

UN EXEMPLE DE RECHERCHE SUR L'HISTOIRE D'UNE DISCIPLINE SCOLAIRE : L'HISTOIRE ENSEIGNÉE AU XVIII^E SIÈCLE

Annie Bruter

Université de Picardie | Carrefours de l'éducation

2002/1 - n° 13
pages 2 à 17

ISSN 1262-3490

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-1-page-2.htm>

Pour citer cet article :

Bruter Annie, « Un exemple de recherche sur l'histoire d'une discipline scolaire : l'histoire enseignée au XVIII^e siècle », *Carrefours de l'éducation*, 2002/1 n° 13, p. 2-17. DOI : 10.3917/cdle.013.0002

Distribution électronique Cairn.info pour Université de Picardie.

© Université de Picardie. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

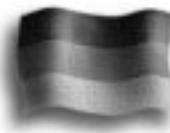
Abstract



This paper proposes to resituate a particular question concerning the school discipline of « history » within a perspective of « longue durée » and with reference to the humanities colleges of the pre-revolutionary era. It begins with a brief examination of the circumstances through which different viewpoints on « history » as a discipline have been articulated within contemporary historiography. The first part of the paper will endeavour to show that the very idea of « school discipline » is not pertinent to describe the curriculum and pedagogy of the pre-revolutionary era since they were based on epistemological and methodological assumptions very different from those held today. The second part briefly studies the social, political, technical and cultural transformations which resulted in establishing history as an autonomous curricular offering for the elites, privately taught in princely education or in aristocratic boarding schools, from the end of the XVIIIth century onwards. The conclusion emphasizes the long duration and the complexity of such a process as the making of a school discipline, at least as far as history is considered.

A Case Study in the Formation of a School Discipline : Teaching History in the XVIIIth Century France

Zusammenfassung



Der Beitrag stellt zunächst recht knapp den historischen Hintergrund dar, vor dem sich die sehr unterschiedlichen Meinungen zur Genese des Schulfachs „Geschichte“ herausgebildet haben, die bis heute die Forschung bestimmen, und versucht sich der Fragestellung dann mit Hilfe eines historischen Längsschnittes anzunähern, der mit den humanistischen Gymnasien des Ancien Régime einsetzt. Dabei werden auch terminologische Probleme angerissen, denn der Begriff „discipline scolaire“ selbst scheint ungeeignet, um eine schulische Praxis zu beschreiben, die von ganz anderen epistemologischen und methodischen Vorannahmen auszugehen hatte als wir sie heute zugrundelegen. Schließlich werden eine Reihe dieser sozialen, politischen, kulturellen und technischen Veränderungen etwas ausführlicher dargestellt, die - etwa bei der Erziehung der Prinzen oder bei der Unterrichtsgestaltung in den nur für den Adel zugänglichen Pensionaten, die an einige Gymnasien angegliedert waren - zur Ausbildung eines selbständigen Schulfachs „Geschichte“ für die Eliten des ausgehenden 17. Jahrhunderts geführt haben. Abschließend wird die Komplexität dieses sehr langwierigen Prozesses noch einmal herausgestrichen.

Die Vermittlung von historischem Wissen im Frankreich des 17. Jahrhunderts als Paradigma für eine Geschichte der Schulfächer

Un exemple de recherche sur l'histoire d'une discipline scolaire : l'histoire enseignée au xvii^e siècle

▲ **Annie Bruter**

*Service d'histoire de l'éducation
URA CNRS 1397 / INRP, Paris*

Partant d'une brève analyse des conditions dans lesquelles se sont mises en place les visions divergentes de l'apparition de la discipline scolaire « histoire » qui ont cours aujourd'hui dans l'historiographie française, cet article se propose de replacer la question dans la longue durée en remontant aux collèges d'humanités de l'Ancien Régime. La première partie montre que la notion même de « discipline scolaire » n'est pas pertinente pour décrire leur enseignement, organisé en fonction de présupposés épistémologiques et méthodologiques distincts de ceux d'aujourd'hui. La seconde étudie certaines des transformations (sociopolitiques, tech-

niques, culturelles...) qui ont abouti à la constitution de l'histoire en matière autonome d'enseignement pour les élites à la fin du xvii^e siècle, dans l'éducation princière ou dans l'enseignement réservé aux pensionnaires des internats aristocratiques implantés dans certains collèges. La conclusion souligne la longue durée et la complexité du processus de constitution d'une discipline scolaire, tel qu'il apparaît à travers l'exemple de l'histoire.



