du « résidu ») par référence à la recherche de Denison sur l'économie américaine. Le dernier chapitre se veut « plus aventureux et imprécis sur le plan conceptuel... » Cependant, il est peut-être le plus intéressant et le plus novateur; par sa tentative de systématisation des relations entre éducation, recherche et croissance, et par sa contribution à l'analyse de l'effet de la production à l'accumulation du savoir, il montre de façon pertinente la complexité du phénomène de la croissance économique et les difficultés d'interprétation des résultats des recherches sur le savoir comme facteur de croissance.

On peut craindre que le livre n'ait perdu en simplicité et en clarté ce qu'il voulait gagner en rigueur et en précision. L'étudiant — en particulier le non-économiste — aura du mal à suivre l'argumentation dans certains chapitres; mais dans l'ensemble, grâce à l'effort de présentation didactique, à l'importance de la conceptualisation, aux nombreuses illustrations chiffrées et aux parties « orientation bibliographique » situées en fin de chapitres, le lecteur trouvera un certain intérêt à cet ouvrage.

Jacques HALLAK.

PORCHER (Louis). — **L'éducation esthétique. Luxe ou nécessité.** — Paris, Bourreliez — Education, librairie Armand Colin, 1973. — 18 cm, 245 p.

« L'éducation esthétique, luxe ou nécessité » est un ouvrage collectif composé sous la direction de Louis Porcher. L'équipe qui l'a réalisé comprend trois enseignants-chercheurs, deux inspecteurs départementaux et des enseignants de spécialités : experts en matière d'éducation.

La richesse d'une telle équipe permet de comprendre que d'entrée de jeu trois objectifs essentiels pour une véritable rénovation aient pu être visés : 1. analyse des raisons de la faillite actuelle de l'éducation esthétique; 2. nouvelle position du problème; 3. propositions positives dans les diverses branches.

L'architecture du livre confirme l'intention opérationnelle de l'ouvrage puisque les analyses générales sont réduites à une cinquantaine de pages alors que deux cents sont réservées à la pédagogie pratique ou, comme le dit l'un des auteurs, à la véritable « alphabétisation esthétique » par laquelle il est nécessaire de commencer. Mais, bien que relativement réduite en étendue, l'analyse générale sur laquelle s'ouvre l'ouvrage n'en est pas moins une pièce capitale par la thèse qu'elle développe et par laquelle l'exposé des pratiques qui suit trouve sa justification.

Les premières lignes ne pouvaient faire autrement que de constater la misère qui existe en matière d'éducation esthétique et de dénoncer la certitude aveuglante que cet aspect pourtant capital de l'éducation se trouvait de fait rejeté « aux frontières de l'école ». Mais au lieu de s'en tenir là, comme tout le monde le fait en général, les auteurs dévoilent immédiatement les raisons de cette conviction, si solidement installée dans l'opinion, que l'art ne s'enseigne pas, qu'entre le domaine artistique et le domaine pédagogique il y a totale incompatibilité, par nature : ce qui justifie l'attitude qui consiste à dire : A quoi bon!... Ne perdons pas notre temps!... Consacrons-nous à ce qui est bien à nous, le calcul, la lecture, les connaissances organisées.

Une telle attitude vient de ce que tout ce qui a trait à l'art est considéré comme affaire de sensibilité, tient du « frisson ». L'accès aux valeurs esthétiques se ferait « selon les lois mystérieuses, quasi sacrées, du don gratuit, inné, fortuit » alors que

la pédagogie évaluable (la seule qui puisse être prise sérieusement en considération) se caractérise par le fait qu'elle est « transmission réglée », rationnelle, et ne peut être autre chose. D'où la contradiction.

Une telle attitude est entretenue par la tradition pédagogique. Celle-ci oscille entre les deux pôles de l'autoritarisme traditionnel (« tous les élèves d'une même classe dessinent, à la même heure et en silence, le chapeau de l'instituteur ») et du libéralisme de l'école nouvelle (spontanéité originelle, richesse créatrice, libération, qui, de fait, laissent l'enfant à lui-même, sans moyens maîtrisés). Pas plus l'une que l'autre de ces deux conceptions ne surmonte la contradiction dans la mesure où toutes les deux font de l'art une question de foi ou de prédisposition. Et le fait de ce qu'on peut appeler le double échec d'une initiation culturelle mal faite a pour conséquence que l'on se méfie désormais de l'initiation culturelle en général et que l'on tend à « abandonner entièrement les chances de salut culturel aux hasards insondables de la grâce, ou, mieux, à l'arbitraire des dons ».

Ainsi, une telle attitude est-elle l'une de celles qui instituent, une fois de plus, l'inégalité des chances, en abandonnant l'enfant aux aléas de son origine et de son milieu. Car, « chacun devrait bien le savoir, désormais les possibilités d'un individu ne sont jamais indépendantes de sa position dans la société, c'est-à-dire, pour l'élève, de son appartenance socio-culturelle. Le laisser à lui-même, c'est donc le laisser à la société qui est en lui, c'est du même coup avaliser de fait les inégalités sociales d'accès à l'art ». D'où les aristocrates et d'où les roturiers, comme le résume si pertinemment le titre du premier chapitre.

D'où la clôture dans laquelle le système fonctionne, et qui, il faut le signaler, enferme l'école elle-même non pas seulement par sa passivité, mais aussi par l'importante activité, marginalement pédagogique et mal contrôlée, qu'elle produit, par ce qui, en dehors de sa fonction claire, est contenu dans l'influence diffuse de ses propositions culturelles. De ces propositions, profitent les élèves préparés à l'extérieur à en profiter, n'en profitent pas les autres. Si bien que, de la même façon que l'enseignement du langage, l'enseignement artistique « est utile à ceux qui pourraient s'en passer; à ceux qui ne peuvent s'en passer, il est inutile ».

Certes, réduite ainsi à ses grandes lignes par les nécessités du compte rendu, l'analyse montre sa parenté avec des thèses développées ces dernières années. Elle n'en garde pas moins toute sa valeur et les développements plus nuancés de l'ouvrage mettent mieux en lumière que nous ne l'avons fait ce qui est spécifique du « cas » de l'éducation esthétique. Et, surtout, les auteurs n'en restent pas là. Ils prennent position afin de poser le problème d'une façon qui permette de progresser vers des solutions.

Trois points sont tout d'abord tenus pour fondamentaux. Le premier tend à désacraliser le domaine de l'art — domaine séparé de la vie, représenté par beaux-arts et belles œuvres — pour diriger l'attention vers les valeurs esthétiques placées dans l'environnement même de l'individu. « A quoi bon sensibiliser les individus à la beauté des chefs-d'œuvre réputés impérissables si on ne les sensibilise pas d'abord à la laideur mortelle de l'environnement. »

Le second point assigne à l'éducation esthétique un objectif qui « vise moins à créer chez les individus des aptitudes artistiques spécifiques qu'un développement global de la personnalité à travers des formes aussi diverses et complémentaires que possible d'activités expressives, créatrices et sensibilisatrices ».

Le troisième, enfin, sur lequel il faut s'étendre car il répond de façon constructive aux critiques d'impuissance faites dans le bilan précédent et parce qu'il fonde la partie purement pédagogique de l'ouvrage. Ce troisième point prend nettement parti en faveur d'une pédagogie de l'éducation esthétique qui ne s'en remette pas « aux seules vertus instauratrices du hasard, du laisser-faire et de la non-intervention, mais

suppose, au contraire, la mise en œuvre de méthodes pédagogiques spécifiques, progressives et contrôlées, seules capables de produire l'alphabétisation esthétique (plastique, sociale, etc.) sans laquelle toute expression demeure impuissante et toute création illusoire ».

L'analyse par laquelle les auteurs fondent la pratique pédagogique qu'ils préconisent porte à la fois sur la nature de l'œuvre d'art et sur la procédure d'appréhension de celle-ci. L'idée centrale exprimée est que l'œuvre d'art, comme tout autre objet de communication, est tributaire d'un système de conventions, relativement arbitraire, en relation à la fois avec une époque et un style donnés. Il a été dûment constaté que c'est ce système de conventions, assimilable à un code, qui est l'un des principaux obstacles à la pénétration de l'œuvre pour qui n'en a pas connaissance. L'impossibilité de crever cet écran provoque, de la part de l'individu dépourvu des références nécessaires, des réactions de raillerie, d'amère humilité, d'opposition crispée, indices d'impuissance qui s'accompagnent irrémédiablement d'un retrait souvent définitif.

La première tâche de la pédagogie sera donc d'apprendre à lire les œuvres, ou, si l'on préfère, d'enseigner les codes. Les auteurs nuancent beaucoup leur pensée à ce sujet et mettent en garde contre l'assimilation de ces codes aux simples repères utiles, mais rudimentaires, que sont les références historiques. De même, il n'est pas question de dispenser une initiation d'ordre théorique et savant car « il n'est pas besoin de connaître l'art du contrepoint pour reconnaître une œuvre de Bach ». Le développement de la « compétence artistique » se fera avant tout par une fréquentation régulière des œuvres, fréquentation longue, répétée, qui ne s'accommode pas de l'accélération et que l'école est bien placée pour conduire, à loisir et d'une façon conforme à la nature de son action.

C'est à partir de cette ouverture culturelle que l'enfant sera mis en mesure de faire jouer cette aptitude d'ordre émotionnel, de faire naître cet événement intime, fruit de la sensibilité esthétique, ou bien, comme le disent les auteurs, d'éprouver ce « plaisir au second degré, qui survient comme par surcroît, en surimpression par rapport aux émotions ordinaires ».

L'analyse, très finement développée, s'appuie en outre sur de nombreuses études scientifiques et emporte la conviction. Elle ne prend pas seulement en compte la lecture des œuvres en articulant dans l'éducation de la sensibilité ce qui est intimement personnel et du ressort de l'émotion avec ce qui est social et appartient à la culture. Elle s'ouvre aussi vers la création, en établissant le rapport entre le désir de faire soi-même une œuvre (favorisé par la familiarité avec les œuvres connues) et l'apprentissage des moyens nécessaires à l'expression. Le désir d'expression commande l'apprentissage qui lui-même nourrit et renouvelle ce désir.

Ainsi, les auteurs ouvrent-ils un espoir particulièrement important en une époque où les structures scolaires se remodelent pour permettre une formation totale de la personnalité et nous déchargent-ils de cette lourde inquiétude que tout pourrait être joué à la naissance, de cette croyance que l'aptitude à l'émotion esthétique ne serait qu'une question de « disposition des nerfs » qui serait ou ne serait pas en chacun de nous « comme un arbitraire des chromosomes ». Tout le reste du livre s'emploie à donner les moyens de prouver le contraire.

Cette seconde partie, purement pédagogique qui, comme nous l'avons dit, constitue l'essentiel de l'ouvrage, défie le compte rendu dans la mesure où elle traite successivement de la poésie, de la musique, du dessin, du théâtre, de la danse, des travaux manuels et de l'art audio-visuel. Elle présente en outre une étude plus particulière relative aux problèmes de la formation esthétique, en classe de perfectionnement.

On se bornera à dire que chaque chapitre analyse les données pédagogiques spécifiques aux divers secteurs de l'éducation esthétique et propose généralement

des activités pour les divers âges. Les propositions sont souvent fondées sur des expériences effectivement réalisées. Nous laissons au lecteur la joie de les découvrir.

Franck MARCHAND.

REUCHLIN (Maurice). — *L'enseignement de l'an 2000.* — Paris, Presses Universitaires de France, 1973. — 17 cm, 123 p., bibliogr. (*L'éducateur - Sup.*)

Ce rapport s'inscrit dans les recherches prospectives « Plan Europe 2000 » entreprises en 1968 par la Fondation européenne de la Culture, dont le siège est à Amsterdam et qui a également patronné en 1972 l'étude de Bertrand Schwartz « *L'éducation demain* ». Bien que ces essais soient contemporains, se réfèrent à des sources d'information communes, même parfois l'un à l'autre, qu'ils résultent d'un travail d'équipe, autour du Recteur Janne, puisqu'ils développent l'un des quatre projets majeurs qui constituent le Plan, à savoir « l'éducation et l'homme du XXI^e siècle », ces ouvrages diffèrent assez profondément par la présentation, plus analytique chez B. Schwartz, plus marquée chez Reuchlin par la structure d'un rapport de synthèse, de même que par l'orientation, plus économiste et « technocratique » en ce qui concerne Reuchlin, plus « ouverte » sans aller jusqu'à remettre en cause l'institution scolaire elle-même, aux conceptions spontanistes d'Illich et de Mc Luhan dans le cas de Schwartz, et encore que l'exposé de Reuchlin soit moins étendu, ce serait sans aucun doute une méprise que de le considérer comme un ouvrage introductif, car en dépit du titre de la collection, il semble moins s'adresser à des novices qu'à des experts chevronnés, rompus aux techniques et aux modes de penser de la « prospective », ainsi qu'à ses incertitudes. Aux autres nous recommanderions plutôt l'itinéraire suivant : commencer par le livre de Schwartz, où les questions sont sérieuses selon une progression plus didactique, en le complétant (cela nous paraît indispensable) par le rapport Unesco « Apprendre à être » publié chez Fayard (1972) sous la direction d'Edgar Faure, où la réflexion et la documentation s'élargissent à l'échelle mondiale, et faire la synthèse par l'étude de Reuchlin.

Le travail de Maurice Reuchlin prend appui sur un corpus de rapports d'experts (voir la liste en bibliographie, pp. 121-124), comme ceux du Conseil de l'Europe, des groupes Fresque ou Edding, et mentionne à leur suite un certain nombre de données et de chiffres largement connus, tel que l'accroissement supputable du temps accordé à l'étude (en pourcentage du temps global : 3,1 en 2000; cf. p. 87), corrélatif d'une réduction du temps de production, l'atténuation des inégalités sociales liées à l'origine géographique ou socio-professionnelle (ces déterminants intervenant du reste comme des « variables à seuil » pp. 57 et 75), la déqualification des emplois d'exécution par les effets de la cybernétique en rapport avec une qualification accrue des postes de direction, facteur de déséquilibre par l'aggravation des inégalités génotypiques en sens inverse des efforts consentis pour pallier ces inégalités, et généraliser une mobilité sociale ascendante (tout le chapitre 3 et notamment la conclusion).

L'auteur ne partageant pas, par ailleurs, l'interprétation « sociologique » de Bourdieu et Passeron (pour plus de nuances, voir page 57 et suivantes).

De tels faits sont notoires et Reuchlin ne se donne pas pour tâche de les rétablir pour son compte, mais seulement de les mettre dans la perspective de son argumentation, car son étude concerne une question très spécifique, le problème de l'orientation, lequel constitue le sous-titre de l'œuvre. Nul n'était mieux préparé pour traiter de ce sujet que l'éminent spécialiste de psychologie différentielle et de sociologie

du travail qu'est depuis quelque 25 ans le directeur de l'I.N.E.T.O.P. Le point de vue de M. Reuchlin sur l'orientation se ressent de sa propre orientation, où l'humaniste et l'économiste ne font qu'un. « L'éducation a pour objectif, nous dit-il, de préparer à la profession... mais la profession a aussi une signification éducative propre. Elle est l'occasion première de l'activité de l'individu, c'est-à-dire de l'affrontement entre cet individu et son milieu » (p. 104). De la même expérience professionnelle relève l'insistance sur la mission du « conseiller psychologue », que sa double qualification de psychogénétiicien et d'économiste destine à être l'homme de la « guidance » au sein de l'équipe pédagogique (p. 114-5). Il est temps que le problème de l'orientation soit traité « au grand jour », que le débat sorte « du monde clos de l'école » (p. 10), que les parents d'élèves, engagés dans la vie professionnelle, y apportent un éclairage différent de celui de la littérature. « La générosité de l'inspiration, l'élévation de la pensée, et la noblesse de la forme » (p. 97) ne sauraient plus longtemps servir d'excuse à l'ignorance des réalités et au mépris de l'efficacité. Déjà au XX^e siècle, l'humanisme qui n'est pas technique fait le tort de l'homme : c'est un contre-humanisme objectif.

Le rapport de Reuchlin dont la densité défie le résumé n'est pas non plus d'une telle quintessence qu'il lui faille même par endroits l'étai du commentaire. Nous nous contenterons de dégager ce qui nous est apparu comme le fil conducteur de son développement et de suggérer ce qui pourrait être non pas la matière d'une critique mais le point de départ d'une discussion.

Limitant sa prospective au cadre européen, Reuchlin tient pour irréversible l'évolution des sociétés industrielles vers une technologie avancée. Ces sociétés — sous quelque régime politique que ce soit — l'auteur y revient au moins par trois fois, attacheront une valeur croissante à l'efficacité, ce qui aura pour conséquence directe de consacrer la prééminence sociale des enseignements à contenus spécifiés, ceux que Reuchlin appelle « cumulatifs » (d'un terme vraisemblablement emprunté à Bruner), se présentant sous forme de filières rigides, de programmations hiérarchisées et systématiques, de « séries d'acquisitions ordonnées et nécessaires », comme le sont généralement les études scientifiques et techniques, au détriment des études aux contours plus indifférenciés, dites « non cumulatives », comme les études littéraires philosophiques, artistiques ou juridiques, dont le contenu ne comporte pas une structuration aussi contraignante. Or, à cet égard, au rebours d'une évolution générale, les sociétés ouest-européennes, France et Angleterre, se signalent par un comportement très paradoxal : les orientations individuelles vont au choix d'une culture autonome par des études non cumulatives, alors que l'orientation sociale valorise les choix professionnels issus des formations cumulatives (p. 13 et tout le premier chapitre). Il y a inadéquation entre les flux de sortie différentiels des circuits scolaires et la grille des emplois proposés, ce que traduit la hausse parallèle des demandes et des offres d'emploi non satisfaites. L'étrange engouement pour des études non cumulatives et faiblement rémunératrices dans une société qui magnifie la course aux profits, pose un symptôme inquiétant, non seulement en raison de la pénurie relative d'emplois qualifiés par rapport au nombre des diplômés dans les formations non cumulatives, mais aussi de la difficulté due à la rapidité croissante avec laquelle se périment les connaissances scientifiques et leurs applications — d'une reconversion, sans une formation initiale à temps plein dans une discipline cumulative (pp. 94-95). Ce n'est pas discrediter pour autant l'intérêt de formations plus générales, nécessaires à titre de « halo culturel » contre une polarisation excessive dans une spécialité étroite, mais qui le sont également pour faciliter des transferts d'activités en cas de récessions. « L'orientation devrait s'efforcer d'équilibrer un enseignement cumulatif systématique exigeant des efforts continus en vue d'objectifs lointains par des enseignements moins formalisés ouvrant des aperçus sur des disciplines différentes et élargissant la culture générale » (p. 93). C'est là que, pour reprendre un schéma de

Piganiol, à la « connaissance » stricte doit faire suite la « documentation », cette docte ignorance qui est la connaissance des sources où elle peut s'informer.

On retiendra du présent rapport une leçon de clairvoyance et de courage en ce sens qu'une société doit mettre le prix de ses options. Il est incompatible d'aspirer simultanément « à une totale liberté dans l'éducation et à un emploi rémunérateur » (p. 37). La futurologie est un genre où l'on n'est que trop enclin à céder à la facilité de l'utopie et à se bercer d'illusions, pour que le trait inverse, lorsqu'il se rencontre, ne vaille d'être nettement souligné. L'auteur a su garder la tête froide, pour évoquer la multiplication pour tous des fruits de l'expansion et le maintien nécessaire d'une volonté de productivité. Toutefois, si la raison conserve le dernier mot (118-119), il n'est pas évident que dans d'autres contextes (pp. 7, 103 à 106, et passim 112-116) cette référence signifie plus qu'un simple appel à la cohérence et à l'efficacité. « Aider l'individu à se construire une perception cohérente de ses innombrables actions et réactions, tel pourrait être l'objectif général de l'orientation. » Ainsi conclut le chapitre IV. « L'orientation devra surtout mettre pleinement en évidence les conséquences à long terme des choix scolaires et universitaires », peut-on lire page 113. C'est la conception de la prospective méthodologique, explorative, annoncée dans l'avertissement (p. 7). Et voici qui est plus net encore (p. 103) : « Les moyens qui viennent d'être évoqués peuvent être mis au service de n'importe quelle fin. »

Lorsque nous semblions relever une incertitude dans la doctrine, nous n'entendions pas en faire grief à l'auteur, mais aux nécessités d'un genre, qui se situe, comme le dit B. Schwartz « à la charnière du souhaitable et du possible ». Mais il importerait grandement à la clarté des discussions à venir que la prospective se démarque une fois pour toutes à l'égard d'une alternative, dont on pourrait ainsi formuler les termes : ou bien, adoptant une démarche objective et mettant ses préférences idéologiques entre parenthèses, le futurologue ne fait qu'extrapoler le futur prévisible à partir de données factuelles qu'il pense pouvoir diagnostiquer à travers les « tendances lourdes » du présent. Telle est la démarche que nous avons cru surprendre dans ce rapport. Mais on ne peut ignorer non plus ce que recèle de partis-pris politiques implicites ce refus de politisation : les mécanismes économiques sont finalisés par des choix politiques. La prévision déterministe passe alors le relais à une prospection volontariste. Qu'est-ce qu'une tendance lourde, lorsqu'elle n'est pas portée par une force sociale pesant par son moyen sur la force des choses ? C'est ce que dénonçait avec véhémence M. Merleau-Ponty dans la préface de « Humanisme et Terreur » et que reprenait récemment Valéry Giscard d'Estaing dans une déclaration au « Monde » (23 octobre 1973). C'est dire que le problème de l'orientation n'est que secondairement un problème de moyens et de stratégie, et qu'il est essentiellement une question de choix de société, ou si l'on préfère de cogestion ou de politique éducative. L'éducation permanente, ce n'est pas l'adulte récupéré par l'école, et en quelque sorte remagistré, ce sont les hommes solidairement responsables dans la définition de leur avenir et se rendant maîtres de leur évolution. Et ils le seront d'autant mieux qu'ils seront plus exactement informés des conditions qui la médiatisent. A l'égard de la politique aussi, le savoir est libérateur.

Paul de LOYE.

SCHWARTZ (Bertrand). — **L'éducation demain.** — Paris, Aubier-Montaigne, 1973. — 20 cm, 333 p., bibliogr. (Collection R.E.S. Recherches économiques et sociales).

L'auteur, qui s'est entouré du concours d'une vingtaine d'experts qu'il cite dans son avertissement, est bien connu de nos lecteurs. Aujourd'hui conseiller pour l'édu-

cation permanente au ministère de l'Éducation nationale et professeur à l'Université Paris IX-Dauphine, il a conduit des expériences pédagogiques originales et fructueuses dans trois institutions qu'il a dirigées : l'École des mines et de la métallurgie de Nancy, le Centre universitaire de coopération économique et sociale (C.U.C.E.S.) et l'Institut national pour la formation des adultes (I.N.F.A.).

L'ouvrage de Bertrand Schwartz entend se présenter beaucoup moins comme un exposé de doctrine que comme un « outil de réflexion » (p. 8), un projet éducatif — et politique (p. 48). D'une certaine manière, il s'agit donc d'une utopie, mais « une certaine forme d'utopie n'est-elle pas finalement véritable réalisme? » (p. 9). Ce réalisme sera porté jusqu'au souci de calculer le coût des opérations prévues (pp. 247-251), jusqu'au scrupule de proposer des solutions multiples, selon le tempérament des nations et des personnes : « L'important est (...) que chaque enfant puisse se former dans l'école et avec les méthodes qui, à chaque instant, lui conviennent le mieux... » (p. 188). Pour mieux éclairer de tels problèmes, de telles situations, l'ouvrage en appelle aux comptes rendus de multiples expériences, aux suggestions de multiples chercheurs. C'est dire la richesse des douze annexes qui figurent à la fin du livre (pp. 263-318). C'est dire, plus encore, le foisonnement des idées qui marquent une telle œuvre. Aussi ne pourrions-nous que la résumer imparfaitement en nous excusant de cisailler le plan retenu en dix chapitres, reprenant pour les développer les idées de l'avertissement, de la préface et de l'introduction.

L'orientation étant prospective, le premier système de références est le développement prévisible de la société industrielle, marqué à n'en pas douter par l'accroissement de l'urbanisation, des loisirs, de la consommation et des besoins d'information, d'éducation. Mais s'agissant d'éducation, la société industrielle permet précisément d'y satisfaire en partie grâce aux progrès de l'architecture et de la technologie autorisant une meilleure individualisation de l'enseignement (p. 155-165).

Dès lors, des finalités claires s'imposent aux « formateurs » : contribuent à l'avènement d'une personne autonome et créatrice — mais intégrée. Ce qui condamne l'école actuelle, « c'est une école mutilée et mutilante, celle qui ne considérerait les élèves que comme une collection d'individus » (p. 202). D'où la nécessité de définir des principes précis organisant la vie de toutes institutions éducatives. Principe de justice : réaliser l'égalité des chances par-delà les inégalités physio-individuelles ou socio-culturelles — ou les discriminations de sexe ou de race. Principe de cohérence et d'intégration : admettre la globalisation de la personne et de son environnement (p. 60) donc « la permanence de l'action éducative : notre pari, c'est l'éducation permanente » (p. 57). Principe d'« assistance », d'« orientation et de guidance » de chaque éduqué (p. 16) — en évinçant toute formule d'orientation (de sélection) finalement fondée sur l'échec. Principe d'émancipation, assurant à la fois la cogestion des institutions et l'autoformation de la personne grâce au plein emploi des facultés de chacun (p. 16-20). Principe de « mobilité » des études et des étudiants, mobilité « assurée par le statut des allocations d'études, l'octroi des facilités nécessaires et la disposition des moyens d'hébergement appropriés » (p. 22). « C'est, écrit Henri Janne, l'application sans restriction (de ces principes) et leur intégration qui en font la base spécifique de la transformation du système éducatif » (Ibid.). Il reste à préciser ces vues peu contestables sur le plan des modalités, les difficultés étant là aussi « d'application ».

Le premier niveau est celui des structures, des institutions. Même, si le propos semble s'appesantir parfois sur l'enseignement secondaire, aucune « étape » n'a été méconnue par les auteurs. Il s'agit tout d'abord — information des parents de toute manière assurée — de « l'école maternelle » : il est souhaité qu'elle se déploie de deux ans et demi à cinq ans pour tous les enfants; intention pertinente, qui n'ira pas sans obstacles dans les milieux ruraux, si prioritaires : forainage et dissémination se sont révélés également difficiles à appliquer. Liée étroitement à l'école maternelle,

l'école élémentaire (5 à 11 ans) s'insère organiquement dans l'école de base (5 à 16 ans). Nous retrouvons dans la définition les principes mêmes du cycle dit désenclavé et nous approuvons l'affirmation de son importance : « C'est au cours des premières années (...) que les efforts de rattrapage et de compensation des handicapés de quelque ordre qu'ils soient sont les plus efficaces et que les retards pris sont les plus difficiles à rattraper (p. 75). Au long de la seconde période du premier cycle (12-16 ans, entendons en moyenne), « il devient important que l'enfant soit mis devant des choix et prenne peu à peu la responsabilité de ses méthodes de travail », les formules multiples de ce travail apportant des « capacités et pas seulement des savoirs » (p. 91-92). Ensuite le second cycle, qui dure cinq ans, a pour objet de « développer, à la fois, la capacité d'abstraction et les exigences d'une confrontation unitaire avec le réel et la vie » (p. 97). Le but est triple : annexion d'attitudes, d'outils de savoirs. Étant donné la volonté de ne pas anticiper une orientation sélective, la nécessité de tenir compte que l'obligation scolaire est fixée à 18 ans, il y a lieu de prévoir un jeu très souple de tronc communs et d'options donc de « plaques tournantes » (de « cours ascenseurs », de « rattrapages »), d'options d'approfondissement à l'occasion complétées par des investissements jugés indispensables à l'équilibre des études de l'intéressé (p. 100). Un diplôme de fin d'études, à mentions, portant sur le tronc commun et les options sanctionne la fin du second cycle. Ensuite se développe le troisième cycle, soit, selon les cas, « les cycles de formation professionnelle » auxquels nul n'échappera (p. 105), soit l'université : « Là, tout doit être mis en œuvre pour que, le plus tôt possible, les étudiants participent à des recherches et n'apprennent les connaissances qu'au fur et à mesure des besoins réels » (p. 113). Demeure la position des auteurs bien connue, l'éducation des adultes qui requerra une pédagogie définie à partir des difficultés, des problèmes ressentis par les intéressés eux-mêmes : sa caractéristique est la « participation à tous les niveaux de l'acte éducatif » (p. 116). L'ensemble, qui réclame continuité, suppose deux institutions efficaces. D'une part, un service public, le district éducatif et culturel, recouvre à peu près 50 000 habitants, le tiers étant « traité » à plein temps : c'est le district qui gère les organisations éducatives, informe et forme éduqués et formateurs, adapte — et crée (pp. 211-226). D'autre part, il revient aux structures centrales, « de traduire en termes opérations la politique arrêtée par les élus au plan national (ou international) et (de) contrôler que cette politique est mise en œuvre » (p. 227) : prévision, évaluation des méthodes, législation et contrôle ressortissent évidemment à ces organismes nationaux.

Parmi les moyens suggérés, il faut souligner l'importance des crédits éducation (à ne pas confondre avec un super-congé) distribués au long de la vie, des unités capitalisables, système pratiqué aux États-Unis et que les auteurs améliorent pertinemment (pp. 263-272).

Non moins excellentes sont les idées concernant les méthodes. Il s'agit, en bref, d'une pédagogie de l'autonomie, donc du choix de la découverte. A partir de 13-14 ans, l'enfant doit être capable de se déterminer, « au moins pour une grande part de son temps » (p. 81), par un jeu de contrats-options qui l'engagent autant qu'ils le libèrent. La priorité est évidemment accordée à la recherche expérimentale, éclairée et soutenue par l'information ouverte et l'aide magistrale.

La dernière remarque nous ramène au problème si important de la formation des maîtres, selon trois axes distincts et clairs : l'axe de compétence (p. 238), l'axe psycho-social, il faudrait dire bio-psycho-social (p. 239), l'axe pédagogique (p. 240). Les principes sont nettement définis : qui valent pour tous : « Pas d'étudiants qui ne travaillent à l'extérieur; pas de travailleurs qui ne se forment; pas d'enseignants qui ne se consacrent qu'à l'enseignement » (p. 235). D'ailleurs, ces enseignants seront formés aussi bien à l'éducation des adultes qu'à celle des enfants (p. 241). Et la mutation sera profonde, qui portera l'enseignant au rang de « conseiller, animateur, médiateur » (p. 22).

Voilà, trop vite dit, le contenu d'un livre que l'on eût aimé voir complété par des index. Étant donné son objet, son origine, son ampleur, il ne peut, d'évidence, échapper aux critiques.

Certaines, fort anodines, ne concernent que le vocabulaire, l'emploi du mot « collectif » pour « coopératif » (p. 207, par exemple), l'usage du mot « assistance » (pp. 180-187), là où le mot « conseil » serait souvent préférable. En sage référence aux objectifs (p. 123), le concept de « formation générale » a été délibérément substitué à l'expression « culture générale » (p. 122) : le renvoi aux « démarches scientifiques et techniques », aux « valeurs du présent » est explicite, même si ces dernières ne sont pas précisées. « Dès lors, la relation de cette formation générale à la formation professionnelle devient limpide » (p. 122). Mais n'est-ce pas au prix d'une certaine amputation ? Ainsi n'est-il point fait mention de la pratique des clubs ou des classes coopératives, de l'essai, à l'école même, des vocations de loisirs, si nécessaires pour l'homme de l'an 2000, de l'an 2001, premier du millénaire suivant. Peut-être, l'audace du livre, si vivifiant par ailleurs, n'a-t-elle pas échappé au respect prioritaire des valeurs « intellectualistes », traditionnellement véhiculées par l'école ? Ne parle-t-on pas d'un « début d'apprentissage de la formation à l'expression écrite » par l'école maternelle (p. 95) — alors que l'auteur arrête cette école à l'âge de 5 ans ? La créativité (dont il est excellemment parlé) n'évince-t-elle pas (et la définition citée par R. Mucchielli est significative) l'aspect concret et manuel de cette créativité ?

Mais, à propos d'un tel ouvrage, de telles lacunes sont inévitables : les procédures pour adultes y sont mieux vues que la pédagogie pour enfants. Et celle qui nous est proposée — « libre choix » (p. 105) ; apprentissage des connaissances seulement « au fur et à mesure des besoins réels » (p. 113)... — ne peut valoir pour la première école : la psycho-pédagogie génétique nous enseigne que ce qui réussit à un stade échouera au suivant. Pour la même raison, s'agissant des structures « inférieures », nous doutons des formules de ce type : « La classe est une catégorie désuète et inadéquate » (p. 82). Un long temps encore, l'enfant aura besoin de vivre dans une communauté chaleureuse de classe d'âge, au contact d'un adulte, moyen d'identification et de sécurité.

Et cet adulte n'aura pas trop de toutes ces facultés pour bien accomplir sa tâche. Il ne faudra pas trop lui demander, il ne faudra pas trop lui demander de gymnastiquer à travers toutes les pédagogies, au profit de toutes les clientèles, des marmots aux hommes mûrs. Peut-être aussi faudra-t-il laisser à quelques-uns, attachés à une certaine forme de respect de laïcité, le droit de contester la formule si fermement exprimée : « Il nous paraît légitime de considérer le système éducatif comme un des terrains de lutte en vue du changement social » (p. 56).

Il est vrai que ce dernier s'accomplira mieux si chaque éducateur remet en cause sa propre attitude pour bien préparer les citoyens de l'an 2001. Les incitations convaincantes et les perspectives larges ne lui manqueront pas s'il se réfère à l'ouvrage de Bertrand Schwartz ; « Si (...) on a su rendre l'innovation " contagieuse " à l'égard de l'ensemble (...) et si le milieu (...) fait écho (...) et répercute (...), les freins inhérents à l'institution et aux hommes ne seront plus déterminants. On aura donné une chance au changement. » C'est là la dernière phrase de l'ouvrage. Nous dirons de ce dernier tout entier qu'il est lui-même « une chance au changement ».

Jean VIAL.

WEBER (Lilian). — **The English infant school and informal education** (L'infant school anglaise et l'éducation informelle). — Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall, 1971. — 24 cm, 276 p., tabl., index, bibliogr.

Rarement un ouvrage a su associer aussi habilement une description méthodique à un reportage autobiographique. Ce livre se lit comme un roman parce que dès le départ, l'auteur dramatise le sujet en partant en quête d'une réponse au défi : Pourquoi ce qui est possible en Angleterre ne l'est-il pas aux États-Unis? Pour un Français habitué à percevoir l'école américaine à travers les réalisations d'avant-garde, la surprise est grande de lire en conclusion : « Nous, Américains, sommes à la recherche des dimensions humaines et voici que c'est en Angleterre que sont le mieux formulés et le mieux réalisés, dans la vie concrète, les fondements de cette recherche. Et pourtant des maîtres anglais nous disent que c'est chez nous qu'ils ont pris ces idées. Les idées, oui mais pas le style.

Le style américain, c'est la précision des programmes, les standards d'acquisition vérifiés par les tests, les écoles « mammoth », l'inspection des écoles, les instructions officielles. Ce qui nous manque ce sont des directrices d'école faisant classe partiellement, des horaires flexibles en fonction des besoins et des projets exprimés par les enfants. D'où des enfants et des adultes pauvres, passifs, apathiques... »

Pourtant Lilian Weber se défend d'être anglo-mane : « I have not come back to America with english ideas. » Elle avait lu assez d'ouvrages anglais, enseigné assez de jeunes enfants pour se dispenser d'un voyage en Angleterre. Mais une fois décidée à mettre ses propres idées à l'épreuve des réalités britanniques, elle n'a pas lésiné sur le temps et les déplacements. De septembre 1965 à décembre 1966 elle a visité 56 écoles anglaises dont 53 d'État, à Londres, Birmingham, à Bristol, « de 9 heures à 16 heures, les unes pendant un jour, d'autres pendant un mois, la plupart plusieurs fois ».

Au départ le concept « d'éducation informelle » (informal education) était pour elle une notion globale, traduisant une relation maître-élève. Mais au fur et à mesure des visites et des discussions, la définition s'est précisée pour devenir finalement la suivante :

« L'éducation informelle est celle qui, dans un cadre aménagé pour favoriser des relations de maître à enfant et d'enfant à enfant, maintient, stimule et épanouit, ce qui est la forme la plus intense de l'apprentissage, celle qui à travers les jeux et les expériences qu'il invente permet à l'enfant de mettre à l'épreuve ses propres modes d'acquisition. »

L'éducation informelle s'oppose davantage à la programmation qu'à l'attitude directive et il serait sans doute impropre de traduire en français « informal education » par éducation non directive.

Pour un lecteur français, la documentation apportée par cet ouvrage est considérable. Non seulement parce que la bibliographie de près de 200 titres récents et l'index de 400 termes en font un ouvrage de consultation important, mais parce que la plupart des questions actuelles que se posent les maîtres de l'enseignement préscolaire y sont abordées : le passage de la nursery-school (3 à 5 ans) à l'infant-school (5 à 7 ans) le rôle des directrices, des adjointes et des aides qualifiées et non qualifiées, l'organisation matérielle des classes. Le déroulement de la journée, le comportement des enfants pour chaque type d'activité, la formation continue des maîtres, la comparaison entre écoles traditionnelles et nouvelles, le rôle des tests font l'objet d'analyses détaillées. La référence aux travaux de Susan Isaacs et de Piaget y tient une place importante, de même que l'intérêt accordé à deux rapports officiels : le « Hadow Report » qui dès 1933 proposa un nouveau style aux nurseries et infant

schools et le « Plowden Report » qui constitua en 1967 la charte de l'enseignement élémentaire (Children and their Primary schools).

Lilian Weber n'est pas tendre pour le projet américain « Head Start » qui devait lancer aux États-Unis une école maternelle d'État pour favoriser l'égalité des chances au départ. A l'époque (1966) 44,3 % des enfants américains seulement fréquentaient des kindergarten (jardins d'enfants) publics, auxquels s'ajoutaient 14 % dans l'enseignement privé. Citant le New York Times (23 octobre 1966) elle conclut qu'une éducation maternelle sans continuité est sans profit. Très préoccupée par l'intégration des enfants défavorisés, Lilian Weber était nécessairement sensible à tout ce qui respecte l'intégrité du jeune enfant, son besoin de sécurité, d'affection, d'encouragement. Elle est ainsi à l'opposé des théoriciens jonglant avec les statistiques et les idées générales et sans atteindre la passion critique d'une Edda Leshan (cf. complot contre l'enfance), sa sensibilité et sa conviction profonde ne peuvent laisser indifférent le lecteur.

Roger UEBERSCHLAG.

Structures et réformes de l'enseignement

AFRIQUE

Pré-colloque sur « Civilisation noire et éducation ». Paris, 24-25 février 1973. — In : Présence africaine, n° 87, 3° trim. 1973, pp. 5-142.

Ce pré-colloque, organisé sous l'égide de l'Unesco pour préparer le colloque qui aura lieu à Lagos dans le cadre du prochain festival mondial des arts nègres, a débattu des points suivants : finalité de l'éducation, civilisation noire et systèmes traditionnels d'éducation, nouvelles structures et nouveaux besoins de la civilisation noire et nouvelles finalités de l'éducation, méthodes nouvelles et mass-media, les publics auxquels s'adresse l'éducation.

Les participants ont souligné la nécessité de faire passer les valeurs traditionnelles africaines dans l'éducation moderne, éducation adaptée donc aux besoins de l'Afrique nouvelle ; ceci à travers un outil linguistique approprié à leur expression, qui est dans l'idéal, la langue maternelle des élèves (cette question de la langue pose de gros problèmes) ; les éducateurs devront s'inspirer des systèmes traditionnels d'éducation, extrêmement modernes dans leur pédagogie, en particulier dans l'utilisation des symboles et des images mis en œuvre dans la littérature orale ; l'innovation, le changement de système, l'introduction d'éléments nouveaux dans le système d'éducation, les contenus et les structures s'imposent. Puis a été abordée la question des publics, c'est-à-dire tous ceux à qui est destinée l'éducation, enfants, adolescents, adultes ; lesquels demeurent mal connus, surtout dans leurs problèmes actuels ; parmi eux les communautés rurales, dont l'alphabétisation est un préalable à toute stratégie de développement global.

Un plan de travail a été fixé pour préparer le colloque de Lagos.

Y'INGOMA (Sano). — **Education et société, problématique et solutions.** — In : Revue Zaïroise de psychologie et de pédagogie, vol. 1, n° 2, pp. 107-120.