idée que les connaissances de tous ordres dont nous disposons sont le résultat d'une construction humaine, non le fruit d'une révélation ou d'une réminiscence, est largement admise de nos jours, au moins parmi les chercheurs qui produisent ces connaissances ; en revanche, l'idée que les disciplines scolaires par lesquelles ces connaissances parviennent aux jeunes générations sont elles aussi le produit d'un travail collectif, celui de l'ensemble des acteurs du système éducatif, a davantage de mal à conquérir droit de cité en France. Trop souvent vues comme des décalques des sciences savantes plus ou moins simplifiées à l'usage des élèves, les disciplines scolaires n'ont longtemps été appréhendées par les historiens de l'enseignement que de façon téléologique, en fonction des théories scientifiques et des conceptions pédagogiques qui étaient celles de leur époque. C'est notamment le cas d'historiens qui eurent une grande influence en France au début de la III^e République, époque d'importantes réformes dans l'enseignement à tous les niveaux (primaire, secondaire et supérieur), comme Gabriel Compayré¹ et Émile Durkheim² : il s'agissait davantage de donner une généalogie à la pédagogie nouvelle qu'on voulait mettre en place que de restituer leur sens originel aux pratiques enseignantes du passé, dont on voulait précisément se débarrasser. Or c'est de leurs travaux que l'histoire de l'enseignement est longtemps restée tributaire en France au xx^e siècle.

L'enseignement de l'histoire se trouvait, de ce fait, dans une position tout à fait particulière en tant qu'objet historiographique : instrument essentiel de formation patriotique et civique dans la pédagogie de cette époque, il ne pouvait se tourner vers son passé qu'en célébrant sa propre instauration, rejetant dans les ténèbres de l'arriération les institutions enseignantes qui ne lui avaient pas donné la place majeure qui devait, selon lui, être la sienne. Dans le cadre de la rivalité entre enseignement laïc et enseignement confessionnel qui a profondément marqué, on le sait, la vie politique et scientifique des débuts de la III^e République, la question historique à résoudre était donc de savoir si l'enseignement de l'histoire était né dans les collèges d'Ancien Régime, pour l'essentiel contrôlés par l'Église³, ou dans les

1. Gabriel Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le xv^e siècle*, Paris, Hachette, 1879, 2 vol.

2. Émile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France* (avec une introduction de Maurice Halbwachs), Paris, Presses universitaires de France, 1938, 2^e éd. 1969 : il s'agit du cours sur l'histoire de l'enseignement en France fait par Durkheim à la Sorbonne en 1904-1905 et repris les années suivantes jusqu'à la guerre.

3. C'est la thèse soutenue par les historiens des grands ordres enseignants, Oratoire ou Compagnie de Jésus : Paul Lallemand, *Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire de France*, 1888, réimp. Genève, Slatkine – Megariotis Reprints, 1976 ; François de Dainville, *La Naissance de l'humanisme moderne*, 1940,

établissements issus de la Révolution française (écoles centrales, lycées). Pareille question, qui a fait couler beaucoup d'encre, ne pouvait arriver à rien de conclusif. Les matériaux disponibles sont en effet interprétables de diverses façons en fonction de la définition de l'enseignement historique qu'on se donne : prouvant que l'histoire était présente, et même surabondante, dans les collèges d'Ancien Régime si on définit cette discipline comme ensemble de contenus, ils montrent au contraire qu'elle n'existait pas si on s'en tient à une conception administrative de la discipline scolaire comme entité régie par des dispositions réglementaires (un programme, des épreuves d'examen, des horaires, etc.). Un autre facteur d'incertitude dans l'interprétation de la documentation a été le manque d'attention longtemps prêté aux spécificités des collèges d'Ancien Régime, comme si ceux-ci avaient répondu à une norme générale semblable à celle qui s'est peu à peu imposée aux établissements publics du XIX^e siècle, alors que certains collèges juxtaposaient une structure proprement scolaire, c'est-à-dire un ensemble de classes répondant aux normes d'un plan d'études, et un pensionnat fonctionnant de façon beaucoup plus souple, de façon à répondre aux vœux des familles en complétant la formation donnée dans les classes par des enseignements particuliers⁴ : or c'est dans le cadre de ces enseignements en quelque sorte privés que s'est développée une pédagogie de l'histoire annonçant celle d'aujourd'hui.