Les caractéristiques actuelles de l'éducation en Occident ; la conception africaine de l'éducation ; la crise mondiale et les éléments d'une solution : utilisation des technologies modernes (enseignement programmé, techniques audio-visuelles, enseignement télévisé) ; pour une éducation globale. Nécessité pour l'enseignement africain, de recourir aux sources nationales.

BOLIVIE

Nuevo sistema educativo en Bolivia (Nouveau système éducatif en Bolivie). — In : Plana, n° 171, avril 1973, pp. 4-5.

Résumé du décret du 1^{er} février 1973 qui réorganise, dans ses objectifs, ses structures fondamentales, à tous les niveaux, le système de l'enseignement bolivien.

CHILI **E.N.U.** — In : Cuadernos de educación, n° 29, mai 1973, 33 p. et **Ayudenne a aprender** (Aidez-moi à apprendre). — In : Cuadernos de educación, n° 30, juil. 1973, 33 p.

E.N.U. ou Education Nationale Unifiée, une nouvelle conception de l'éducation au Chili, en réponse à la crise de l'enseignement. Il s'agit d'encourager un effort national pour un développement éducatif, unifié, continu et démocratique. Exposé des principes, objectifs, structures, réactions. Etude particulière de l'éducation préscolaire au Chili en soulignant les aspects psychologiques du développement de l'enfant et les méthodes pédagogiques employées. Les problèmes posés par la dyslexie et leur solution par l'application d'un enseignement adapté dans les centres spécialisés créés actuellement au Chili.

ESPAGNE **Declaraciones y conclusiones de la Asamblea nacional del SEM.** Peñiscola 1973 (Déclarations et conclusions de l'Assemblée nationale du SEM). — In : Servicio, n° 1273, 12 sept. 1973, pp. 1-8.

Les objectifs politiques de l'avenir de l'enseignement définis dans les conclusions de l'Assemblée nationale de Peñiscola. Droit pour tout citoyen à des études supérieures, selon ses aptitudes et son devoir de servir la communauté. Démocratisation, socialisation, école unique seuls moyens d'atteindre à l'intégration sociale du peuple espagnol.

VEIRA (Carlos). — **Balance de tres años de la reforma educativa** (Bilan des trois ans de la réforme de l'enseignement). — In : *Didascalia*, n° 34, juil.-août-sept. 1973, pp. 5-20.

La mise en application de la loi générale de l'éducation du 4 août 1970. Les résultats selon les niveaux : E.G.B., secondaire, supérieur. La technique. L'orientation. Problèmes de personnel et de budget. Enseignement d'Etat, et privé. *Difficultés actuelles.*

FRANCE **Quelle école aujourd'hui ?** — In : *L'US*, n° 3, nov. 1973, pp. 21-42.

Ce dossier tente une approche de la réalité scolaire d'aujourd'hui, réalité qui ne peut être dissociée de la réalité économique et sociale, et la crise de l'école correspond bien à la crise globale qui affecte notre société. Si à chaque contradiction sociale (réduction des dépenses salariales par l'accroissement du chômage, instabilité de l'emploi déclarée naturelle, etc.) correspond un élément de crise dans l'école, la caractéristique essentielle du système scolaire français est la ségrégation des élèves sur la base de leur origine sociale. La ségrégation des élèves entraînant celle des maîtres qui à son tour renforce la première. Sont posés ensuite un certain nombre de problèmes inhérent à cette ségrégation, celui des échecs et retards scolaires, du sous-développement de l'enseignement public, de la « gratuité scolaire bafouée », du malthusianisme de la connaissance et le recours aux aptitudes naturelles comme modèle explicatif des inégalités n'est en fait qu'un masque. L'examen des grandes lignes de force du VI^e Plan en matière d'Éducation nationale (structures

et constructions scolaires, personnel enseignant) et des budgets (dépenses en capital, créations de postes, aide de l'Etat à l'enseignement privé) montre que les budgets ne correspondent pas aux besoins réels du service public. La loi d'orientation ne faisant qu'accentuer le caractère sélectif de l'enseignement et renforcer l'autoritarisme dans les établissements scolaires. On peut se demander alors si l'école est nécessaire et pour quelles raisons il faut la changer. Pourquoi certains appels au changement de l'école sont-ils réactionnaires ? Si l'école est le seul lieu de transmission du savoir et par là de la formation des hommes, il faut qu'elle soit profondément démocratique et ceci ne peut être que par des transformations portant sur les structures, les contenus et les méthodes de l'enseignement, la formation et la situation des maîtres.

Enfin le dossier présente le projet d'école fondamentale du SNI, et donne un aperçu du SNES. Les désaccords qui les séparent portent sur un certain nombre de points : les retards scolaires, les aptitudes, la formation des maîtres.

ITALIE

DAMIANO (Elio). — **Problemi della scuola a tempo pieno** (Problème de l'école à plein temps). — In : *Scuola italiana moderna*, n° 2, 1^{er} oct. 1973, pp. 1-16.

L'organisation de l'école à plein temps dans l'enseignement italien. Définition. Possibilités d'application. Contexte social et familial. Les loisirs. Interdisciplinarité et didactique. Team-teaching. Les enseignants spécialisés. L'insertion des parents. Bibliographie.

KOWEIT

ALATOUNSI (Khalifa). — **L'école libre arabe.** — In : *Alaraby*, n° 173, avril 1973, pp. 52-66.

L'étude, abondamment illustrée, retrace les étapes de l'enseignement national et de l'enseignement libre du Koweït. La première école est ouverte en 1911 (grâce à des donations). Il y a aujourd'hui 46 écoles arabes et 18 étrangères. Les décrets pris en 1936, mais surtout en 1966 et 1967 ont donné un cadre cohérent et établi les règles qui président à l'ouverture des écoles, au choix des directeurs et des maîtres. Les insuffisances qui ont été constatées sur plusieurs plans doivent faire l'objet d'un accord avec les autres pays arabes. Il faut prévoir une augmentation des traitements et la gratuité des manuels. Dans l'année en cours (1973) les effectifs sont les suivants : Ecoles gouvernementales : 155 704 ; Ecoles libres arabes : 25 366 ; Ecoles étrangères : 8 805. Les écoles étrangères sont fréquentées par des Indiens, des Américains et des Anglais.

MEXIQUE

Troisième message sur l'Etat de l'Union, M. Luis Echeverria, président constitutionnel des Etats-Unis mexicains, 1^{er} sept. 1973. — In : *Lettre du Mexique*, n° 13, 30 sept. 1973, 30 p.

Texte intégral du discours présidentiel dans lequel M. Luis Echeverria présente le bilan des résultats obtenus par son gouvernement après une année de travaux et malgré la gravité des catastrophes naturelles (sécheresse, séismes, cyclones) qui ont

affecté le pays sur toute son étendue. La politique intérieure est orientée vers un renforcement de la démocratie, la politique extérieure vise à étendre les relations Internationales, économiques et diplomatiques, notamment avec les Etats-Unis, l'Union soviétique et la République populaire de Chine. La politique de développement intérieur s'attache particulièrement à améliorer la situation de l'agriculture, les réseaux de transport (terrestres, maritimes, aériens) et à favoriser l'essor industriel pour multiplier les emplois et les exportations.

Tous ces principes de démocratisation intensifiée, cet effort général pour un accroissement des ressources économiques, pour la multiplication des emplois, l'extension des relations internationales, ce désir de progrès et de changement trouvent leur aboutissement dans la politique de l'éducation suivie par le gouvernement mexicain. L'indépendance économique et culturelle dépend essentiellement de la jeunesse mexicaine et de sa formation, de son orientation, de son adaptation aux besoins nationaux. L'enseignement primaire est de plus en plus étendu dans les secteurs ruraux. Des créations d'internats (106 durant l'année écoulée) permettent de regrouper les élèves de zones défavorisées. La gratuité des livres de classe, leur diffusion intensive et la qualité de leur contenu favorisent l'apprentissage. Un enseignement intensif de l'espagnol est pratiqué dans les zones où les langues vernaculaires constituent un mode d'expression privilégié. L'enseignement secondaire bénéficie d'augmentations budgétaires considérables et favorise l'enseignement technologique : écoles d'agriculture, d'élevage, de pêche : en effet, 262 nouveaux établissements ont été construits cette année. L'enseignement supérieur affecté par un afflux considérable d'étudiants et une désertion non moins élevée est l'objet de préoccupations. Le budget alloué a été triplé depuis 1970, des Instituts technologiques, des centres de recherche scientifique et de recherches supérieures de l'enseignement ont été créés. La fondation d'une nouvelle université dans le district fédéral de Mexico est projetée et la décentralisation universitaire est encouragée. Les activités culturelles sont accrues et la protection du patrimoine archéologique, historique, folklorique, renforcée. La formation professionnelle des jeunes techniciens et scientifiques bénéficie de contrats de coopération et environ 2 000 diplômés pourront se spécialiser à l'étranger. Le corps enseignant, dans son ensemble voit revaloriser ses salaires, le nombre des postes s'accroître et les possibilités de recyclage se multiplier.

Parmi toutes les réalisations effectuées dans le cadre de la politique sociale mexicaine et concernant les travailleurs, il faut souligner le renforcement des activités concernant la protection et l'assistance à l'enfance dans les milieux urbains et ruraux défavorisés. Vulgarisation des notions d'hygiène, de salubrité, de diététique, distribution de petits déjeuners aux enfants (environ 50 000 dans la vallée du Mezquital), multiplication des constructions sportives, amélioration de l'habitat familial. Un effort commun permettra la poursuite et la constante amélioration des résultats déjà obtenus.

NORVÈGE

JANGARD (Hilde). — **På søken etter en alternativ skole** (A la recherche d'une école différente). — In : Norsk pedagogisk tidsskrift, n° 7, 1973, pp. 218-230.

Etude d'une proposition originale pour transformer l'école. Tirant les enseignements des nouvelles méthodes d'organisation mises en pratique dans le domaine de la production, des chercheurs proposent une certaine harmonisation avec les méthodes d'enseignement tout en évitant d'appliquer les mêmes modèles dans l'un et l'autre

domaine. Il faut « apprendre aux élèves à apprendre » plutôt que leur faire assimiler des connaissances figées inutilisables dans la vie active. L'autorité du professeur doit être remplacée par une collaboration et un échange entre tous les sujets concernés : élèves, professeurs, personnes et phénomènes extérieurs. Les expériences doivent être menées sur une large échelle et doivent partir du mécontentement ressenti par exemple dans un établissement scolaire. Des réformes imposées d'en haut doivent être évitées car elles sont souvent inopérantes faute de rencontrer un écho parmi les intéressés.

PÉROU **ZILBERT SALAS** (Omar). — **La réforme éducative péruvienne au siècle de la transformation des systèmes d'enseignement.** — In : *Revue internationale des enseignants*, n° 3, 1973, pp. 5-11.

Rappel historique de l'évolution de l'enseignement au XX^e siècle dans les contextes capitalistes ou révolutionnaires. La réforme de l'enseignement péruvien depuis 1968. Ses liens avec la transformation politique du pays. Objectifs et résultats de la loi générale de l'éducation de 1972.

POLOGNE **L'enseignement polonais au seuil d'une grande réforme.** — In : *La Pologne contemporaine*, n° 9, sept. 1973, pp. 13-22.

Dans le monde entier, scientifiques, pédagogues et responsables de la vie sociale, se penchent sur les problèmes que connaît actuellement l'enseignement par rapport à l'économie et à la culture. Un comité spécial a été créé à l'Unesco pour la mise au point des orientations que suivra le développement prospectif de l'enseignement dans le monde. La Pologne se sent particulièrement concernée par ce problème. C'est pourquoi un comité spécial d'experts a élaboré un rapport sur l'état actuel de l'enseignement et la mise au point d'un système s'étendant à l'ensemble de l'enseignement et de l'éducation. Ce projet de réforme a été publié et soumis ainsi à l'appréciation publique qui, dans l'ensemble, est favorable aux propositions du comité. Il rencontre cependant de nombreuses objections et critiques. Les discussions sur le rapport se poursuivent et si la conception ne se réalisera que dans quelques années, d'ores et déjà la réforme de l'enseignement en Pologne est en cours.

1. ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

CHILI **ZIMBALIST** (Andrew). — **La expansión de la educación primaria y el desarrollo capitalista : el caso de Chile** (L'expansion de l'enseignement primaire et le développement capitaliste : cas du Chili). — In : *Revista del centro de estudios educativos*, n° 2, vol. III, 1973, pp. 51-72.

Histoire de l'enseignement au Chili de la deuxième moitié du XIX^e siècle à l'époque actuelle à travers le développement économique et social chilien. L'Eglise et l'Etat.

L'enseignement primaire et populaire. La ségrégation sociale. Statistiques. Sources. Bibliographie.

KOWEIT **BARAKAT** (Ali). — **Face à l'expansion culturelle et démographique.** — In : Alaraby, n° 177, 1973, pp. 56-62.

L'auteur fait état de l'accroissement démographique dans les pays arabes, de la diffusion de plus en plus large des livres surtout depuis les années 1959-1960. Il résulte de cet accroissement démographique que, chaque année, on trouve 11 % de plus d'élèves inscrits dans les études primaires. L'effectif de 15 000 000 d'élèves en tout, dans les pays arabes, devrait doubler dans les dix années à venir ; il faudrait parallèlement recruter environ 1 million d'éducateurs. Dans un certain nombre de pays arabes on n'a pu faire face à l'afflux des élèves car il y a eu à la fois manque de crédits et défaut de qualification des instituteurs. Il faut revoir tout le système éducatif et mettre dans la pratique l'éducation continue, l'utilisation des méthodes technologiques modernes et des « banques de documentation ». Enfin l'éducation doit être dynamique et s'intégrer dans la vie sociale, sortir des errements anciens de l'enseignement dans des classes fermées au monde.

TCHÉCOSLOVAQUIE **KORINEK** (M.). — **Vychodiska daisno rorvoje i stupue rakiadnuskojy** (Points de départ pour le développement du premier cycle de l'école de base). — In : Pedagogika, n° 4, 1973.

Le succès du développement du premier cycle de l'école de base dépend de plusieurs facteurs : la connaissance de la psychologie des enfants, de la pédagogie, les influences des traditions, etc. Les changements doivent non seulement concerner les décisions générales de la politique culturelle mais aussi les détails de la vie scolaire : programmes, méthodes et organisation de l'enseignement du premier cycle. La nouvelle conception est expérimentée pendant cinq ans dans 118 écoles.

2. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

B.I.E. **L'adolescence et l'école secondaire.** — In : Documentation et information pédagogiques. Bulletin du Bureau International de l'Éducation, n° 187, 2° trimestre, 90 p.

Ce numéro s'inscrit dans le cadre de l'ensemble des études consacrées à la 34^e conférence internationale de l'éducation dont le thème était : « Les liens entre l'éducation, la formation et l'emploi ; notamment en ce qui concerne l'enseignement secondaire, ses objectifs, sa structure et son contenu. » Le bulletin bibliographique présente une sélection d'environ 260 ouvrages concernant la jeunesse. Les principaux thèmes étudiés sont les suivants : le développement psychologique des adolescents, la socialisation des jeunes, leurs attitudes scolaires et professionnelles,

leurs opinions et leurs réactions devant l'enseignement secondaire ; le rôle des jeunes dans le développement économique et social.

MEXIQUE

CAMINO (Isidoro del), **MUNOZ BATISTA** (Jorge). — **La enseñanza media en Mexico en 1971** (L'enseignement secondaire au Mexique en 1971). — In : *Revista del centro de estudios educativos*, n° 2, vol. III, 1973, 107-127.

Etude statistique de tous les aspects de l'enseignement secondaire mexicain (Etudes, élèves, corps enseignant, établissements, cas des différents États, études comparatives).

UNION SOVIÉTIQUE

BATYSEV (S. JA.). — **Osnovnye napravlenija perehoda srednih proftehučilišč na novoe soderžanie obučenija** (Lignes directrices de l'adoption d'un nouveau programme dans les établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel). — In : *Sovetskaja pedagogika*, n° 39, sept. 1973, pp. 16-26.

Les vastes réformes de l'enseignement soviétique, commencées en 1972, touchent particulièrement l'enseignement secondaire, et plus spécialement les établissements d'enseignement technique et professionnel (P.T.U.), où sont formés la plupart des futurs ouvriers qualifiés et cadres de l'économie soviétique. Les progrès scientifiques et techniques ont créé un fossé entre l'enseignement et le secteur productif. L'objectif de la réforme est donc de hausser le niveau scientifique, technique et culturel de l'enseignement secondaire, d'améliorer le système de la formation professionnelle, d'armer les élèves des qualifications professionnelles optimales et d'être ainsi en mesure de répondre aux exigences économiques actuelles.

Un des points essentiels de la réforme est que l'assimilation des sciences théoriques, des techniques et des pratiques professionnelles se fera dans un processus unique sur toute la durée des études. Les disciplines générales et théoriques seront renforcées et approfondies. Elles seront la base nécessaire à toute spécialisation, et simultanément hausseront le niveau de la formation professionnelle. Inversement *l'enseignement spécialisé enregistrera, activera, et fera fructifier les connaissances théoriques.*

Les nouveaux programmes proposent 36 heures de travail par semaine, dont 60 % consacrés aux disciplines techniques et professionnelles. Un effort est fait dans l'enseignement des langues. De nouvelles matières sont introduites : un cursus intitulé « Les bases de l'économie du travail et de la production ». De solides notions de droit, l'éducation idéologique qui garde une place importante et une préparation militaire. Cependant ces nouveaux programmes sont avant tout conçus pour refléter l'état actuel des connaissances scientifiques et techniques en tenant compte des tendances fondamentales et des perspectives de leur évolution. C'est pourquoi l'aspect essentiel de la réforme est l'établissement d'un système complexe de liens entre toutes les disciplines théoriques et technico-professionnelles. Ce système devra être parfaitement au point dans les années à venir afin d'établir une grille de correspondance cohérente tout en respectant la logique interne de chaque discipline. Il faudra par exemple élaborer des exercices et des travaux qui feront appel à toutes les connaissances acquises. En d'autres termes, il faudra réviser

de fond en comble les manuels et le matériel scolaires afin de donner aux disciplines théoriques une orientation professionnelle. Les cours de mathématiques, biologie, physique, chimie devront proposer des exercices qui permettent l'application de leurs lois, des problèmes professionnels.

Il ne s'agit pas, bien entendu, de réduire l'enseignement théorique à quelques applications particulières. Au contraire, il s'agit d'approfondir les connaissances théoriques tout en mettant en évidence leurs liens avec les matières du cycle professionnel et en mettant l'accent sur leurs applications possibles dans une profession donnée.

Cette liaison étroite des disciplines sera doublée d'une liaison études/vie professionnelle. Tout le processus d'enseignement doit en effet se trouver en relation constante avec le secteur productif : stages d'apprentissage, participation au travail des entreprises, familiarisation pratique avec les machines, acquisition de connaissances universellement utiles (contrôle et planification du travail, résolution des problèmes, travail dans une collectivité). On prévoit parallèlement que les heures de laboratoire et de travaux pratiques représenteront 30 à 40 % des nouveaux programmes, ceci pour favoriser le développement d'une activité et d'une pensée indépendantes dans les travaux de recherches. Il faudra aussi introduire l'emploi des méthodes et des matériels les plus avancés (cinéma, audio-visuels, etc.).

Tout ceci pose le problème des professeurs qui devront acquérir un plus haut niveau scientifique dans leur spécialité pour être en mesure d'utiliser au mieux un matériel didactique nouveau dans un système didactique nouveau.

3. ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

ALGÉRIE **GARA (A.), BOUMAZA (S.). — La formation professionnelle et le développement rural en Algérie.** — In : Perspectives, vol. III, n° 2, été 1973, pp. 280-289.

La formation professionnelle agricole en Algérie. Le projet Algérie 30 (organiser à l'échelle de toute l'Algérie un système de formation professionnelle agricole et expérimenter un système de vulgarisation dans une Wilaya modèle). Le système mis en place. De la vulgarisation à la formation accélérée. Programmes et moyens.