C'est donc le renouvellement de problématique survenu à la fin du XX^e siècle – autre époque de bouleversements profonds du système éducatif français – dans l'histoire de l'enseignement en France qui a transformé les termes de la question, de deux manières différentes. D'une part, posant le problème du rôle social rempli par les établissements scolaires (dans le sillage de la sociologie critique de l'éducation qui s'était développée au cours des années 1960), plusieurs travaux ont mis en lumière la coexistence longtemps occultée de différents types d'éducation au sein de certains établissements d'Ancien Régime, en particulier dans ceux qui rassemblaient un collège prestigieux et un pensionnat aristocratique⁵, comme La Flèche et Louis-le-Grand pour les établissements jésuites, Juilly et Vendôme pour ceux qui étaient tenus par les oratoriens. Par ailleurs, d'autres travaux ont posé le problème de l'historicité des disciplines elles-mêmes. Les redéfinissant comme productions collectives des institutions enseignantes (et non plus comme reflet simplifié des connaissances savantes), André Chervel a ainsi pu montrer, dans un article pion-

réimp. Genève, Slatkine Reprints, 1969; du même, « L'enseignement de l'histoire et de la géographie et le *Ratio studiorum* » (1954), art. repris dans François de Dainville (Marie-Madeleine Compère éd.), *L'Éducation des jésuites*, Paris: Minuit, rééd. 1991, p. 427-454.

4. Mark Motley, *Becoming a French Aristocrat. The Education of the Court Nobility, 1580-1715*, Princeton: Princeton University Press, 1990.

5. Deux synthèses sur le sujet : Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985, coll. « Archives » ; Dominique Julia, Huguette Bertrand, Serge Bonin, Alexandra Laclau, *Atlas de la Révolution française. 2. L'enseignement, 1760-1815*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1987.

nier ⁶, que la notion même de discipline scolaire est une notion récente, apparue précisément en même temps que les réformes de l'enseignement qui ont pris place au tournant des XIX^e-XX^e siècles. Cette reformulation a permis de reposer la question de l'histoire de l'enseignement historique en termes nouveaux et de se demander non seulement quand est apparu un enseignement de l'histoire semblable à celui d'aujourd'hui, mais aussi en quoi consistaient l'histoire et son enseignement avant cela.

C'est cette question qui a fait l'objet d'une recherche entreprise tout d'abord dans le cadre d'une thèse de didactique de l'histoire ⁷, poursuivie ensuite dans celui d'une journée d'étude sur l'enseignement des humanités classiques organisée par André Chervel et Marie-Madeleine Compère au Service d'histoire de l'éducation de l'INRP ⁸, et qui a débouché sur la parution d'un ouvrage sur l'histoire enseignée au XVII^e siècle ⁹. Elle s'est fondée sur des matériaux divers, comprenant aussi bien les plans d'études en vigueur et les exemples de « leçons-modèles » proposés aux enseignants à l'époque que les traités sur l'éducation et les abrégés d'histoire utilisés à des fins pédagogiques (à condition que cette utilisation soit attestée par des témoignages d'époque, tant la confusion souvent faite entre les abrégés d'Ancien Régime et les « manuels » d'aujourd'hui est de nature à fausser l'interprétation du matériel documentaire). Le champ géographique couvert est la France, non par désintérêt pour le comparatisme en ce domaine, mais parce que les sources les plus facilement accessibles, dans le cadre d'une recherche nécessairement limitée dans le temps, étaient les sources françaises.

Sans revenir sur l'aspect historiographique de la question, on essaiera ici de résumer les principaux résultats de cette recherche, en se centrant sur deux points : le caractère « non-disciplinaire » de l'enseignement des collèges d'Ancien Régime et la façon dont y était traitée l'histoire ; l'évolution des « usages » de l'histoire au XVII^e siècle et, en conséquence, l'apparition de nouvelles pratiques d'enseignement de cette matière ; le tout constituant un essai de contribution à une réflexion sur le processus de longue durée qu'est la constitution d'un domaine de savoir en discipline d'enseignement.

L'histoire dans un enseignement « non disciplinaire »

C'est la nature même du matériel documentaire légué par les pratiques scolaires

6. André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, Paris : INRP, mai 1988, p. 59-119 ; repris in André Chervel, *La Culture scolaire*, Paris : Belin, 1998, p. 9-56.

7. Annie Bruter, *Les Paradigmes pédagogiques. Recherches sur l'enseignement de l'histoire au XVII^e siècle (1600-1680)*, université Paris VII, 1993.

8. Une partie des communications présentées lors de cette journée ont été reprises dans le numéro thématique *Les humanités classiques*, *Histoire de l'éducation* n° 74, Paris, INRP, mai 1997, 253 p.

9. Annie Bruter, *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997, 237 p.

du XVII^e siècle – plans d'études, leçons-modèles et ouvrages pédagogiques – et l'impossibilité de l'interpréter au moyen des catégories réglementaires par lesquelles on définit de nos jours la discipline scolaire (horaires, programmes, etc.) qui a orienté la recherche vers une première étape : avant tout essai d'appréhension de la place de l'histoire proprement dite dans l'enseignement des collèges, il fallait préalablement éclaircir les principes et les fins de cet enseignement, qu'il n'y avait aucun motif *a priori* de supposer identiques à ceux d'aujourd'hui.

Si le XVII^e siècle (au moins dans ses deux premiers tiers) est en effet une époque de vigoureuse expansion scolaire qui a vu se poursuivre la mise en place des collèges humanistes commencée dès le siècle précédent¹⁰, la demande éducative à laquelle répondaient ces institutions se distinguait par bien des points de celle d'aujourd'hui. Reprenant à leur compte l'ambition intégratrice qui était celle de la rhétorique antique¹¹, les études d'humanités prétendaient concilier dans une même visée trois finalités que nous avons pris l'habitude de séparer nettement : une finalité pratique de maîtrise du langage, une finalité cognitive d'acquisition de connaissances, une finalité religieuse d'accès à la science et la vertu. Ce sont ces trois finalités qu'on trouve simultanément à l'œuvre dans le programme des études, entièrement constitué de textes venus de l'Antiquité, comme dans les procédés d'enseignement : il s'agissait avant tout d'entraîner les élèves à s'exprimer par d'innombrables exercices, oraux ou écrits. Cet entraînement intensif, fondé sur l'étude de textes-modèles proposés à l'imitation, était destiné à assurer la maîtrise des langues anciennes (ou en tout cas du latin, la vogue du grec au XVI^e siècle ne s'étant pas poursuivie au siècle suivant) en même temps que celle des techniques - rhétorique et philologie – qui rendraient les élèves à la fois éloquents et capables d'accéder au savoir : celui-ci était en effet conçu comme corpus textuel, que ce soit celui, profane, des textes antiques, ou celui des livres sacrés. Répondant à la fois aux besoins de l'Église de la Contre-Réforme, qui cherchait à former des prédicateurs, et à ceux des princes dont s'étoffait l'appareil administratif, nécessitant des hommes aptes à manier le langage, ce programme d'études fut soutenu par les autorités du temps, laïques et ecclésiastiques, et adopté par les individus ou les groupes qui aspiraient à faire carrière, dans l'Église ou dans l'État.

Rien de plus étranger au nôtre, on le voit, que le régime épistémologique, plongeant ses racines dans l'Antiquité, qui sous-tend pareille conception de l'enseignement – laquelle se réclamait d'ailleurs explicitement de ces deux grands instituteurs antiques que furent Cicéron et Quintilien. Fondée sur le primat de la langue, instrument de pouvoir et moyen de communication entre Dieu et les hommes, et sur le respect de l'écrit (par lequel les paroles inaugurales, celles de la Révélation, ont été transmises depuis la création du monde), cette épistémologie considère le savoir comme un donné à déchiffrer, l'accès à la connaissance comme

10. Cf. Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée...*, op. cit.

11. Sur cette question, voir Marc Fumaroli, *L'âge de l'éloquence. Rhétorique et « res literaria » de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Genève : Droz, 1980.

un acte de lecture¹². D'où la nécessité de cette étape préalable à l'accès à la connaissance qu'était l'étude des langues et des textes anciens : l'enseignement des humanités.