R. (A.). — L'expérience des instituts de technologie en Algérie. — In : Magreb, n° 58, juil.-août 1973, pp. 27-36.

Devant l'un des problèmes cruciaux des économies du Tiers Monde qui est la pénurie de main-d'œuvre qualifiée — et plus spécialement de techniciens et cadres moyens — un certain nombre de pays ont entrepris des réformes ; l'une d'entre elles est la création d'instituts de technologie en Algérie. Après avoir défini les objectifs de ces instituts, l'auteur examine leur création sous trois aspects : leur statut juridique et leur organisation administrative, les moyens financiers accordés par le plan, les problèmes posés. A propos de leur fonctionnement, il dresse le bilan des réalisations entreprises et souligne les problèmes rencontrés dans leur mise en œuvre (nécessité d'une coopération étrangère pour le recrutement des enseignants, problème de la formation des enseignants et des formateurs nationaux, intérêt des nouvelles méthodes pédagogiques et leurs difficultés d'application, pro-

blème du niveau de recrutement des élèves...). En dépit des difficultés rencontrées et des critiques qui portent principalement sur le coût de leur fonctionnement et sur la spécialisation trop poussée de la formation dispensée, les I.T. constituent une expérience unique, suivie avec attention par les pays du Tiers-Monde qui affrontent les mêmes problèmes ; ils sont, à court terme, un moyen exceptionnel et provisoire créé pour répondre aux besoins exceptionnels de l'économie.

CANADA

L'enseignement professionnel au Québec.

La Fédération des Commissions Scolaires Catholiques vient de publier les résultats d'une étude commencée en février 1972 par un Comité spécial qui fait le point sur la situation de l'enseignement professionnel au Québec.

Ce Comité a étudié les problèmes du passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement collégial ou au monde du travail, la question des ateliers dans les écoles polyvalentes et la distinction entre la formation professionnelle de type court et de type long au niveau secondaire. Le Comité a constaté que l'enseignement professionnel de niveau secondaire est le secteur le plus noir de l'éducation. Malgré l'énorme effort financier consenti (un élève de cours professionnel coûte le double d'un élève du cours classique) ce secteur continue de récupérer les élèves les moins doués, les « dropouts » ; de plus les professeurs ne se sont pas perfectionnés aussi rapidement que les équipements et les industriels ne font pas confiance aux jeunes formés dans les écoles. Aussi une concertation entre tous les intéressés — parents, élèves, professeurs, employeurs est-elle indispensable.

Une enquête a été menée dans un échantillonnage de dix commissions scolaires de milieux diversement industrialisés. L'enquête a démontré que l'insuccès du secteur de l'enseignement professionnel était dû à un préjugé social et aussi à la crainte de s'engager trop vite dans un secteur sans débouché. Quant aux enseignants, l'incertitude de l'emploi (contrats d'une année) et la difficulté de se recycler écarte les hommes spécialisés, mieux rémunérés dans l'industrie. Pour les élèves ayant choisi le secteur enseignement professionnel deux obstacles sérieux apparaissent : 1°) difficulté de s'intégrer au monde du travail, le diplôme de fin d'études secondaires étant jugé inadéquat par les employeurs ; 2°) impossibilité de poursuivre des études au niveau collégial en raison d'une préparation académique insuffisante. Il n'y a donc pas de promotion scolaire possible.

On peut tirer de cette enquête la conclusion qu'il faut revaloriser l'enseignement professionnel notamment en créant pour les professeurs un « Baccalauréat spécialisé » et en leur fournissant des moniteurs ayant une véritable expérience de l'industrie. Quant aux méthodes pédagogiques il faut les rendre concrètes en créant des « situations-types » : ateliers de bricolage, chantiers publicitaires, chantiers d'informatique, contacts réguliers entre des professionnels de toutes spécialités et les élèves.

Références :

In : La revue scolaire, vol. 24, n° 2, octobre 1973 : La fédération des commissions scolaires et la question de l'enseignement professionnel (pp. 3-6) ; La situation de l'enseignement professionnel au Québec (pp. 6-11) ; Propositions relatives à l'enseignement professionnel (pp. 12-15).

COLOMBIE

MUNOZ (Juan Jacobo). — **Enseignement moyen et formation professionnelle en Colombie.** — In : Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation, Unesco, vol. III, n° 3, automne 1973, pp. 404-408.

Objectifs et organisation de l'enseignement secondaire en Colombie. La formation de la main-d'œuvre dans les différents types du secondaire : classique, technique, agricole, commercial, professionnel. Le service national d'apprentissage (SENA). La formation para-médicale.

4. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

CANADA

LESGUILLONS (Henry). — **L'université sans murs.** — In : La revue de l'Aupelf, vol. XI, n° 1-2, printemps-automne 1973, pp. 44-45.

L'auteur explique le fonctionnement de l'université sans murs (University without walls) au Canada, expérience lancée par l'Union for Experimenting Colleges and Universities à Montréal, destinée aux hommes et femmes de tous âges n'ayant pas suivi d'études classiques ou qui n'y ont pas trouvé de formation répondant à leur vocation et qui veulent néanmoins obtenir des diplômes universitaires normaux. L'université sans murs ne propose aux étudiants aucun programme-type, aucune filière déterminée. Elle offre de mobiliser, au profit d'un étudiant, ses propres ressources et celles de la société environnante ou « communauté » pour qu'il puisse réaliser sa « vocation ». Ce caractère explique le recrutement de l'étudiant sur la base de sa « vocation » et le lien contractuel (learning contract ou learning agreement) entre l'étudiant, l'université et souvent des experts non-universitaires (adjunct-faculty). Non seulement l'étudiant définit, lors de sa candidature, ses finalités socio-professionnelles et propose des moyens pour mener à bien son but mais il participe aussi à l'évaluation de ses résultats et bénéficie d'un programme d'étude individualisé qu'il accomplit à son propre rythme. En outre, les étudiants bénéficient d'une représentation démocratique auprès de l'université.

Ce type d'enseignement appelle deux critiques : 1) son élitisme dû aux coûts très élevés du haut niveau d'individualisation ; 2) son marginalisme dangereux pour l'homogénéité de la société.

ROBERT (Patrick), **SIDIER** (Michel). — **La structure modulaire au service de l'innovation pédagogique : l'expérience de l'Université du Québec.** — In : la revue de l'Aupelf, vol. 11, n° 1-2, printemps-automne 1973, pp. 75-84.

L'Université du Québec se caractérise par une structure en départements et en modules. Le département administre une discipline et sert de banque de cours pour l'ensemble de l'Université tandis que le module administre le programme et choisit ses cours dans différents départements. « La relation module-département est de même nature que la relation client-libre-service ». Les départements sont homogènes et cloisonnés. Tout professeur et tout chercheur appartient à un département et chaque département dessert toute l'Université. Le module par contre administre les étudiants. Il définit le programme et ses objectifs et s'adresse ensuite aux dépar-

tements pour avoir des cours. Il n'enseigne pas mais il organise le travail des étudiants : séminaires, conférences, stages. Les inscriptions, l'encadrement et l'évaluation se font à son niveau. Il a une structure souple, légère, évolutive. Il peut être combiné à d'autres, divisé en plusieurs éléments ou abandonnés.

Cette structure présente de nombreux avantages : meilleur encadrement des étudiants, plus grande mobilité des professeurs à travers toute l'Université, possibilité d'un enseignement multidisciplinaire, disparition des duplications et par conséquent économie par la constitution d'une « banque de cours », etc. L'intervention de représentants du milieu socio-économique permet une large ouverture sur le monde.

COLOMBIE

Consejo Nacional de Rectores. Declaración y recomendaciones (Conseil national des recteurs. Déclaration et recommandations). — In : Mundo Universitario, n° 4, juil.-août-sept. 1973, pp. 6-19 et ASCUN, Asociacion Colombiana de Universidades, Boletin informativo, n° 10-11, juil.-août 1973, pp. 1-9.

Texte des conclusions présentées par le Conseil National des Recteurs de l'Association colombienne des Universités, à l'issue des sessions tenues à Bogota, du 9 au 11 août 1973. Bilan général de la situation de l'enseignement supérieur colombien, tant sur le plan des principes, idéaux, responsabilités que sur celui du budget déficitaire, des structures, de la situation du personnel enseignant. Propositions de réformes et recommandations élaborées par le C.N.R. pour une restructuration des systèmes aux fins d'un développement plus dynamique de l'institution universitaire et d'un financement plus adapté aux besoins, par la création de fonds spéciaux pour l'enseignement supérieur et par une augmentation de 25 % du budget national consacré à l'éducation. Il paraît également urgent de remédier à l'abandon de nombreux membres des corps enseignant et administratif, et à la désertion estudiantine ; d'augmenter le rendement académique et administratif, notamment par une réorganisation systématique de l'évaluation universitaire.

ÉTATS-UNIS

Viewpoints on comparative education (Points de vue sur l'éducation comparée). — In : Comparative education review, vol. 17, n° 3, oct. 1973, pp. 289-312.

La première partie de ce numéro est consacrée à une réflexion sur l'éducation comparée.

R.F. Butts examine l'orientation que devrait prendre l'éducation comparée dans les prochaines années : elle devrait apporter une plus grande aide aux pays sous-développés en essayant de dégager de l'expérience éducative des nations industrialisées ce qui pourrait leur convenir, avec évidemment toute la modestie requise étant donné la contestation à laquelle l'école de ces pays est soumise. L'éducation comparée devrait, en outre, parvenir à élaborer des cadres intellectuels plus spécifiques qui lui permettraient de tirer des généralisations de l'énorme masse de données accumulées car elle doit s'intéresser non seulement à la microsociété mais aussi à la macrosociété. De nouveaux domaines pourraient attirer son attention : le rôle de l'éducation dans le type de changement social actuel et les répercussions de celui-ci sur l'éducation, l'étude comparative de l'éducation dans les sociétés révolutionnaires d'hier et d'aujourd'hui, le défi du modèle chinois de société et

d'éducation pour le Tiers-Monde et l'Occident, les problèmes éducatifs posés par la croissance démographique, la bureaucratie, la technologie, considérées comme des phénomènes mondiaux. A l'Université, l'éducation comparée doit ouvrir l'esprit des futurs maîtres de toutes les disciplines à la perspective comparative afin qu'ils puissent prendre le recul nécessaire à une bonne interprétation de leur apprentissage.

J.A. Laska s'efforce de situer, parmi les autres disciplines, l'éducation comparée dont la place aux Etats-Unis n'est pas encore nette aujourd'hui. C'est une matière essentiellement universitaire qui contribue avec d'autres à la formation du personnel enseignant principalement. Elle est dépendante et malgré la réticence de certains, il faut bien reconnaître que c'est aux sciences de l'éducation (*foundations of education* ou *educational studies*) qu'elle se rattache le plus logiquement. Cependant, ces sciences ne jouissent pas encore aux Etats-Unis de l'autonomie à laquelle elles auraient droit étant donné qu'elles explorent un processus humain fondamental : le processus éducatif et une institution sociale de première grandeur : le système scolaire. Elles empruntent peut-être leurs méthodes aux sciences sociales, mais les sciences politiques et les sciences religieuses, autonomes, elles, ne le font-elles pas aussi ?

**FRANCE
GRANDE-BRETAGNE**

GRANICK (David). — **Differences in educational selectivity and managerial behavior in large companies : France and Britain** (La sélection et le comportement des cadres dans les grandes entreprises industrielles et commerciales. Différences entre la France et la Grande-Bretagne). — In : *Comparative education review*, 17° vol., n° 3, oct. 1973, pp. 350-361.

Alors qu'en France la position qu'occupera un cadre dans les grandes entreprises dépendra de l'école d'où il sort et du rang dans lequel il est sorti et que sa carrière est donc pour ainsi dire tracée à l'avance, en Grande-Bretagne les diplômés de l'université s'orientent peu vers le privé. Les cadres supérieurs des firmes sont constitués par des bénéficiaires de la promotion sociale qui ont quitté l'école vers les 15 ans. Ceci vient du mépris dans lequel le diplômé anglais tient encore l'industrie. Cette différence entre les deux pays se répercute dans le comportement du personnel des grandes entreprises : en France il existe un grand divorce entre les cadres supérieurs partisans d'une technologie hardie et les autres qui suivent mal et ne supportent pas d'être contrôlés par les premiers. En Grande-Bretagne au contraire les petits cadres sont incités à l'initiative. La promotion sur le tas étant encouragée ceux-ci acquièrent une formation très approfondie mais qui reste étroite et nuit à la coordination entre les divers secteurs de l'industrie et à la hardiesse des discussions prises. Les différents pays de développement avancé se situent entre les modèles extrêmes offerts par ces deux Etats.

ITALIE

BONANI (Giampaolo). — **Università e orientamento : problemi di struttura** (Université et orientation : problèmes de structures). — In : *Orientamento scolastico professionale*, n° 49, 13° année, janv.-mars 1973, p. 5200.

Situation transitoire de l'université italienne qui traverse la phase précédant « l'éducation supérieure des masses » et qui ne possède aucune des structures nécessaires à l'organisation de cette université future qui devra orienter, guider, loger, assister

et aider financièrement les étudiants afin d'éviter la proportion d'élèves inadaptés, conditionnés, standardisés qui va augmentant. Nécessité d'une information, de consultations professionnelles, de « counseling », rôle des services d'orientation.

POLOGNE

Podstawy rozwoju procesów kształcenia w szkolnictwie wyższym (Problèmes du développement des processus pédagogiques dans l'enseignement supérieur), Ministère de la science et de l'enseignement scolaire et technique, Varsovie, 1973, 254 p. ronéotées.

Cette brochure contient les textes de 26 rapports destinés et discutés au III^e séminaire germano-polonais sur l'enseignement supérieur, qui s'est tenu près de Berlin, du 14 au 18 septembre. Celui de H.J. Schulz et W. Wolter traite des bases scientifiques de la planification et de l'administration des processus d'enseignement et de formation ; celui de J. Kluczynski, M. Gmytrasiewicz, H.D. Reuschel, J. Kulpinska et H. Najduchowska présente les résultats économiques et sociaux de l'éducation. Les congressistes rendirent compte des recherches économiques, sociologiques et pédagogiques effectuées respectivement à l'Institut des problèmes économiques et pédagogiques des écoles supérieures de Berlin (Institut für Hochschulbildung), et du Centre de recherche interuniversitaire de l'enseignement supérieur de Varsovie.

UNESCO

External efficiency of post-secondary education (Efficacité de l'enseignement post-secondaire). — Unesco, 1973, 24 cm, 40 p.

Le centre européen pour l'enseignement supérieur a tenu un congrès à Bucarest en octobre 1973. Le thème choisi, « L'efficacité de l'enseignement post-secondaire » est primordial car il met l'accent sur les rapports de l'enseignement et les besoins de la société. Les participants ont établi une liste d'indicateurs permettant d'évaluer l'efficacité et ont tenté de rechercher les moyens d'y parvenir. Ils ont insisté sur la nécessité d'une coopération internationale au niveau de la documentation, des méthodes, des réformes, etc. Le document se termine par un survol des conclusions et de l'action proposées par le Centre.

UNION SOVIÉTIQUE

La fièvre des examens d'admission au mois d'août à l'Université de Kazan. — In : *Izvestia*, 16 août 1973.

L'auteur nous fait d'abord vivre dans l'atmosphère survoltée qui règne le 31 juillet quand on arrête la liste définitive de ceux qui sont admis au concours d'entrée dans l'enseignement supérieur. Selon les disciplines le nombre de points nécessaires pour l'admission varie ainsi que le pourcentage. Toutes les opérations sont exécutées à l'aide d'un ordinateur qui détermine d'abord le nombre des postulants à l'examen pour une place (1^{re} colonne) ; ce sont ceux qui peuvent passer l'examen, compte tenu de leurs notes de fin d'études secondaires. Ils passent l'examen et obtiennent une note d'admissibilité (2^e colonne). Dans une troisième opération,

l'ordinateur détermine d'après le nombre de points obtenus par ces admissibles celui qui sera désigné (deuxième tableau).

	1971	1972	1973	1971	1972	1973
Sciences juridiques	9,97	9,09	7,00	2,62	2,84	8
Histoire, philologie	5,54	5,03	4,90	1,99	1,90	?
Physique	2,64	2,55	2,21	1,32	1,42	?
Mécanique, mathématiques .	2,22	2,02	1,55	1,37	1,13	?
Pourcentage de diplômés avec la moyenne (3)						
Mécanique	5	4,5	4	3,5	3	
Mathématiques	33,4	33,7	22,7	3,9	0,7	
Physique	22,3	39,2	18,4	5,6	1,9	
Histoire, philologie	9,3	34,2	27,3	10,3	1,0	
Sciences juridiques	10,1	27,1	26,5	8,8	1,2	

(3) En U.R.S.S. l'échelle de notes des élèves va de 1 à 5.

Ce tableau met en lumière le fait que la quantité ne garantit pas la qualité d'une part ; d'autre part on a pu remarquer que les candidats des disciplines scientifiques rédigeaient des compositions littéraires plus intéressantes et plus profondes que les candidats des disciplines littéraires. Il semble qu'on trouve parmi eux davantage d'étudiants qui ont choisi, consciemment, leur voie dans la vie. Le 3 de moyenne requis pour être admis à l'examen correspond à de solides connaissances de base. Ce 3 d'entrée chez les scientifiques, explique le professeur Mikhaïl Tikhonovitch Noujni, signifie que l'étudiant peut étudier à la faculté, et le professeur ne se prononce pas sur la valeur du 3 dans les disciplines littéraires. Comment choisit-on les examinateurs ? La moitié d'entre eux, sont des chargés de cours et la première qualité qu'on leur demande, c'est la chaleur humaine, car on peut être un excellent enseignant sans être pour autant capable de créer un « microclimat positif » derrière une table d'examen. On leur demande ensuite d'avoir non seulement des connaissances, mais la connaissance du programme de l'examen. Il n'a pas fallu moins d'un mois de travail à un mathématicien connu pour se préparer à son rôle d'examineur et il avait pourtant déjà fait partie de nombreux jurys. Pour lui, maintenant, non seulement les élèves ont un niveau de connaissances plus élevé, mais encore une connaissance plus intelligente — et c'est ce qui apparaît au cours même de l'examen : il existe trois séries d'épreuves en mathématiques qui permettent d'apprécier la valeur réelle du candidat. Ce qu'on apprécie surtout c'est la logique qu'il apporte dans la solution des problèmes et ce, non seulement dans la copie définitive, mais encore dans les brouillons qui permettent de suivre la démarche de sa pensée et sa façon d'appréhender le problème.

L'échelle des notes est insuffisante et au-dessus ou en dessous du 5 on ajoute un point, et, c'est l'oral de l'examen qui permet d'apprécier le niveau réel des connaissances et leur qualité : dans les matières scientifiques, l'examen se présente d'une façon peut-être différente que dans les matières littéraires ; le pro-

fesseur parle avec les enfants comme avec des collègues et a priori croit au caractère sérieux des candidats et à leur maturité.

L'élément de hasard et de loterie existe dans tous les examens. Moins peut-être dans les disciplines scientifiques qu'humanitaires. L'attitude même des candidats est significative : le mathématicien auquel on pose une question supplémentaire se concentre avant de répondre alors que l'historien se lance dans ses réponses comme dans un tourbillon en marche. Les examinateurs attachent une grande importance à la curiosité d'esprit des candidats, à ce qu'ils ont pu apprendre en dehors des cours et hors des programmes ; ils n'hésitent pas à leur demander s'ils connaissent par exemple le dernier roman paru sur « La marche vers le peuple » et ce sont ceux qui ont la plus grande curiosité d'esprit qui se voient attribuer les meilleures notes. L'auteur insiste sur la responsabilité des examinateurs : de la note qu'ils donnent dépend le sort futur du candidat et comme partout ailleurs ils sont parfois soumis à des pressions auxquelles il faut beaucoup de courage pour résister surtout si elles proviennent du chef de l'examineur.

La condition physique des candidats a été étudiée et les réactions de ceux-ci sont extrêmement variables. Mais le concours est une compétition : on sait ou on ne sait pas, on peut ou on ne peut pas et pour réussir il faut et savoir et pouvoir.

Education permanente

CANADA

CAMPBELL (Duncan D.). — **Taking the tide at the flood** (Battre le fer quand il est chaud). — In : Education Canada, vol. 13, n° 3, sept. 1973, pp. 23-27.

Cet article résume l'essentiel d'une conférence faite par l'auteur, directeur de l'Education Permanente à l'Université d'Alberta, à l'Association d'Alberta pour l'éducation permanente. Pendant longtemps l'éducation des adultes est restée le parent pauvre du système d'éducation canadien. Il semble qu'à présent la conception de la formation continue tout au long de la vie professionnelle se soit généralisée. La planification de l'éducation doit donc tenir compte de cette continuité de l'éducation pour l'ensemble de la population. Actuellement la qualité et la complexité de l'enseignement pour adultes dans les universités, les collèges de communauté et les institutions spécialisées sont remarquables mais il est temps de réapprécier les objectifs car les besoins de la société évoluent. Il faut également compléter la formation des enseignants dans ce secteur et enquêter pour savoir à quelle clientèle on s'adresse, quelles sont ses caractéristiques et ses besoins.