Par sa visée intégratrice – former le *vir bonus dicendi peritus*, l'homme de bien qui s'exprime avec brio – comme par la place centrale qu'il faisait aux textes, un tel enseignement ne pouvait être que « non disciplinaire ». L'explication des textes antiques, point de départ des apprentissages, nécessitait en effet le recours à des connaissances d'ordres fort divers - grammaticales et philologiques, mais aussi géographiques, historiques, ethnologiques, voire botaniques, zoologiques ou minéralogiques - en même temps que la capacité d'en dégager les sentences et maximes d'ordre rhétorique, moral ou politique qui doivent meubler le discours de l'orateur : tout cela était censé être connu du régent unique de chaque classe. Réciproquement, les productions des élèves appelés à réutiliser le vocabulaire, les expressions, les connaissances et belles pensées trouvés dans les auteurs étudiés, devaient témoigner de leur aptitude à fondre mots et idées en un ensemble textuel harmonieux.

La primauté donnée à la finalité rhétorique de l'enseignement ne signifie cependant pas que l'enseignement des humanités ne se souciait pas de transmettre des connaissances (cet objectif est explicitement inscrit, par exemple, dans certaines versions du plus célèbre des plans d'études de l'époque, la *Ratio studiorum* jésuite¹³) : on ne saurait parler ou écrire sans contenu. Mais ces connaissances, n'étant pas étudiées pour elles-mêmes, ne faisaient pas l'objet d'un exposé systématique, sauf à titre récréatif, dans le cadre de ce qu'on appelait alors l'*eruditio* (un espace de temps volontairement laissé au régent pour se reposer et reposer les élèves de l'austère discipline de l'explication des textes)¹⁴ : elles étaient dispensées au fur et à mesure de la lecture des textes, en fonction des contenus à expliquer. C'est ainsi que des connaissances qui ressortiraient, pour nous, de l'histoire – le déroulement de certains événements, la description des institutions ou des mœurs d'une époque donnée – pouvaient être exposées à l'occasion de l'explication d'une poésie d'Ovide ou d'une œuvre oratoire de Cicéron... Inversement, la lecture des historiens antiques qui se menait dans diverses classes (la *Ratio* jésuite de 1599 mentionne César, Salluste, Tite-Live, Quinte-Curce et Plutarque pour la classe d'hu-

12. Sur la longue durée de cette conception de l'accès à la connaissance comme *lectio*, voir Eugenio Garin, trad. française *L'éducation de l'homme moderne. La pédagogie de la Renaissance, 1400-1600*, rééd. Paris, Fayard, 1995, coll. « Pluriel », p. 66-70.

13. La version définitive de la *Ratio studiorum* jésuite, celle de 1599, a fait récemment l'objet d'une réédition accompagnée d'une traduction française : *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, Paris : Belin, 1997, 314 p. On fait ici référence aux instructions plus détaillées de la première version de la *Ratio*, celle de 1586, consultable dans Ladislav Lukács, *Monumenta paedagogica Societatis Jesu*, Rome, Institutum Societatis Jesu, 7 vol., 1965-1992, t. V, p. 151. Voir aussi les instructions du P. Orlandini, « Circa il modo de legger del l'humanista » (1582-1583), *ibid.* t. VI, p. 520.

14. Ne connaissant pas de publication spécifiquement consacrée à cette question, je me permets de renvoyer là-dessus à mon propre ouvrage, *L'Histoire enseignée au Grand Siècle...*, op. cit., p. 61-71.

manités¹⁵, Thucydide pour celle de rhétorique¹⁶) ne fournissait pas tant l'occasion d'une étude des événements que celle des procédés d'écriture propres à l'historien : plus que l'histoire elle-même, il s'agissait, conformément aux finalités générales qui étaient celles de l'enseignement des humanités, d'apprendre comment l'écrire.