ESPAGNE

Ayudas para mayores de 25 años (L'aide aux plus de 25 ans). — In : Servicio, n° 1280, 31 oct. 1973, p. 11.

Texte officiel d'un décret du ministère du Travail (direction générale de la promotion sociale) sur les bourses accordées aux travailleurs de plus de 25 ans pour la poursuite d'études supérieures. Conditions officielles d'obtention précisées.

LOPEZ RIOCEREZO (José Maria). — **Nuevo horizonte educativo** (Nouvel horizon éducatif). — In : *Educadores*, n° 75, nov.-déc. 1973, pp. 687-706.

Le principe de l'éducation permanente et son application dans le cadre de la réforme de l'éducation actuellement en cours en Espagne. La formation de l'homme de demain. Un nouveau type d'enseignant. L'éducation des adultes.

FRANCE **BELORGEY** (J.M.), **DUPEYROUX** (J.J.) (sous la direction de...). — **La formation professionnelle continue**. — In : *Droit Social*, numéro spécial 9-10, sept.-oct. 1973, 116 p.

Ensemble d'études sur les différents aspects de la formation continue, telle qu'elle résulte de la législation de 1971. Le droit à la formation est examiné dans son principe et ses applications : il implique au premier chef, l'information des travailleurs. La formation continue est analysée successivement dans ses rapports avec l'organisation de l'entreprise, la gestion du personnel et les relations sociales. Ses effets sur le système éducatif, de l'école à l'université, sont mis en évidence tandis qu'apparaît le retard de la fonction publique dans l'application de la loi.

Guide national de l'éducation permanente, 2° éd. — Paris : Office national de publications culturelles, 1973. — 28 cm, 428 p.

La loi du 16 juillet 1971 et son application : cadre administratif et financier, instances responsables, fonds d'assurance-formation..., etc. — Information et orientation. — Organismes de promotion et de perfectionnement. Techniques modernes d'éducation.

HONGRIE **CSOMA** (Gyula). — **Tananyagreform es permanens kepzes** (Réforme des programmes scolaires et formation permanente). — In : *Köznevelés*, n° 26, 1973, pp. 10-11.

Le principe de la formation permanente exige de l'école du dynamisme, une ouverture d'esprit, la transformation de l'étude en une activité créatrice, la conception linéaire des programmes de la maternelle à l'université. L'école exige de la formation permanente post-scolaire, qu'elle soit organisée et durable et qu'elle intègre les cours déjà existants.

Enseignement spécial

DANEMARK **LAMBERT** (Finn). — **Psykliske vanskeligheder hos svagt begavede unge** (Les difficultés psychiques qu'on rencontre chez des jeunes de faible intelligence). — In : *Dansk pædagogisk tidsskrift*, n° 7-8, oct.-nov. 1973, pp. 360-368.

Les enfants dits d'intelligence faible se caractérisent par : 1) des difficultés d'apprentissage ; 2) une faible santé ; 3) leur appartenance à des couches sociales inférieures caractérisées par un modèle culturel qui diffère de celui qu'on valorise à

l'école. L'école contribue généralement par son système de valeurs à complexer ces élèves qui, conscients de leurs échecs scolaires, exigent de moins en moins d'eux-mêmes. Lorsque l'on sait que ces mêmes élèves « faibles » réussissent souvent très bien dans la vie active on est amené à se demander si la réussite scolaire correspond automatiquement à l'intelligence sociale.

ÉTATS-UNIS

HULSEY (Steve). — **Liberating the blind student** (La libération pour les étudiants aveugles). — In : *American Education*, juil. 1973, pp. 18-22, ill.

Description d'un programme pilote expérimenté dans une école secondaire de Delaware, visant à intégrer dans une école régulière des enfants aveugles écrivant et lisant avec la méthode Braille. Cette intégration est très possible si l'on choisit des professeurs itinérants spécialisés dans l'enseignement aux aveugles qui travaillent avec des groupes de 20 élèves et donnent aux enfants l'aide qui leur est nécessaire dans certains domaines en raison de leur handicap. Par ailleurs il est recommandé au personnel enseignant de traiter ces enfants exactement comme les autres, d'exiger d'eux la même somme de travail, de ne pas les exclure de certains cours nécessitant des manipulations tels que la dactylographie, les activités domestiques, l'éducation physique et surtout de lutter contre la tendance à les surprotéger. Le but de ce programme n'est pas en effet d'obtenir de ces élèves des résultats scolaires plus brillants mais de les aider à mener une vie normale à retrouver la confiance en soi.

FRANCE

L'enfance et l'adolescence handicapées de 6 à 20 ans. Orléans, 23 juin. — In : *Le Délégué de l'Education Nationale*, n° 77, 4° trim. 1973, pp. 5-21. — **Adaptation et Education Spécialisée.** — In : *L'Ecole libératrice*, n° 7, 26 oct. 1973, pp. 327-350.

Ce thème, retenu par la Fédération des délégués départementaux de l'Education nationale pour son dernier congrès, a donné lieu à une vaste enquête. Elle visait non seulement à comprendre et à informer mais également à rechercher les anomalies et à étudier plus particulièrement la scolarisation des enfants handicapés. C'est également le but essentiel poursuivi par le dossier présenté dans un récent numéro de *L'Ecole libératrice*, organe du Syndicat National des Instituteurs (S.N.I.). Actuellement il ne s'agit plus seulement de dépister un handicap et de le corriger, mais d'abord de reconnaître une « situation d'inadaptation » et d'y mettre fin. En milieu scolaire, ce rôle de prévention est assuré par les G.A.P.P., groupes d'aide psycho-pédagogique. Lorsque des mesures plus importantes semblent s'imposer, la commission médico-pédagogique conseille, après examen approfondi, l'orientation la plus adaptée. Elle peut suggérer : le maintien en classe normale ; le placement en classe, en section ou en école spécialisée, ou encore en établissement de soins ou de cure ; la consultation dans un Centre médico-psycho-pédagogique (C.M.P.P.).

L'examen des différentes structures d'accueil a révélé, dans l'ensemble, leur insuffisance ou leur inadaptation. Les listes d'attente en vue de rééducation ou de thérapie dans un C.M.P.P. sont souvent fort longues. De même, de trop nombreux enfants se voient refuser l'accès à l'éducation adaptée à leurs cas faute de place dans les établissements spécialisés. L'équipement et la formation du personnel,

dans des proportions variables selon les secteurs — public ou privé — sont souvent insuffisants. Le S.N.I. comme la Fédération des délégués départementaux de l'Education nationale déplorent l'importance croissante prise par les initiatives privées. L'école élémentaire accueille un pourcentage élevé d'enfants en difficultés soit en classes normales, soit en classes spéciales (en majorité classes de perfectionnement). Mais, comme pour les établissements spécialisés il y a un sous-équipement en classes spéciales, tout particulièrement en milieu rural. La disparité entre les groupes ruraux et urbains ne peut que susciter une interrogation : « La scolarisation des handicapés en classe commune, est-ce l'intégration ? Cette intégration est-elle souhaitable ? »

Dans les cas les plus difficiles, les Centres nationaux de télé-enseignement de Rouen et de Toulouse constituent de précieux auxiliaires, l'un au niveau secondaire (1^{er} cycle), l'autre au niveau élémentaire, des enseignements d'adaptation. Aux difficultés propres à un enseignement à distance s'ajoutent les problèmes liés à la diversité des handicapés.

Pour faire face aux besoins élevés en personnel qualifié et pour assurer — selon la revendication du S.N.I. — « la scolarisation de tous », le ministère de l'Education nationale propose aux enseignants du premier et du second degré des stages de spécialisation, stages préparant soit au certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, soit au diplôme de psychologue scolaire.

Les vœux et propositions de la Fédération des délégués départementaux de l'Education nationale s'ordonnent autour des thèmes suivants : développer un nouvel état d'esprit ; donner la priorité à la prévention et au dépistage ; créer et adapter les structures d'accueil. Le S.N.I. insiste sur un enseignement national adapté pour tous.

GRANDE-BRETAGNE

Les enfants handicapés.

1) Les enfants aveugles ou déficients visuels : Une enquête sur ceux-ci a abouti au rapport Vernon. Ce rapport préconise au niveau pré-élémentaire d'intégrer les enfants dans des écoles maternelles ordinaires afin de permettre à l'handicapé de s'adapter au monde qu'il devra plus tard affronter. Le personnel devra être préparé à accueillir ces enfants ayant des besoins particuliers. Au niveau secondaire peu d'enfants non voyants sont actuellement intégrés, totalement ou pour certains cours, dans une école secondaire ordinaire et les expériences doivent être multipliées pour que la Commission Vernon prenne position.

2) Les enfants sourds ou partiellement sourds : Ils sont envoyés soit dans des écoles de sourds soit dans des unités pour la surdité partielle reliées à une école ordinaire et possédant des professeurs spécialisés. Dans des régions à population moins dense l'unité pour les sourds partiels regroupe aussi les sourds. Un effort doit être fait pour qu'il existe suffisamment de place d'internat pour ces enfants handicapés. En ce qui concerne les très jeunes enfants une scolarisation en externat est très bénéfique mais s'il faut envoyer l'enfant en pension il est en général préférable de retarder l'entrée à l'école. La difficulté est de diagnostiquer quand le besoin d'éducateurs spécialisés l'emporte sur le besoin d'une atmosphère familiale. Pour que ces enfants handicapés soient dépistés et aidés efficacement il est nécessaire que chaque région possède un centre de contrôle audiolgique.

3) Les débilés profonds : Un très gros progrès a été accompli en vingt ans. Autrefois il n'y avait que quelques garderies fournies par des associations religieuses, hors du système scolaire normal. Actuellement les Autorités Locales d'Education proposent des écoles spéciales ou des classes spéciales et le Conseil pour la formation des professeurs d'handicapés mentaux qui avait organisé un cours de formation en deux ans a cédé cette responsabilité aux écoles normales qui forment des professeurs spécialistes en trois ans. Des handicapés mentaux de plus de 16 ans ont d'abord été pris en charge par les centres de formation des adultes puis par le ministère de la Santé dans les centres spéciaux appelés « Junior training centres ». Ces centres ont pour objectif principal de donner aux handicapés une place dans la société en leur apprenant à réaliser de petits travaux qui leur permettent de participer à la communauté. Mais au-delà de 16 ans beaucoup d'enfants débilés ne trouvent pas de classes spéciales et retournent dans leur famille, sans assistance spécialisée ou les plus atteints sont recueillis par des hôpitaux pour anormaux. Il faudrait que les services sociaux prévoient une prolongation systématique des unités pour handicapés mentaux afin que ceux-ci soient aidés, encouragés jusqu'à ce qu'ils atteignent un développement mental leur permettant de vivre dans la société.

En ce qui concerne le développement mental, il faut distinguer le développement cognitif et le développement du langage qui sont trop souvent confondus et procèdent de mécanismes différents. Après une éducation adéquate il est possible d'avoir une conversation suivie — quoique d'un faible niveau d'abstraction — avec des enfants ayant un Q I de 40 ou 30.

Les retardés scolaires : cette catégorie concerne environ 10% des enfants d'âge scolaire et par conséquent les éducateurs ont poussé sérieusement les recherches et mis au point des méthodes de rattrapage qui ont déjà fait leurs preuves. Parmi ces enfants en retard, peu fréquentent des écoles spéciales soit que leur retard ne l'impose pas, soit qu'ils n'aient pas obtenu de place. Pour les enfants très légèrement en dessous de la moyenne et qui suivent les cours ordinaires les professeurs disposent de tests psychologiques et de tests de performance qui leur permettent de dépister les difficultés spécifiques de ces élèves et d'y remédier, au besoin grâce à des cours de rattrapage. Dans les écoles spéciales les enfants sont éduqués par des professeurs spécialement formés, en petits groupes, selon leur catégorie de handicap scolaire. L'art, les travaux manuels, l'expression dramatique, le jeu, tiennent une très grande place dans cette éducation car ils favorisent le rétablissement de la confiance en soi. Peu à peu les enfants mal adaptés reprennent leur place dans l'environnement social.

Références :

- **Handicapped children.** — In : Education, 23 nov. 1973, pp. I-XIV.
- **Educational Development,** été 1973, numéro spécial consacré à l'éducation des moins aptes.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE**

HOLTZ (Karl-Ludwig). — **Verhaltensmodifikation in der Schule - ethische und methodische Aspekte** (Modification du comportement à l'école - des aspects éthiques et méthodiques). — In : Die Grundschule, n° 5, oct. 1973, pp. 309-319.

Les retards scolaires s'expliquent souvent par l'inadaptation des élèves au milieu scolaire ; ils présentent alors les caractéristiques suivantes : absentéisme pour des maux bénins, passivité timide ou agressivité involontaire. Ils n'arrivent pas à

se sentir concernés par les activités scolaires et ne savent ni dominer leurs réactions ni donner de l'efficacité à leur comportement. Or, par une nouvelle méthode pédagogique, partant des connaissances physiologiques et psychologiques, il serait peut-être possible de parfaitement « socialiser » ces enfants. Cette méthode, appelée « modification du comportement » (adaptée de l'anglais : « behavior modification ») demande à l'enseignant une grande maîtrise. Il doit progresser par de nombreuses actions individuelles et complètement réviser les structures de son système de punitions et de récompenses, en somme : limiter au maximum les interventions régressives (réservées exclusivement aux moments où il s'agit d'arrêter net un méfait), s'abstenir d'ironie (qui encouragerait peut-être même à l'opposition et qui, de toutes façons, aurait un effet aliénant), et d'autre part, diversifier les récompenses immédiates qui s'insèreraient naturellement dans l'enseignement et la vie scolaire et ne constitueraient jamais un apport étranger (plus de bonbons, p. e. !).

Cette méthode qui jouit, actuellement d'une grande popularité aux Etats-Unis, risque cependant, par sa perfection même, d'introduire des rapports trop artificiels dans le climat de la classe et de manipuler excessivement l'émotivité des élèves.

UNION SOVIÉTIQUE

LIPKIN (A.I.). — Rolličnostnogo faktora v preodolenii otstavanija mladših školnikov (Rôle du facteur personnel dans l'élimination du retard scolaire chez les jeunes enfants). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 9, sept. 1973, pp. 45-55.

L'analyse psychologique du retard scolaire fait apparaître un ensemble complexe de facteurs intellectuels, socio-psychologiques et individuels. L'élimination du retard scolaire exige la connaissance du mécanisme de ce phénomène. Une série de tests psycho-pédagogiques menés dans les petites classes a permis de décrire la formation de la « psychose » de l'élève retardataire et son évolution. Ainsi l'élève retardataire qui au début refuse l'appréciation négative de son entourage et se surestime pour compenser finit par s'accepter « retardataire », et s'accommode de sa réputation de « redoublant ». Ses relations aux études sont de passivité et d'indifférence. Il perd toute confiance en lui-même dans son activité scolaire. L'habitude de l'échec s'installe, destructrice, et le développement normal de sa personnalité est bloqué.

Cet article propose une thérapie qui intervient précisément à ce niveau : elle doit permettre à l'élève de reprendre une évolution normale en rompant le « cercle vicieux ». Le principe de cette thérapie particulière est simple : on confie à l'élève « à la traîne » la tâche d'aider l'élève retardataire d'une classe inférieure. Ainsi commence une revalorisation de l'élève à ses propres yeux. Il devient le « professeur », celui qui sait et qui juge les progrès de ses « élèves ». Au cours de ce processus, il révisé des programmes peut-être mal assimilés qui lui paraissent faciles, et que devant expliquer, il comprend mieux. Le principe de cette thérapie est donc simple, mais a pour effet une modification totale des relations de l'élève aux études, du caractère de son activité, et par-là même de ses rapports psychologiques avec l'entourage. Il retrouve la confiance en lui-même et sa propre estime, moteurs que la psychose du retard et de l'échec avait arrêtés, et sans lesquels tout progrès est impossible. L'auteur souligne l'importance prépondérante de la collectivité sociale, l'entourage, en l'occurrence la classe, dans la formation de la personnalité de l'individu, et plus particulièrement l'importance du rôle du pédagogue. Pour finir, A.I. Lipkin rappelle que l'un des principes directeurs de la pédagogie soviétique est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'élève.

Statut, formation et recyclage des maîtres

CANADA

MARTIN (Wilfred). — **Team teaching : a few observations and guidelines** (L'enseignement par équipe : quelques observations et directives). — In : Education Canada, vol. 13, n° 3, sept. 1973, pp. 13-17, ill.

L'enseignement par équipe suppose que chacun des membres coopère et s'entend dans les domaines d'intérêt commun tels que la planification, l'évaluation, les activités des élèves. Les professeurs doivent continuellement « négocier » avec leurs collègues, accepter une discussion ouverte de leurs propositions pédagogiques. En général l'un des professeurs prend la direction de l'ensemble, donne la touche finale, opère comme un conseiller non officiel. Cette organisation du travail, si elle permet une sorte de recyclage permanent des professeurs par la recherche commune, demande aussi une sélection intelligente des membres de l'équipe afin d'obtenir l'homogénéité et l'harmonie sinon les conflits sont inévitables. Ce travail exige des qualités psychologiques particulières.

ESPAGNE

SPRINTER. — **Gomez Larrinaga : el problema de la escolarización** (Interview du président des maîtres de l'enseignement d'Etat sur le problème de la scolarisation). — In : Servicio, n° 1281, 7 nov. 1973, p. 9.

Données actuelles sur la situation du corps enseignant espagnol (niveau E.G.B.) : salaire et réajustement sur le coût de la vie, recrutement, effectifs. Problèmes posés par l'aide de l'Etat à l'enseignement libre.

FRANCE

La vie des profs. — In : Cahiers pédagogiques, n° 118, nov. 1973, 203 pages.

Témoignages sur la vie des professeurs dans les établissements secondaires. Comment se situe le professeur dans la société, d'où vient le malaise des enseignants ? Il semble que ce soit les contradictions qui dominent ce milieu. Le malaise enseignant s'aggrave avec chaque réforme, parce que le professeur ne veut changer de système que si un nouveau système tout aussi cohérent et rigide se met aussitôt en place, et l'on peut parler alors de conservatisme politique et culturel. Ainsi, parce qu'ils ne peuvent résoudre la contradiction entre besoin de créativité, appel à la liberté et besoin de stabilité les professeurs sont condamnés à rester dans une école figée et à devenir les instruments de cette conservation. Mais il ne faut pas séparer le malaise enseignant de celui de l'enseignement en général. Un professeur de français dans un collège d'enseignement technique est rejeté par ses élèves parce que ceux-ci ont trop conscience (on le leur a tellement dit) d'être le « rebut de l'humanité » et n'y a pas de possibilité de dialogue et de compréhension. Quelles solutions préconiser alors pour lever ces barrières ? La formation des maîtres, oui bien sûr, mais certains pensent que l'envie d'apprendre disparaît chez les élèves mais aussi chez les maîtres, et que la plainte des maîtres « nous ne pouvons plus enseigner » masque une autre vérité : « nous n'avons plus envie d'apprendre ».

Les vrais amoureux du savoir ne sont-ils pas toujours un peu autodidactes ? D'autres solutions sont proposées qui vont d'une redéfinition des services non plus en heures de classes, mais en temps de travail effectif et de présence dans l'établissement, à un travail en équipe qui semble être une condition indispensable à toute action éducative, mais aussi à l'enseignant qui, sans cela n'est plus qu'un élément perdu dans un vaste ensemble. En fait les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement ; mais des « crises de vie ».

GRANDE-BRETAGNE

HOOPER (David), JOHNSTON (Tom). — *Teaching pratique : training or social control ?* (La pédagogie pratique : formation ou contrôle social ?). — In : *Education for teaching, automne 73, pp. 25-30, bibl.*

Les méthodes actuelles de stages pédagogiques sont vivement contestées depuis cinq ans (par Cope, Shipman...). Des améliorations ont déjà été apportées mais la conception même du stage n'a pas évolué. Dans cet article les auteurs adoptent une position nettement opposée à celle des traditionalistes et proposent un changement des valeurs dans l'optique d'une ouverture des écoles normales trop isolées du reste de l'enseignement supérieur. Pour permettre aux professeurs d'évaluer de façon assez homogène les qualités de la pratique pédagogique des jeunes stagiaires on évite toute discussion, toute mise en question de la nature même de l'enseignement et de l'apprentissage.

UNION SOVIÉTIQUE

GOLUBEVA (T.S.). — *Nekotorye voprosy istoriko-metodičeskoj podgotovki učitelej načal'nyh klassov* (Quelques questions à propos de la formation historico-méthodologique des professeurs du primaire). — In : *Sovetskaja pedagogika, n° 10, oct. 1973, pp. 73-77.*

Dans le vaste mouvement de réformes qui touche tout le système de l'enseignement soviétique se pose le cas particulier des professeurs du primaire. Les nouveaux programmes, la nouvelle approche pédagogique de ces programmes et enfin les recherches psycho-pédagogiques qui ont montré que les enfants étaient très tôt capables de raisonnements théoriques et abstraits exigent des professeurs du primaire des qualifications à la fois plus étendues et plus profondes. Ils sont confrontés à un changement radical de leur travail pédagogique.

Il s'agit essentiellement dans cet article de l'enseignement de l'histoire. Bien entendu l'enseignement de l'histoire proprement dite ne commence qu'en IV^e classe. De la I^{re} à la III^e, l'enseignement est surtout une étape de familiarisation, mais le matériel utilisé ne doit cependant plus être transmis d'une façon « primaire », anecdotique, excentrique. L'histoire doit être considérée et présentée comme une science aussi par les professeurs du primaire. Les cours d'histoire de la I^{re} à la III^e classes doivent être coordonnés aux véritables cours de la IV^e et de l'enseignement secondaire de façon à ce que les élèves soient dès le départ préparés à acquérir une vision globale du processus historique.

Mais les professeurs du primaire ne répondent pas actuellement à ces nouvelles exigences. Parallèlement à l'approfondissement des disciplines psycho-pédagogiques, il est nécessaire d'introduire à l'Institut Pédagogique les « disciplines sociales ».

Toutes les connaissances du professeur doivent se fonder sur la base solide des théories marxistes-léninistes. On prévoit aussi d'ajouter au « bagage » pédagogique du professeur une formation esthétique sérieuse. Il sera ainsi armé des critères nécessaires à sa tâche scolaire et extra-scolaire (choix d'illustrations sous-tendant les leçons, choix de textes littéraires, films, théâtre) ; tout l'arsenal des instruments pédagogiques qui sont à sa disposition exige en effet du professeur un haut niveau de culture esthétique et artistique.

Technologie de l'enseignement

AFRIQUE

Audio-visuel et rénovation pédagogique. — In : Dossiers pédagogiques, n° 5-6, mai-août 1973, pp. 2-36.

Les trois premiers articles sont consacrés aux expériences de télévision scolaire réalisées au Niger et en Côte-d'Ivoire. Alors que le premier retrace les origines et la période expérimentale de télé-Niger, le deuxième s'attache plus particulièrement aux résultats du point de vue des rôles respectifs du maître et de la télévision auprès des élèves. Le projet d'éducation télévisuelle en Côte-d'Ivoire est replacé dans son contexte ; l'auteur en indique les lignes directrices et fait le point de la situation en 1973. Puis est examinée l'utilisation des satellites dans le domaine de l'éducation avec quelques exemples concrets (expérience de l'Université de Makerere en Ouganda, projets en Inde et en Alaska...) ; bien que leurs avantages soient multiples de nombreuses contraintes (financières, sociales et politiques) en limitent l'emploi. Le dernier article porte sur la méthode du micro ; enseignement qui peut être pratiqué sans équipement audio-visuel, mais est rendu plus efficace par l'utilisation du magnétophone et d'un dispositif d'enregistrement et de reproduction audio-visuel.

ESPAGNE

BENAVENT (José). — **La computadora en el proceso de personalización educativa.** (L'ordinateur dans le processus de personnalisation éducative). — In : Didascalía, n° 34, juil.-août-sept. 1973, pp. 46-54.

L'ordinateur dans la société moderne. L'ampleur de son utilisation aux Etats-Unis. Applications à l'enseignement : organisation scolaire, recherche pédagogique, moyens d'enseignement, orientation scolaire et professionnelle, machines à enseigner, gestion de bibliothèque. Tentatives espagnoles. Bibliographie.

ITALIE

VOLPI (D.). — **I nuovi educatori : gli operatori del mass-media** (Les nouveaux éducateurs : les opérateurs de mass-media). — In : Servizio informazioni scuola famiglia, 19° année, février-avril 1973, pp. 3-17.

Avec l'expansion des mass-media augmentent leur puissance et leur zone d'extension : un enfant passe aujourd'hui autant de temps devant la télévision qu'à l'école.

d'où accélération existentielle, démocratisation de la culture — fin de la culture linéaire, naissance de la culture « en mosaïques », éducation globale, perte de pouvoir des élites culturelles et prise de pouvoir des producteurs et des opérateurs, nécessité pour les éducateurs de tenir compte et grand compte de cette nouvelle forme d'information.

Disciplines

1. LANGUES ET LITTÉRATURE

AFRIQUE **NSAMBI BOLALUETE.** — Rendement de la lecture et nature des erreurs commises par des écoliers kinois. — In : Revue zaïroise de psychologie et de pédagogie, vol. II, n° 1, juillet 1973, pp. 61-78.

Etude d'un des aspects de la dyslexie, à savoir le rendement en lecture des écoliers zaïrois, à partir du travail de A. Jadoulle réalisé sur des jeunes Français de 7 ans : « Apprentissage de la lecture et dyslexie » (publié aux P.U.F. en 1962). Analyse des types d'erreurs commises et de leurs causes : linguistiques, para-linguistiques ou pédagogiques (manque d'enseignants compétents, de manuels de lecture adaptés, surpeuplement des classes) et physiologiques (mauvaise vue en particulier). Conséquences pédagogiques pratiques. Bibliographie.

ESPAGNE **Laboratoire de langue : espagnol.** — In : Annales du centre régional de recherche et de documentation pédagogiques, Rennes, n° 3, sept. 1973.

Réflexions des hispanistes après le stage de Sèvres du 12 au 16 mars 1973 : l'enseignement de l'espagnol, les problèmes de la grammaire implicite ou explicite. Travaux particuliers au C.R.D.P. de Rennes sur la méthodologie (expériences, travaux en classe, etc.).

FRANCE **L'enseignement du français.** — In : L'École libératrice, n° 9, 16 nov. 1973, pp. 432-452 et n° 11, 30 nov. 1973, pp. 537-554.

Alors que vient de commencer l'année scolaire 1973-1974, au cours de laquelle les maîtres de l'école primaire ont pour la première fois à appliquer les instructions pour l'enseignement du français du 5 décembre 1972, « L'École libératrice » publie le texte d'orientation que la Commission de réforme de l'enseignement (Commission Emmanuel) avait rendu public en mars 1972 et qui annonçait implicitement les nouvelles instructions officielles. Ce texte, en faisant connaître aux enseignants les

Centre de Recherches Linguistiques
de l'Université de Paris VII
100, Boulevard des Filles du Calvaire
75013 Paris, France

intentions des chercheurs et des personnalités de la Commission et les objectifs recherchés par la réforme, constitue pour ceux-ci une source importante de réflexion.

Complétant cette documentation, les auteurs se proposent d'éclairer certains aspects des instructions qui pourraient poser des problèmes aux maîtres chargés de les appliquer. Un article de L. Legrand traite des motivations de la réforme, de ses implications et aussi des dangers qui la menacent. M. Rouchette insiste sur l'effort qui est demandé à l'enseignant qui doit sans cesse observer sa classe pour connaître ses intérêts, ses réactions, son comportement. R. Toraille détermine la part qui est laissée à la liberté et celle qui revient à la contrainte, tandis que Louis Rigaud s'attache à résoudre la contradiction entre la globalité de l'enseignement du français et la spécificité des disciplines qui le composent. Mais, conclut P. Emmanuel, l'enseignant ne doit pas se décourager, sa tâche est immense : c'est l'ensemble de la personnalité de l'enfant qu'il contribue à former.

Vers l'an 2000. — In : *Le Français dans le Monde*, n° 100, 1973.

Centre de Recherches Linguistiques
de l'Université de Paris VII

Centre de Recherches Linguistiques
de l'Université de Paris VII
100, Boulevard des Filles du Calvaire
75013 Paris, France

Que pourrait être en l'an 2000 l'enseignement des langues en général et celui du français en particulier ? A cette question posée aux collaborateurs du centième numéro de la revue « *Le Français dans le Monde* » et à plus de deux cents enseignants interrogés, ce numéro donne les réponses obtenues. Ce sont tout d'abord les tableaux statistiques et les analyses de l'enquête menée auprès de 216 professeurs de français et conseillers pédagogiques répartis dans 54 pays différents ; puis des points de vue prospectifs et des prises de position : « Quel est l'avenir possible de l'enseignement du français dans le monde au cours des trente prochaines années ? » par Marc Blancpain, secrétaire général de l'Alliance française ; « Quels sont les facteurs de diversification des "variétés" de français qui seront les plus actifs » durant la même période, par le linguiste Bernard Quémada ; « Quelles formes pourront prendre en l'an 2000 les tests d'évaluation de la compétence à la communication orale ? » par Rebecca M. Vallette, spécialiste américaine des tests de langue ; « Quelle sera la part prévisible des machines de toute nature dans l'enseignement des langues en l'an 2000 ? » par Michel Dabène, ancien directeur du CREDIF. Une série de 11 articles étudie les différents aspects linguistiques, sociologiques, psychopédagogiques, techniques du sujet étudié.

Ce numéro ouvre des riches perspectives notamment sur la place qui devrait être faite dorénavant à la socio-linguistique, à la psycho-linguistique, à l'individualisation de l'enseignement et à une pédagogie de la simulation.

ZAIRE

MBULAMOKO NZENGE MOVOAMBE. — **Plurilinguisme et enseignement des langues au Zaïre.** — In : *Revue de pédagogie appliquée*, n° 2, juil. 1973, pp. 101-117.

Centre de Recherches Linguistiques

Centre de Recherches Linguistiques
de l'Université de Paris VII

Centre de Recherches Linguistiques
de l'Université de Paris VII
100, Boulevard des Filles du Calvaire
75013 Paris, France

La situation plurilingue du Zaïre. Les principales méthodes de linguistique appliquée et l'adaptation aux situations plurilingues (globalisme, analyse atomiste, structuralisme, cybernétique, transformationnalisme) ; l'application au Zaïre de la méthode confrontative et de la méthode différentielle.

CHILI **Comunidad-Ciencia-Escuela** (Communauté-science-école). — In : Cuadernos de educación, n° 28, mars-avril 1973, 57 p.

Numéro spécial consacré au problème de l'enseignement des sciences (physiques, chimiques, naturelles) au Chili, dans le secondaire. Situation de la science dans les pays en voie de développement. Rôle formateur des élèves. Mission du professeur. Méthodologie. Moyens. Activités péri-scolaires.

JAPON **Guidebook for the teaching of mathematics in lower secondary school in Japan** (Directives pour l'enseignement des mathématiques dans le premier cycle secondaire au Japon). — In : Commission japonaise pour l'Unesco, 1973. — 26 cm, 117 p., fig.

Publication en version anglaise par l'Unesco d'un guide pour les professeurs japonais de mathématiques ayant pour objectif une révision des programmes du 1^{er} cycle secondaire. Ce guide fait partie d'une série consacrée à la révision des programmes scolaires dans toutes les disciplines et à tous les niveaux. Les deux premiers chapitres sont consacrés à la définition des objectifs de l'enseignement des mathématiques en général et plus spécifiquement par niveau d'étude. Le contenu du programme est ensuite décrit et commenté pour chaque grade. Enfin des conseils sont donnés au professeur pour la planification et la technique la mieux adaptée à leur discipline.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE**

Une nouvelle matière scolaire : la protection de l'environnement.

Dans les programmes scolaires de tous les niveaux, en République Fédérale d'Allemagne, une nouvelle matière s'introduit : la protection de l'environnement.

Pour l'instant, il ne s'agit pas encore d'une discipline indépendante, mais d'une étude particulièrement approfondie dans le cadre de l'instruction civique, des sciences nouvelles, de certaines branches de l'enseignement professionnel, etc. Dans certaines universités, des cours spéciaux préparent même à un diplôme pour la protection de l'environnement. A l'université de Hambourg, des professeurs d'économie et des professeurs de sciences naturelles peuvent être dispensés de leurs cours obligatoires; pendant au maximum deux ans, s'ils s'engagent à aider à la préparation d'un catalogue portant sur les divers aspects de l'élimination des ordures ménagères.

Références :

- Informations Unesco, n° 654 (1973), p. 22.
- Die Deutsche Universitätszeitung, n° 21, nov. 1973, p. 915.

BELGIQUE DELAISSE-DENDAL (I.). — *Expériences d'éducation sexuelle et affective à l'école primaire.* — In : Revue de la direction générale de l'organisation des études, n° 9, nov. 1973, pp. 3-14.

Ces expériences, réalisées dans le cadre d'un cours de morale laïque, sont menées depuis quatre années par l'auteur. Elles sont destinées à aider les instituteurs et institutrices qui vont être amenés à aborder avec leurs élèves, les problèmes relatifs à la vie sexuelle et affective. L'auteur nous dit les raisons qui l'ont motivé, la façon dont elle a mené ces expériences, l'information qu'elle a provoquée vis-à-vis des parents, les réactions de ces derniers, ses contacts avec les enfants (garçons et filles) : les questions qu'elle leur a posées, les questions qu'ils posent. Ces dernières représentent certainement un des points les plus importants ; tout un paragraphe fort intéressant leur est consacré ainsi que la façon de répondre à ces questions. L'auteur conclut qu'une éducation sexuelle et affective ne peut qu'être bénéfique pour les relations enfants-familles-école et pour l'enfant lui-même.

ITALIE ADAMO (Luigi). — *Motivazioni dell'abitudine al fumo di tabacco in età evolutiva* (Motivations de l'usage du tabac à l'âge de la formation). — In : Cultura e scuola, n° 44, oct.-déc. 1972.

Pourquoi les jeunes fument-ils ? L'auteur étudie les raisons profondes qui poussent beaucoup de jeunes, à partir de l'âge de treize ans en moyenne, à fumer : c'est une attitude psychologique qui se réfère à la psychologie sociale (individu-groupe) et à la psychologie dynamique (zone érogène, insécurité affective, instabilité motrice, etc.). Par quels moyens lutter contre ce vice : la propagande anti-tabac est très souvent volontairement ignorée, les interdictions de fumer dans les aires scolaires seront souvent des incitations à la désobéissance si elles ne sont pas accompagnées d'autres types d'intervention psycho-pédagogique, aptes à faciliter la construction psychologique de l'adolescent à travers la discussion, la présentation d'objectifs et de moyens plus et mieux adaptés à lui faire prendre conscience de lui-même et à le rassurer sur ses capacités individuelles et sa propre identité personnelle.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE BORRMANN (Rolf), SCHILLE (H.-J.). — *Sexualerziehung in der sozialistischen Schule* (L'éducation sexuelle à l'école socialiste). — In : Pädagogik, n° 12, déc. 1973, pp. 1111-1121.

D'après un mot de Lénine : « le communisme ne doit pas apporter l'ascèse, mais la joie de vivre et la force vitale, et ceci, aussi, par une vie amoureuse épanouie ». Il s'agit de pleinement faire comprendre cette maxime aux élèves, en R.D.A. pour les protéger contre les influences subversives émanant des pays capitalistes et tendant, par le biais d'une surestimation de la vie sexuelle, à les dissuader des devoirs que leur demande la communauté socialiste. Pour arriver à maîtriser et à développer sainement la sexualité chez l'adolescent, les informations données

dans les cours de biologie, des sciences sociales, de l'histoire et de l'allemand, à partir du second cycle, se complètent. Il serait pourtant souhaitable que les parents et les associations parascolaires de la Jeunesse allemande libre (F.D.J.) soutiennent et enrichissent, par de multiples initiatives, cette éducation autant civique que morale et biologique.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

KNOOP (Anneliese). — **Zusammenleben und-lieben. Problem der Jugendsexualität in der Heimschule** (Vie et amour en communauté. Problèmes de la sexualité juvénile à l'internat). — In : Neue Sammlung, n° 4, juil.-août 1973, pp. 458-468, et Welt der Schule, n° 11, novembre 1973, pp. 420-426.

Il y a soixante ans, lors de la fondation des premiers internats mixtes allemands, le pédagogue réformateur Gustav Wyneken, se félicitait de la bonne influence qu'exerçaient les jeunes filles sur les mœurs de leurs camarades. A l'époque, il ne paraissait pas nécessaire d'interdire des rapports sexuels entre élèves par une réglementation officielle. De nos jours, en République Fédérale d'Allemagne, on passe encore sous silence une telle éventualité qui, pourtant, est entrée dans les habitudes des internats. Les maîtres, ne pouvant s'appuyer sur aucune réglementation ferment les yeux devant cette réalité. Cette attitude faussement libérale, encouragée par l'usage courant qui est fait des moyens contraceptifs (le « drame », à savoir avortements ou naissances, est en effet rarissime) est néanmoins lourde de conséquence : a) le conseil de l'école risque d'agir arbitrairement en feignant d'une part d'ignorer certains couples (encourageant ainsi une évolution générale des mœurs) et, d'autre part, en réagissant sans préavis et avec une dureté exagérée, si jamais un surveillant surprend des élèves en « flagrant délit » ; b) l'atmosphère amicale d'une école peut se dégrader sous l'influence de quelques éléments qui prônent le prestige des « expériences », parce que les professeurs refusent de prendre parti dans des discussions sur cet aspect de la vie communautaire ; c) dans certains internats, les élèves qui « ne jouent pas le jeu », ridiculisés par leurs camarades et non soutenus par les enseignants qui se tiennent à l'écart, peuvent se trouver dans l'isolement.

Donc, sans attendre des directives institutionnelles ou administratives, les professeurs devraient, vis-à-vis des élèves, engager, de façon très individuelle, leur responsabilité pédagogique qui, en internat, s'étend à la vie intime des élèves.

KUPFER (Heinrich). — **Sexualerziehung - ein Missverständnis progressiver Pädagogik ?** (L'éducation sexuelle - un malentendu de la pédagogie progressiste ?). — In : Die Deutsche Schule, n° 11, nov. 1973, pp. 744-756.

La discussion sur l'éducation sexuelle, particulièrement vive en R.F.A. s'éloigne souvent des considérations purement méthodologiques et sert de prétexte pour remettre en cause les structures pédagogiques et même sociales de l'école en général. La nécessité d'une information sexuelle n'est plus controversée, mais l'attitude éducative du maître à cette occasion. Il est vrai que le seul fait de rompre d'anciens tabous, n'assure pas nécessairement une action pédagogique constructive. Au contraire, l'enseignant, se croyant libéral en abordant ce contenu délicat dans son cours, tend néanmoins à conserver, ce faisant, son prestige d'initiateur supérieur, prestige qu'il veut de perdre dans les autres domaines. Au fait, l'éducation sexuelle peut susciter chez lui trois comportements autoritaires : 1) l'attitude répressive du professeur qui prône ses expériences ; 2) sa prétention hypocrite

de pouvoir éluder tout problème social et mutuel du contexte sexuel en le limitant à des considérations purement biologiques et techniques (à quel titre, par exemple, déconseille-t-on généralement les rapports sexuels entre adolescents ?) ou 3) sa philosophie libertine systématique et oppressive qui risque de traumatiser des enfants plus réservés par nature. Pour éviter ces pièges pédagogiques, il incombe donc au professeur de se libérer d'abord lui-même de ses préjugés (ne serait-ce que d'une emphase pro-sexuelle exagérée et faussement « progressiste »), de savoir se mettre en question. En dialogue perpétuel et sincère avec ses élèves, le professeur doit chercher une pratique éducative personnelle et ne pas craindre d'apprendre de son côté tout en informant les élèves.

SONTGERATH (Alfred). — Rauschmittelmissbrauch - ein Problem an unseren Schulen (Abus de stupéfiants - un problème dans nos écoles). — In : *Welt der Schule*, n° 12, déc. 1973, pp. 441-446.