Quant aux connaissances nécessaires à la compréhension des oeuvres historiques étudiées, elles consistaient principalement, étant donné le contenu militaro-politique des œuvres des historiens anciens, en connaissances géographiques permettant de se faire une idée du théâtre des opérations et de suivre le déroulement des combats décrits. La chronologie, quant à elle, était considérée comme un accessoire de l'étude de ces textes historiques, à l'instar d'ailleurs de la géographie, que le langage de l'époque avait coutume d'unir à la chronologie sous l'expression « les deux yeux de l'histoire ». La science chronologique était de toute façon, à l'époque où se sont mises en place les institutions d'éducation humanistes (c'est-à-dire au XVI^e siècle), un domaine de recherche extrêmement « pointue », exigeant une vaste culture philologique et scientifique, qu'il n'était pas question d'exposer en classe¹⁷. On ne disposait pas encore, même si le souhait de les posséder était très vif, des connaissances permettant de reconstituer la succession des événements rapportés par les textes anciens. L'unique moyen de datation, peu précis, dont disposaient les régents humanistes était en effet la philologie, dans la mesure où celle-ci procède par comparaison entre les divers états d'une langue (le latin, en l'occurrence) au cours de son évolution¹⁸ : ce qui ramène encore une fois à la nécessité d'une maîtrise aussi approfondie que possible des textes écrits en cette langue.

On conçoit donc l'impossibilité, dans un tel cadre, d'un « cours » d'histoire qui aurait consisté en un exposé suivi des événements – de même que d'un « cours » de quelque matière que ce soit, dans la mesure où on étudiait avant tout des textes. D'où la proposition de voir dans l'enseignement des humanités un enseignement par définition « non-disciplinaire », et ce non en raison d'une incapacité des régents de l'époque à en concevoir un autre, mais en vertu des principes mêmes qui avaient présidé à son organisation. C'est ainsi que les instances dirigeantes de la Compagnie de Jésus refusèrent la proposition faite par plusieurs de ses membres de mettre sur pied un cours d'histoire, sur le modèle pratiqué par leurs rivaux protestants, non parce qu'elles refusaient l'histoire en soi, mais parce que ç'aurait été rompre

15. *Ratio studiorum. Plan raisonné*, op. cit., p. 174 et 178.

16. *Ibid.*, p. 170. Il convient de ne pas plaquer sur ces indications de la *Ratio studiorum* la notion actuelle de « programme scolaire » à valeur prescriptive. Non seulement on sait qu'il y a toujours un écart entre un programme officiel et sa mise en œuvre dans les classes, mais la *Ratio* ménageait elle-même aux régents, dans ses instructions, un espace d'interprétation destiné à leur permettre de s'adapter au niveau de leurs élèves.

17. Voir Anthony Grafton, *Joseph Scaliger. A Study in the History of Classical Scholarship. II - Historical Chronology*, Oxford, Clarendon Press, 1993.

18. Voir Donald R. Kelley, *Foundations of Modern Historical Scholarship. Language, Law and History in the French Renaissance*, New York/London : Columbia University Press, 1970.

avec le respect des textes anciens qui était au principe de leur pédagogie ¹⁹.

Mais on voit aussi combien le matériel documentaire issu d'un tel enseignement offre de latitude à l'interprétation puisque ses contenus, dans la mesure où ils portent à peu près exclusivement sur les réalités dont traitent les textes antiques, sont à peu près exclusivement historiques : il s'agit, de part en part, de mots, de faits, de pensées venus de l'Antiquité. Toutefois ces mots, faits et pensées ne parvenaient pas aux élèves de façon ordonnée puisqu'ils leur étaient dispensés à l'occasion de la lecture de textes présentés de façon graduée en fonction de leur degré de difficulté linguistique, non de leur succession chronologique. Ainsi, on ne saurait prétendre que les élèves des collèges d'Ancien Régime en sortaient totalement démunis de connaissances historiques : ils avaient au contraire de l'Antiquité une connaissance bien plus intime et fouillée que les élèves, voire les enseignants d'histoire actuels et étaient en tout cas capables, au moins dans l'idéal, de se rapporter à la lettre même de textes aujourd'hui considérés comme des « sources ». Mais ce savoir historique restait désordonné, et surtout lacunaire puisqu'il ignorait à peu près tout ce que nous appelons aujourd'hui le Moyen âge, sans parler de l'époque où vivaient les élèves : si l'on trouve bien, dans les commentaires « érudits » du régent de rhétorique Abram sur le *pro Sestio* ²⁰ par exemple, quelques anecdotes renvoyant à un passé récent (une ruse de Louis XI prisonnier du Téméraire ²¹, l'introduction des bas de soie en France par Henri II ²²), ainsi que des références éparses à la science philologique contemporaine ou même médiévale ²³, il n'était pas question d'étudier en classe des textes du Moyen Âge que leur mauvaise latinité rendait impropres à servir de modèles.