Depuis 1970, l'abus des stupéfiants par les élèves augmente à un rythme très rapide dans les grandes villes de la République Fédérale d'Allemagne. Les élèves, il est vrai, se situent, par leurs structures psychiques et sociales, en dehors de la communauté des adultes. Ils ont facilement pu être intégrés, comme consommateurs et comme trafiquants, dans le marché de la drogue. Une véritable contre-culture s'est ainsi créée, grâce aux bandes refusant, et les exigences de l'école, et le confort hygiénique de la vie familiale en échange d'un rêve. Avec un champ d'expériences nouveau, un nouveau jargon s'est développé, de la sorte que le fossé entre professeurs et élèves rend impossible toute tentative de dialogue. Jusqu'à présent, toutes les mesures prises contre ce fléau ont été, ou bien juridiques (renvoi de l'élève drogué de l'établissement) ou bien administratives (transfert de l'élève à un centre de conseil réservé aux drogués). Un grand effort pédagogique reste à faire. La bonne volonté ne suffit pas. Il faudrait, au fond, que les maîtres acceptent de comprendre intimement le monde particulier des drogués et les habitudes sociales et linguistiques qui en découlent pour pouvoir espérer dissuader efficacement les jeunes de cette tentation et pour s'associer, dans cette campagne, la majeure partie des élèves.

YOUGOSLAVIE

PREGRAD (Dr. Zlatko). — Znacenje utjecaja sredine u razvijanju higijenske i estetske kulture mladih (L'influence de l'environnement social et naturel sur la culture physique et esthétique de la jeunesse). — In : *Pedagoski Rad*, n° 5-6, 1973, pp. 213-217.

Définition de l'environnement du point de vue pédagogique. Classification de l'influence de l'environnement social et naturel : influences non-planifiées, aléatoires influences planifiées, systématiques. L'école, qui centralise les influences organisées, doit prendre en main l'organisation des activités extra-scolaires des élèves. L'auteur demande l'élaboration d'un programme d'action de la part des organisations sociales, culturelles, sportives, politiques, afin de développer la culture physique et esthétique des élèves.

Acquisition et évaluation des connaissances

AUSTRALIE

WHITE (Margaret). — **Diagnosis et specific learning difficulty** (Diagnostic des difficultés spécifiques de l'apprentissage). — In : *Education news*, vol. 14, n° 2, avril 1973, p. 4-8.

L'auteur, une psychologue scolaire, étudie dans cet article une des difficultés spécifiques s'opposant à l'acquisition des connaissances, qui est la dyslexie, qu'elle définit dans cette optique particulière comme « une inaptitude résultant d'un niveau de performance en lecture, écriture ou prononciation inférieur au niveau moyen d'aptitude mentale des enfants et due à un mauvais fonctionnement du système nerveux central de l'enfant ». Elle propose pour la réalisation du diagnostic une série de tests et d'observations cliniques à faire et à communiquer au professeur. Elle donne un exemple de dossier établi pour un enfant de 8 ans à l'intention du professeur spécialiste (tests, comportement, données familiales, données physiques...) et signale les résultats obtenus par la rééducation sensori-motrice.

ESPAGNE

L'évaluation des connaissances. — In : *Vida escolar*, n° spécial 151-152, sept.-oct. 1973, 83 p.

La mesure et l'évaluation des connaissances acquises par l'élève au cours de sa scolarité ont été l'objet, en Espagne, de profondes transformations, notamment depuis la mise en application de la Loi Générale de l'Éducation de 1970. Cette évaluation est conçue comme un moyen d'orienter judicieusement l'élève, de connaître constamment son niveau, ses progrès et d'apprécier aussi la qualité de l'enseignement qui lui est dispensé. L'évaluation doit aider et non freiner l'enfant dans son accession à des niveaux supérieurs. Elle revêt deux aspects : contrôle continu et contrôle global à l'issue de chaque cycle. Ce numéro spécial de *Vida Escolar* présente différents principes et applications en cours dans l'enseignement primaire et l'éducation générale de base. Les tests objectifs permettent, par des séries de questions (ou « items ») diversement formulées de contrôler les connaissances acquises et la compréhension, la faculté d'application, la capacité d'analyse. Un système de pointage des réponses et des calculs statistiques sur les points obtenus permettent une appréciation du niveau. Il s'agit également de définir les critères que doit adopter le professeur dans son analyse des travaux d'élèves tant pour les exercices écrits que pour les exercices oraux, qu'ils soient littéraires ou scientifiques. Une fois les erreurs repérées, le professeur doit s'employer à en rechercher les causes et obtenir leur correction. Il paraît nécessaire d'assouplir l'organisation de la classe pour permettre au professeur l'observation quotidienne du travail, des progrès et de l'éveil intellectuel et affectif de l'élève. Ces données seront notées. Elles seront destinées à la fois à une utilisation immédiate par le professeur et à la constitution d'un dossier qui suivra l'élève durant sa scolarité. Des conseils pratiques sont donnés pour une mise en application rapide. L'utilisation des résultats de l'évaluation favorise la recherche des causes des échecs et une amélioration du rendement par la stimulation des aptitudes naturelles de l'enfant. En ce qui concerne la mathématique, les problèmes de contrôle sont complexes et doivent permettre à travers les progrès ou les échecs de l'élève et de la classe, de juger de l'efficacité non seulement des méthodes employées par le professeur mais aussi de celles

préconisées officiellement à l'échelon national. Une méthode particulière d'appréciation est exposée et elle peut être utilisée dans le cas d'un enseignement des mathématiques modernes. Pour l'enseignement de la langue maternelle, écrite et parlée, il s'agit de cerner les aspects à évaluer tels que : précision dans l'expression, influences régionales sur le vocabulaire, niveau de lecture courante, attitude critique sur les auteurs, etc., de trouver les moyens didactiques à utiliser tels que : listes de mots à compléter, inventaire de phrases, ou de mots typiquement régionaux, analyse de formes graphiques, de textes, etc., d'employer, en complément, des instruments comme les dictionnaires, les tableaux illustrés pour commentaires, les enregistrements magnétiques, etc. L'enseignement des langues vivantes, qui fut l'objet d'un numéro spécial de « *Vida Escolar* » (n° 147-148, mars-avril 1973) répond à d'autres critères. Le contrôle continu est essentiel pour l'appréciation du niveau individuel et collectif. Il est indispensable de suivre attentivement les résultats obtenus par l'adoption de méthodes modernes. Les exercices écrits doivent être précédés d'une pratique orale intensive. Il est donné des conseils pédagogiques sur le déroulement d'un exercice écrit en classe, notamment dans le cas d'une dictée, sur la pratique d'exercices structuraux, sur le corrigé, sur le travail par groupe restreint, sur les questionnaires-résumés. Quant à l'expression plastique, l'image et le son étant actuellement des moyens privilégiés de communication, elle doit tendre à sensibiliser l'enfant et à favoriser sa créativité. Le rôle de l'éducateur doit être de savoir évaluer les qualités de perception, de création, d'expression, de formation, d'apprentissage et le sens esthétique. Un matériel scolaire adapté permettra l'élaboration d'exercices et de tests. Leurs résultats consignés dans des dossiers individuels s'ajouteront à ceux obtenus par l'élève dans les autres disciplines. Une bibliographie espagnole, hispano et nord-américaines complète cette étude.

ÉTATS-UNIS

POLLARD (Diane S.). — **Educational achievement and ethnic group membership** (Succès scolaire et groupe ethnique d'appartenance). — In : *Comparative education review*, vol. 17, n° 3, oct. 1973, pp. 362-374.

Un questionnaire permet d'évaluer le degré d'acculturation et d'assimilation de cinq minorités ethniques des Etats-Unis : hollandaise, allemande, irlandaise, italienne, polonaise et de voir les rapports de ceux-ci avec les résultats scolaires.

ITALIE

BERTOLDI (Franco). — **Educazione morale e apprendimento** (Education morale et acquisition des connaissances). — In : *Pedagogia e vita*, série 34, juin-juil. 1973, p. 489.

L'auteur, après avoir étudié les différentes théories marxistes, chrétiennes ou libérales sur les aspects moraux de l'acquisition des connaissances, conclut que cette acquisition doit apporter à l'homme une restructuration de son moi, qui ne valorise pas seulement son intelligence mais le rend « plus puissant » dans toute chose en lui permettant de dépasser les limites de son propre milieu culturel.

Interesse e motivazione nell'apprendimento (Intérêt et motivation dans l'acquisition des connaissances). — In : Scuola di base, 20^e année, n° 4, juil.-août 1973, bimestriel.

Intérêts et motivations dans le comportement humain. Autonomie des intérêts chez l'enfant. Motivations à l'âge de la formation. Intérêt et motivations dans l'acquisition des connaissances. Intérêt et motivations dans la prospective éducative : les devoirs de l'enseignant. L'élève non motivé : moyens d'intervention.

NORVÈGE **MOXNES (Paul).** — **Mot en humanistisk pedagogik** (Vers une pédagogie humaniste). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 7, 1973, pp. 245-250.

Partant d'une citation de Husserl selon lequel « apprendre c'est créer », l'auteur essaie de définir les conditions les plus efficaces de l'apprentissage. En accord avec « l'enseignement centré sur l'élève » (SST) il conclut que l'élève apprend de l'expérience assimilée. Il s'ensuit que l'élève apprend davantage par la discussion en groupe basée sur l'information que par les cours magistraux, ancien modèle, lesquels font appel à un apprentissage passif non engagé.

SUÈDE **Norrköpingslärare : svårt att individualisera** (Des professeurs de Norrköping : il est difficile d'individualiser). — In : Skolvärlden, n° 29, 13 oct. 1973, p. 7.

Une enquête lancée par l'association nationale des professeurs en 1970 vient de donner un premier résultat : les professeurs du secondaire à Norrköping ont donné leur opinion sur les intentions du Plan Scolaire de 69 (Lgr 69) : 94 % des professeurs pensent qu'il est impossible de développer les dons individuels de chaque élève, faute de moyens matériels (classes trop grandes, manque de moyens techniques, de salles équipées). Pourtant 70 % des professeurs appliquent les méthodes modernes d'enseignement. Ils considèrent que le travail en groupe n'est pas plus efficace qu'une autre méthode pour apprendre mais qu'il a l'avantage de rapprocher les élèves les uns des autres. A propos du système de notation : préférence pour les notes par rapport au but à atteindre, 1/6^e seulement des professeurs préfèrent les notes relatives car elles créent une mauvaise ambiance dans la classe. Par ailleurs, 12,3 % considèrent le plan scolaire réaliste et réalisable, 62,4 % ne sont pas de cet avis, 84 % estiment qu'ils n'ont pas contribué à son élaboration.

UNION SOVIÉTIQUE **LOSKAREVA (N.-A.).** — **Mežpredmetnye svjazi i problema formirovanija umenij** (Les liens entre les matières et le problème de la formation des savoirs). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 10, oct. 1973, pp. 31-38.

Le principe des liens entre les différentes matières scolaires est étudié ici du point de vue de la formation des savoirs (savoir-faire). Par quelles méthodes, dans le cadre de quelles matières cette agilité mentale se forme-t-elle ? Comment favorisera-t-elle l'accroissement des capacités intellectuelles ? Quel est le seuil de son

efficacité optimale ? Telles sont les questions posées par l'auteur qui analyse le système complexe de la formation d'un savoir donné : savoir faire un plan (tout d'abord d'un texte littéraire).

Il est nécessaire d'après lui de donner au savoir une large base de formation. En ce qui concerne le plan, il doit s'apprendre sur des textes littéraires et sur des textes scientifiques. S'il n'en est pas ainsi, son transfert d'une matière à l'autre pose de tels problèmes aux élèves que le savoir acquis devient inopérant. Le plan qui a une large sphère d'application ne doit pas rester le savoir spécifique d'une seule matière. Savoir faire le plan d'un texte littéraire fait partie d'un savoir plus vaste et plus complexe : c'est l'un des instruments de la pensée logique. S'appliquant à toutes les matières, il établit une liaison entre elles, et permet de mieux appréhender leurs liens objectifs. Le principe du lien entre les matières reflète bien l'unité profonde et les inter-relations des phénomènes du monde réel ; c'est en cela qu'il est nécessaire d'introduire ce principe dans le processus scolaire. Structuellement, le savoir formé est donc partie composante d'un savoir plus vaste. Il est aussi sa base, et se développe grâce à des exercices logiques spécialisés. Le savoir-faire, s'il est tout d'abord objet d'étude, doit se transformer en instrument efficace de connaissance. De la rapidité de cette transformation dépend l'étendue de son application et son efficacité.

Il faut donc dégager et étudier en détails la nature et le degré de généralité ou de spécificité de chaque savoir-faire. Etablir les étapes de leur formation. Fixer le rôle des professeurs de chaque matière. En ce qui concerne le plan, le premier rôle revient aux professeurs de russe et de littérature qui interviennent dès la IV^e classe. Les autres professeurs devront ensuite utiliser et parachever le savoir formé. Ainsi tout le processus scolaire se construit sur ces savoirs acquis lesquels se développent avec la complexité des connaissances.

L'auteur conclut sur la nécessité de systématiser et généraliser le principe du savoir-lien entre les matières.

ZAIRE

CHIRUME (Mendo Rutebuka), **BAMWISHO** (Mihia). — **Les mécanismes sociaux et la réussite scolaire.** — In : Revue zaïroise de psychologie et de pédagogie, vol. II, n° 1, juil. 1973, pp. 131-146.

Cette étude est destinée à mettre en relief l'action des caractéristiques socio-familiales sur la réussite scolaire. Une première partie présente les résultats de recherches semblables qui constituent le cadre de référence de l'étude, laquelle a porté sur deux variables : le passé scolaire de l'élève et son milieu socio-familial. Ensuite sont décrits l'élaboration du questionnaire, le déroulement de l'enquête et les résultats recueillis (facteurs relatifs au niveau socio-culturel : niveau d'instruction de la parenté et entourage culturel, et facteurs concernant la catégorie socio-professionnelle : profession du père, conditions de travail à la maison, éloignement de la résidence). La conclusion de l'étude tente de déboucher sur quelques recommandations pratiques, notamment sur l'éventualité d'une formation socio-éducative dont l'objectif consisterait à sensibiliser les parents au problème de la motivation et du niveau d'aspiration chez l'enfant.

Psycho-pédagogie, recherche pédagogique

AFRIQUE

BEKOMBO (Manga), **SAUVY** (Jean), **ZEMPLENI** (Andras). — **L'enfant en Afrique : son développement.** — In : Dossiers pédagogiques, n° 7, sept.-oct. 1973, pp. 3-25.

Trois articles composent ce dossier : l'enfant africain et les sciences psychologiques par M. Bekombo ; les étapes de la formation de l'intelligence par Jean Sauvy ; milieu africain et développement cognitif par Andras Zempleni. Le premier article étudie le contexte général dans lequel se sont développées les recherches psychologiques appliquées aux Africains, courant orienté d'une part vers l'ethnologie, d'autre part vers l'approfondissement de la connaissance de l'enfant, en particulier l'étude de la psychomotricité. L'article suivant comporte de larges extraits d'une série d'études de J. Sauvy sur l'enseignement mathématique et la psychologie de l'enfant ; on y trouve un exposé des recherches conduites par Piaget et Wallon sur les stades du développement de l'intelligence jusqu'à l'âge de 6-7 ans et des aspects par lesquels leurs travaux se complètent.

Les recherches sur le développement cognitif en milieu africain sont dominées par deux idées maîtresses : celle de la précocité et de la stabilisation relativement précoce du développement dans le monde traditionnel et celle du caractère concret des opérations mentales chez l'enfant et l'adulte africain en comparaison de la pensée abstraite et analytique développée en milieu occidental ; les études sur le développement psycho-moteur du jeune enfant, les investigations psycho-métriques sur l'enfant plus âgé, les recherches de Piaget et les travaux de l'Ecole de Harvard permettent-ils d'infirmer ou de confirmer ces idées ?

DANEMARK

WAAGE BECK (Brita). — **Er der behov for socialrådgivning på et gymnasium ?** (A-t-on besoin de conseillers sociaux à l'école secondaire ?). — In : Gymnasieskolen, n° 19, 24 oct. 1973, pp. 1064-1067.

A l'appel d'un proviseur (école secondaire de Falkonergården) une enquête a été menée par une équipe de six conseillers sociaux pour déterminer les besoins ressentis parmi les élèves en matière d'assistance sociale. L'enquête qui porte sur 20 élèves en seconde année et sur 5 élèves en terminale ainsi que sur 10 professeurs concerne le milieu social des élèves, leurs conditions économiques (16 élèves travaillent), leur bien-être à l'école. Les élèves estiment en général ne pas avoir besoin d'assistance sociale pour eux-mêmes mais jugent qu'elle serait utile à leurs camarades. Les problèmes familiaux qui existent (manque de communication avec la famille) et qui débouchent souvent sur l'abus de l'alcool ou de drogue suffiraient pour justifier l'engagement d'un personnel formé spécialement et capable de s'occuper des problèmes d'orientation. Il vaut mieux prévenir que guérir.

FRANCE

Le temps scolaire. — In : Les Amis de Sèvres, n° 2, 1973, 72° numéro, 87 p.

Le temps scolaire est l'un des « horizons temporels » qui, dans nos sociétés, structurent la vie de l'individu et des groupes. La répartition varie selon les pays et subit

de plus en plus fréquemment des modifications. Le présent numéro expose la situation actuelle dans le monde et tout particulièrement en France.

Depuis octobre 1971 une étude générale des rythmes scolaires est menée au sein de l'Education nationale. L'un des groupes de travail examine l'hypothèse d'une concordance entre l'année civile et l'année scolaire, les répercussions de cette réforme sur la gestion du système éducatif, ses effets sur les activités socio-économiques, son intérêt du point de vue pédagogique. L'aménagement de la journée et de la semaine a également fait l'objet de recherches et d'expérimentations. Après une consultation étendue à l'ensemble de l'administration de l'Education nationale — consultation analysée ici sous l'angle psycho-sociologique — le ministère a reporté au mercredi l'interruption des classes fixée jusqu'alors au jeudi. Cette modification qui souleva tant de controverses paraît bien modeste en regard de l'évolution générale de notre rythme de vie. L'examen comparé de l'organisation scolaire des différents pays du monde montre l'extrême diversité des solutions adoptées face aux nouvelles finalités de l'éducation et aux exigences de la vie sociale contemporaine. Le récent aménagement du temps scolaire au Québec en est un exemple. Souplesse et variété des structures dont témoignent nombre de pays étrangers semblent également indispensables à l'épanouissement individuel et à l'instauration de l'éducation permanente. Le système français tend actuellement à modifier son caractère rigide et uniforme. La mise en œuvre, dès la rentrée 1973, des 10 % recommandés par la Commission des Sages en est une illustration. Une série de mesures — tant individuelles que concertées dans le cadre actuel ou bien définissant un nouveau cadre — seront nécessaires pour adapter le rythme de l'école à celui des élèves, rompre la monotonie engendrant l'ennui, stimuler les activités et susciter de nouvelles formes d'émulation.

Le travail indépendant. — In : Les amis de Sèvres, n° 3, 1973, 79 p. et Education et développement, n° 89, nov.-déc. 1973, 75 p.

Le travail indépendant, expérimenté dans de nombreux pays, a donné lieu dans ces deux revues à une mise au point sur l'état de la recherche et sur les réflexions qu'elle suscite. Le présent numéro des « Amis de Sèvres » met l'accent sur les attitudes pédagogiques que recèle cette nouvelle formule (individualisation, travail de groupes, large utilisation du document) en soulignant la diversité des conceptions et des pratiques en France et à l'étranger. Un récent numéro d'« Education et développement » en étudie l'évolution aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne ; envisage les rapports de la pédagogie et de la documentation notamment par la description ou l'analyse des pratiques novatrices et examine le fonctionnement des institutions documentaires à partir d'enquêtes auprès des usagers. La mise en œuvre de cette nouvelle méthode révèle l'inadéquation des locaux et conduit à repenser l'aménagement de l'espace scolaire. Il est nécessaire de concevoir des espaces polyvalents susceptibles de s'adapter aussi bien aux groupements importants qu'au travail par petits groupes ou à l'étude individuelle. Elle conduit en outre à reconsidérer le rôle du service de documentation et d'information, « cœur pédagogique de l'établissement ». Pour répondre à la demande des utilisateurs et améliorer la circulation de l'information, il apparaît indispensable d'adapter la structure, l'équipement et le fonctionnement des S.D.I. Le développement du travail indépendant a pour conséquence de donner une nouvelle orientation aux tâches et aux relations des documentalistes-bibliothécaires. L'intégration de cette pratique dans la vie scolaire offre aux élèves l'occasion de prendre la responsabilité de l'accomplissement de leurs tâches et provoque une profonde mutation de leurs attitudes. Le devoir-acquérir des connaissances des élèves est transformé en devoir-acquérir des apti-

tudes. Cette mutation est également sensible au niveau des enseignants confrontés aux problèmes d'organisation de travail et aux difficultés de communication de leurs élèves. Le travail indépendant instaure un nouveau style de relations des élèves entre eux, crée des rapports nouveaux avec les professeurs et facilite le dialogue avec les parents. Il transforme également le système des échanges entre adultes : enseignants de différentes disciplines et parfois parents d'élèves sont amenés à collaborer.

ITALIE

MENZINGER (Anna). — *Relazione tra Istruzione dei genitori, spinta alla riuscita e altri fattori di personalità* (Relation entre instruction des parents, désir de réussite et autres facteurs de la personnalité). — In : *Orientamenti pedagogici*, 20^e année, n° 2, mars-avril 1973, p. 193.

D'après les résultats obtenus par l'auteur de cet article il n'existe pas de rapports entre désir de réussite et niveau d'instruction des parents, surtout dans notre société alors que dans celle anglo-saxonne protestante ce facteur existe. Pour les autres facteurs de personnalité un haut niveau d'instruction paternelle favorise surtout chez les filles le désir d'une affirmation sociale et culturelle. Le haut niveau d'instruction chez la mère favorisant les traits émotifs chez les filles. On peut conclure en affirmant que la famille italienne favorise les structures autoritaires et que les garçons s'inséreront plus facilement dans la société.

SADOTTI (Sergio). — *Il bambino e la città* (L'enfant et la cité). — In : *Nuova rivista pedagogica*, n° 1, fév. 1973, p. 35.

Si l'on dit que le XX^e siècle est le siècle des enfants cela peut être vrai lorsque l'on considère les manifestations de pensée et la quantité d'œuvres publiées traitant des premières années de l'homme, mais le fossé entre intentions et réalisations est énorme. L'enfant dans la cité subit toutes les agressions d'une destruction aveugle des conditions de vie ; il faut le protéger des aliénations précoces et l'amener à la redécouverte d'équilibres de vie. L'auteur étudie point par point les conditions nécessaires pour permettre à l'enfant de s'intégrer sans trop d'aliénations dans notre société de consommation : le droit au jeu, stades, jardins ; les principes directifs de l'organisation de services pour le jeu infantile dans les communautés locales ; les principes pédagogiques permettant le développement de la créativité, de l'invention, de la discipline, de self-control, de l'« utilité » de certaines expériences, etc. ; les critères d'urbanisme et d'architecture ; l'aspect administratif ; les compétences éducatives.

KOWEIT

ABDELDAYIM (Abdallah). — *De l'autogestion de la société à l'autogestion de l'école.* — In : *Alaraby*, n° 174, mai 1973, pp. 110-115.

L'auteur qui est bien renseigné cite au passage Marcuse, Lapassade, Lobrot, Diylas, Lukacs, fait état des doutes et des interrogations qui se posent touchant l'éducation d'hier. Bien qu'elle continue d'absorber de plus en plus d'élèves et de crédits, elle

ne sort que des « fruits secs ». Selon les théories modernes, on voudrait voir les élèves prendre en main — avec le concours des éducateurs, bien entendu — leurs établissements. Ils pourraient ainsi, dégagés des servitudes anciennes, réaliser leur propre personnalité et dégager leurs aptitudes particulières. Les pays arabes doivent être conscients du chemin à parcourir et penser qu'une école « ouverte » n'implique pas forcément l'abandon de toutes directives, mais un assouplissement à l'intérieur d'un contexte nouveau bien défini qui viserait, en fin d'études, l'éducation de groupe.

O.D.C.A. Familia, infancia y juventud, la Conferencia de Guatemala. — In : Les Carnets de l'enfance (UNICEF), n° 24, oct.-déc. 1973, 121 p.

Compte rendu de la conférence sur la famille, l'enfance et la jeunesse, en Amérique centrale et Panama, qui s'est tenue à Guatemala du 6 au 12 août 1972, avec la participation des gouvernements des différents Etats de l'ODECA (Organisation des Etats d'Amérique centrale), du secrétariat permanent de la SIECA (Intégration économique d'Amérique centrale) et de l'UNICEF. Les travaux s'attachèrent particulièrement à l'étude de la structure de la société dans son évolution historique et culturelle en vue d'améliorer la programmation du développement social ; à une analyse approfondie de la situation de l'enfant ; à la conception des programmes dans le cadre d'une politique commune ; au renforcement de l'aide de l'UNICEF à l'enfance. Chaque pays participant présenta un inventaire de ses particularités sociales, économiques, culturelles et une analyse du développement de la société, de la situation de la famille, de l'enfance et de la jeunesse. Ces différents rapports fournirent la base du document central autour duquel s'élaborèrent les différents débats de la conférence.

Ce numéra spécial nous présente donc le déroulement et l'organisation de la conférence. Les travaux ont été orientés vers la recherche des solutions les plus aptes à redonner dignité et épanouissement aux familles et à la jeunesse par une lutte efficace contre le sous-développement. Furent également longuement évoquées les difficultés propres aux sociétés de l'Amérique centrale car, malgré les progrès économiques réalisés depuis une vingtaine d'années grâce aux divers traités et processus d'intégration économiques, le facteur humain a, depuis toujours, été négligé. Cette conférence a permis de tracer dans ses grandes lignes une image idéale de la future société d'Amérique centrale. Il reste cependant beaucoup à accomplir au niveau de chaque Etat. Les réactions nationales, face à la nécessité d'un changement, sont très diverses et vont, d'un sincère désir d'une profonde réforme globale des structures, à l'acceptation résignée du sous-développement. Seule la communauté nationale, tout entière, avec l'effort de ses organisations (syndicales, politiques, familiales, étudiantes, culturelles, patronales, etc.) pourra réaliser cette espérance d'un avenir meilleur pour toute une jeunesse.

YUGOSLAVIE VUJIC (Vladimir). — **Pedagoski značaj redukcije anksioznosti** (L'influence pédagogique de l'anxiété). — In : Pedagoski Rad, n° 5-6, pp. 231-236.

L'auteur définit l'anxiété à l'école. Il ne faut pas utiliser à l'école des méthodes de punition qui peuvent perpétuer les frustrations de l'élève. Ainsi, on évitera les fixations anormales. Comment réduire l'anxiété ? En réduisant la peur, la frustration, en permettant aux élèves de réussir, d'avoir confiance en eux. Il est important que l'atmosphère de l'école soit agréable.

FICHES ANALYTIQUES

378 (091)
POM

POMMEROL (M.-H. de), MONFRIN (J.). — *Les archives des universités médiévales.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 27, avril-mai-juin 1974, p. 6.

Naissance des universités dans l'Europe du moyen âge. Les sources de leur histoire. Exemple de celle d'Orléans, Angers, Toulouse et Montpellier. Leur fonctionnement. La constitution, dispersion et destruction de leurs archives. Leurs relations avec les collèges. La documentation fournie par les registres des autres administrations de l'époque.

373 (091)
JUL

JULIA (D.). — *Les sources de l'histoire de l'éducation et leur exploitation.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 27, avril-mai-juin 1974, p. 22.

Etude de la période moderne et contemporaine (xvii^e-xix^e siècles) : les enquêtes et statistiques globales des écoles primaires et secondaires ; le recrutement des élèves et des maîtres ; la vie scolaire ; les usagers et l'opinion publique. Nécessité de classer et verser les archives administratives dans les dépôts publics et d'établir un guide des sources de l'histoire de l'éducation.

371.6 (091)

VIA

VIAL (J.). — *Pour une histoire des objets pédagogiques.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 27, avril-mai-juin 1974, p. 43.

Intérêt et nécessité d'une histoire des outils de l'écolier. Les difficultés d'une telle recherche ; ses modalités ; le choix des témoignages à conserver, leur protection. L'utilité du Musée de l'histoire de l'éducation et ses filiales régionales.

378.001.896 (091)

NEF

NEF (J.). — *Peut-on dégager d'une masse oppressive de connaissances, les grandes lignes d'un ordre et d'une unité ?* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 27, avril-mai-juin 1974, p. 47.

Texte de la communication présentée à l'Institut en juin 1973 par un historien de la révolution industrielle. La création du Comité de la pensée sociale, première faculté interdisciplinaire, à l'Université de Chicago, destiné à faire la synthèse des liens entre sciences expérimentales et études sociales et humanistes. L'universalité de cette institution.

378 (091)
POM

POMMEROL (M.-H. de), MONFRIN (J.). — *Records of Medieval Universities*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 27, April-May-June 1974, p. 6.

Beginning of Universities in Europe in the Middle-ages. Historical sources. Example of Orleans, Angers, Toulouse, Montpellier ones. Their functioning. Establishment, dispersion, destruction of their records. Their relationship with colleges. Documents from minute-books et other administrations of the time.

373 (091)
JUL

JULIA (D.). — *Sources of History of Education and their exploiting*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 27, April-May-June 1974, p. 22.

Study of modern and contemporary period (17th to 19th century) : inquiries and global statistics of primary and secondary schools ; recruitment of students and teachers ; academic life ; users and public opinion. Need of classification and keeping the administrative records in public stores and of establishing a guide-book of History of Education sources.

371.6 (091)
VIA

VIAL (J.). — *For a Historical Study of Pedagogical Thing.* — In :
Revue Française de Pédagogie, n° 27, April-May-June 1974, p. 43.

Advantage and need of a historical study of schoolboy's tools. Difficulties of this research, its methods, choice of the statements to be kept, their protection. Purpose of a History of Education Museum and its local branches.

378.001.896 (091)
NEF

NEF (J.). — *Can the main directions of an order and unity be brought out from the oppressive burden of knowledge?* — In :
Revue Française de Pédagogie, n° 27, April-May-June 1974, p. 47.

Text of the information presented by a historian of the Industrial Revolution to the French « Institut » in June 1973. Establishment of a Comity for Social Thought, the first multi-disciplinary faculty of Chicago University for the synthesis of the connexions between experimental sciences and human and social studies. Universality of this institution.

378 (091)
POM

POMMEROL (M.-H. de), MONFRIN (J.). — *Los archivos de las universidades medievales.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 27, abril, mayo, junio de 1974, p. 6.

Nacimiento de las universidades en la Europa de la Edad Media. Las fuentes de su historia. Ejemplo de la de Orléans, Angers, Toulouse y Montpellier. Su funcionamiento. La constitución, la dispersión y destrucción de sus archivos. Sus relaciones con los colegios. Las administraciones de la época.

373 (091)
JUL

JULIA (D.). — *Las fuentes de la historia de la educación y su explotación.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 27, abril, mayo, junio de 1974, p. 22.

Estudio del período moderno y contemporáneo (siglos XVII-XIX) : las encuestas y estadísticas globales de las escuelas primarias y secundarias ; el reclutamiento de los alumnos y de los maestros ; la vida escolar ; los usuarios y la opinión pública. Necesidad de clasificar y depositar los archivos administrativos en los depósitos públicos y de establecer un guía de las fuentes de la historia de la educación.

371.6 (091)
VIA

VIAL (J.). — *Para una historia de los objetos pedagógicos.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 27, abril, mayo, junio de 1974, p. 43.

Interés y necesidad de una historia de los instrumentos del alumno. Las dificultades de tal investigación, sus modalidades ; la elección de los testimonios útiles de conservar, su protección. Utilidad del Museo de la historia de la educación y sus sucursales regionales.

378.001.896 (091)
NEF

NEF (J.). — *¿ Se pueden despejar de un caudal opresivo de conocimientos, las grandes líneas de un orden y de una unidad?* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 27, abril, mayo, junio de 1974, p. 47.

Texto de la ponencia que presentó, en el Instituto, en junio de 1973, un historiador de la revolución industrial. La creación del Comité del pensamiento social, primera facultad interdisciplinaria, en la Universidad de Chicago, dedicada a hacer la síntesis de los lazos entre ciencias experimentales y estudios sociales y humanistas. La universalidad de esta institución.

378 (091)
ПОМ

ПОММЕРОЛ (М. де), МОНФРИН (Ж.). — Архив средневековых университетов. — Из: Ревю франсэз де Педагожи, № 27, апрель-май-июнь 1974, стр. 6.

Возникновение университетов в средневековой Европе. Истоки их истории. Примеры университетов Орлеана, Анжера, Монпелья, Тулузы. Образование, рассеивание и разрушение их архива. Соотношения университетов с коллежами. Источники из записей других управлений этого времени.

373 (091)
ЖУЛ

ЖУЛЯ (Д.). — Истоки истории просвещения и их использование. — Из: Ревю франсэз де Педагожи, № 27, апрель-май-июнь 1974, стр. 22.

Исследование нового и новейшего периода (XVII-XIX в.): глобальные расследования и статистики начальных и средних школ. Набор школьников и учителей. Школьная жизнь. Потребители и общественность. Необходимость расставлять и отдавать административный архив на общественное хранение и изложить справочник истоков истории просвещения.

371.6 (091)

ВИЯ

ВИЯЛ (Ж.). — Для истории педагогических предметов. — Из: Ревю франсэз де Педагожи, № 27, апрель-май-июнь 1974, стр. 43.

Интерес и необходимость истории орудий школьника. Трудности такого исследования — его свойства. Выбор показаний — их хранение. Полезность Музея истории просвещения — его региональные отделения.

378.001.896 (091)

НЭФ

НЭФ (Ж.). — Могут ли основные направления выявляться из притесняющей совокупности познаний? — Из: Ревю франсэз де Педагожи, № 27, апрель-май-июнь 1974, стр. 47.

Текст сообщения представленного Институту в июне 1973 историком промышленного переворота. Создание Комитета социального мышления, первый междотраслевой факультет, в университете Шикаго, с целью синтезировать связи экспериментальных наук со социальными и гуманитарными науками. Универсальность этого института.

**Les numéros de la Revue Française de Pédagogie
sont en vente dans les centres régionaux de recherche
et de documentation pédagogiques et les
centres départementaux de documentation pédagogique à**

AJACCIO - C.D.D.P. : avenue Pugliesi-Conti - 20000 Ajaccio
ALBI - C.D.D.P. : Centre administratif, rue du Général-Giraud - 81010 Albi Cedex
ALENÇON - C.D.D.P. : Cité administrative, place Bonet - 61013 Alençon
AMIENS - C.R.D.P. 33, rue des Minimes - B.P. 348 G - 80026 Amiens Cedex
ANGERS - C.D.D.P. : 9, rue Grandet - 49000 Angers
ANGOULEME - C.D.D.P. : 1, rue Vauban - 16017 Angoulême
ARRAS - C.D.D.P. : 39, rue aux Ours - 62022 Arras
AUCH - C.D.D.P. : rue Boissy-d'Anglas - 32007 Auch
AVIGNON - C.D.D.P. : 8, rue Frédéric-Mistral - 84000 Avignon
BEAUVAIS - C.D.D.P. : 22, avenue Victor-Hugo - B.P. 321 - 60030 Beauvais Cedex
BESANÇON - C.R.D.P. : 16 et 17, rue Ernest-Renan - B.P. 1153 - 25003 Besançon Cedex
BORDEAUX - C.R.D.P. : 75, cours d'Alsace-Lorraine - 33075 Bordeaux Cedex
BOURG-EN-BRESSE - C.D.D.P. : 6, rue Jules-Ferry - 01000 Bourg-en-Bresse
BOURGES - Antenne du C.R.D.P. : 9, rue Edouard-Branty - 18000 Bourges
BREST - C.D.D.P. : 108, rue Jean-Jaures - 29200 Brest
CAEN - C.R.D.P. : 21, rue du Moulin-au-Roy - 14034 Caen Cedex
CAHORS - Antenne du C.R.D.P. Cité Administrative - quai Cavaignac - 46000 Cahors
CARCASSONNE - C.D.D.P. : 56, avenue du Docteur-Henri-Gouët - 11012 Carcassonne
CHALONS-SUR-MARNE - Section du C.R.D.P. : Cité administrative - 51036 Châlons-sur-Marne Cedex
CHAUMONT - C.D.D.P. : 20, rue Haotusler - 52000 Chaumont
CHARLEVILLE/MEZIERES - C.D.D.P. : 18, rue Voltaire - 08100 Charleville Mézières
CLERMONT-FERRAND - C.R.D.P. : 15, rue d'Amboise - 63037 Clermont-Ferrand
DIGNE - C.D.D.P. : Ancien lycée de jeunes filles - place des Cordeliers - 04000 Digne
DIJON - C.R.D.P. : Campus universitaire de Montmuzart, boulevard Gabriel - B.P. 490 - 21013 Dijon Cedex
FOIX - C.D.D.P. : 31 bis, avenue du Général-de-Gaulle - 09008 Foix
FORT-DE-FRANCE (Martinique) - C.D.D.P. : 49, rue Victor-Severé - 97200 Fort-de-France
GAP - Antenne du C.R.D.P. : 4, avenue du Maréchal-Foch - 05000 Gap
GRENOBLE - C.R.D.P. : 11, rue du Général-Champon - 38031 Grenoble Cedex
LAON - C.D.D.P. : 27, rue Ferdinand-Thuillard - impasse de l'Eglise - 02000 Laon
LA ROCHELLE - C.D.D.P. : rue de Jéricho - 17000 La Rochelle
LE MANS - C.D.D.P. : 31, rue des Maillets - 72000 Le Mans
LILLE - C.R.D.P. : 3, rue Jean-Bart - 59046 Lille Cedex
LIMOGES - C.R.D.P. : 44, rue Gay-Lussac - 87031 Limoges Cedex
LYON - C.R.D.P. : 47-49, rue Philippe-de-Lassalle - 69316 Lyon Cedex 1
MARSEILLE - C.R.D.P. : 55, rue Sylvabelle - 13291 Marseille Cedex 2
MENDE - C.D.D.P. : 12, avenue du Père Coudrin - 48000 Mende
MONTAUBAN - C.D.D.P. : 9, rue du Fort - 82000 Montauban
MONT-DE-MARSAN - C.D.D.P. Cité Galliane, avenue Cronstadt - 40000 Mont-de-Marsan
MONTPELLIER - C.R.D.P. : allée de la Citadelle - 34064 Montpellier Cedex
NANCY - C.R.D.P. : 99, rue de Metz - 54000 Nancy
NANTES - C.R.D.P. : 17, rue Gambetta - B.P. 1001 - 44036 Nantes Cedex
NEVERS - C.D.D.P. : Ecole du Château - 58000 Nevers
NICE - C.R.D.P. : 117, rue de Franco - 06000 Nice
NIMES - C.D.D.P. : 10, Grand'Rue - 30000 Nimes
NIORT - C.D.D.P. : 1, rue Jules Ferry - 79000 Niort
ORLEANS - C.R.D.P. : 55, rue Notre-Dame-de-Recouvrance - 45012 Orleans Cedex
PARIS - C.R.D.P. : 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Librairie : 13, rue du Four - 75270 Paris Cedex 06
PAU - C.D.D.P. : Villa Nitot - avenue Nitot - B.P. 299 - 64016 Pau
PERPIGNAN - C.D.D.P. : 24, rue Emile-Zola - 66020 Perpignan Cedex
POINTE-A-PITRE (Guadeloupe) - C.D.D.P. : rue du Gouverneur-Felix-Eboue - 97154 Pointe-à-Pitre
POITIERS - C.R.D.P. : 6, rue Sainte-Catherine - 86034 Poitiers Cedex
REIMS - C.R.D.P. : 47, rue Simon - B.P. 387 - 51063 Reims Cedex
RENNES - C.R.D.P. : 92, rue d'Antrain - B.P. 158 - 35003 Rennes Cedex
RODEZ - C.D.D.P. - ENI - 12, rue Sarrus - 12000 Rodez
ROUEN - C.R.D.P. : 2, rue du Docteur Fleury - 76130 Mt-St-Aignan
 Adresse postale : Cedex 3038 - 76041 Rouen Cedex
SAINT-DENIS (La Reunion) - C.D.D.P. - 97489 Saint-Denis
SAINT-ETIENNE - C.D.D.P. : 16, rue Marcollin-Allard - 42000, Saint-Etienne Cedex
STRASBOURG - C.R.D.P. : 5, quai Zorn - B.P. 279 R7 - 67007 Strasbourg Cedex
TARBES - C.D.D.P. : rue Georges-Magnoac - B.P. 205 - 65013 Tarbes
TOULOUSE - C.R.D.P. : 3, rue Roquelaine - 31069 Toulouse Cedex
TOURS - C.D.D.P. : 1, rue Gutenberg - 37000 Tours
TROYES - C.D.D.P. : 1, rue Bugand - 10014 Troyes Cedex
VALENCE - C.D.D.P. : "Ancienne Prefecture", place Le Cardonnol - B.P. 498 - 26010 Valence