Faut-il s'en scandaliser ? Cela n'aurait pas plus de sens que de s'indigner des théories scientifiques qui ont eu cours avant les nôtres. L'histoire, pour les régents des collèges humanistes, n'était pas un ensemble de connaissances, le produit d'une recherche fondée sur une méthodologie réglée : le mot ne désignait pas un domaine particulier du savoir – tout le savoir, à l'époque, était conçu comme venu du passé, donc comme histoire – mais une branche de la rhétorique, définie par un mode spécifique d'écriture : le mode narratif. N'étaient par conséquent considérés comme historiens que ceux qui avaient su en user avec talent, en beau latin

19. Cf. François de Dainville, « L'enseignement de l'histoire et de la géographie... », art. cit. ; pour une discussion de la thèse soutenue dans cet article, voir Annie Bruter : « Entre rhétorique et politique : l'histoire dans les collèges jésuites au XVII^e siècle » in *Mes humanités classiques, Histoire de l'éducation*, n° 74, op. cit., p. 59-88.

20. N. Abram, in M. Tullii Ciceronis orationes commentarius, Paris, 1631, p. 1-247.

21. *Ibid.* p. 173.

22. *Ibid.* p. 36.

23. On relève, par exemple, des références à Juste Lipse, à Scaliger ou aux érudits jésuites, mais aussi à des auteurs médiévaux comme Isidore de Séville ou Ulprien ; notons aussi la présence parmi les auteurs cités d'historiens français comme Joinville ou Pierre Matthieu... ; tout cela est cependant peu de chose face au nombre écrasant de références aux auteurs anciens, majeurs et mineurs : *ibid.*, *passim*.

ou en beau grec – ce qui disqualifiait les chroniqueurs médiévaux²⁴. Il ne pouvait donc être question, à l'époque, d'« enseigner l'histoire » au sens actuel du terme : conformément aux conceptions pédagogiques et scientifiques de l'époque, on faisait lire aux élèves les historiens anciens²⁵, en y cherchant de quoi enseigner l'art d'écrire grâce auquel la France disposerait un jour, du moins l'espérait-on, des historiens dignes de ce nom qu'elle n'avait pas encore eus...

« Usages » et pédagogie de l'histoire au XVII^e siècle

Le paradoxe - mais n'est-ce pas le propre de tout système éducatif, par définition chargé de transmettre ce qui vient du passé, que de retarder par rapport à la société qui l'entoure ? – est que cet enseignement des humanités s'est épanoui au moment même où changeaient les conceptions, issues d'une époque plus ancienne (celle de la culture manuscrite de la Renaissance), dont il était la cristallisation sous forme de modèle pédagogique²⁶. On ne peut ici que mentionner brièvement certains facteurs de ce changement en énumérant tour à tour ce qui, dans la réalité, s'entremêlait de manière beaucoup plus complexe.

Un premier facteur de changement se situe, bien entendu, sur le plan politique. La victoire de la loyauté monarchique sur les liens d'appartenance confessionnelle qui met fin aux guerres de religion²⁷, le triomphe de l'absolutisme et la curialisation de la vie mondaine et culturelle au XVII^e siècle²⁸ focalisent désormais l'intérêt sur l'histoire nationale, saisie à travers celle des dynasties régnantes et de leur entourage. Parallèlement se manifeste une évolution du sentiment religieux : l'importance de plus en plus grande accordée aux pratiques – donc aux mœurs – comme critère d'orthodoxie confessionnelle²⁹ entraîne l'accentuation des visées moralisatrices de l'éducation, tandis que l'approfondissement de l'effort d'acculturation religieuse entrepris au siècle précédent dans le cadre de la rivalité entre Réforme et Contre-Réforme³⁰ induit le recours à la narration historique comme

24. Voir Arnaldo Momigliano, « Ancient History and the Antiquarian », 1950, trad. française « L'histoire ancienne et l'Antiquaire » dans Arnaldo Momigliano, *Problèmes d'historiographie ancienne et moderne*, Paris, Gallimard, 1983, p. 24-293.

25. Cf. supra, p. 7.

26. Cf. Annie Bruter, « La pédagogie humaniste : un autre paradigme (l'enseignement de l'histoire sous l'Ancien Régime) » in Henri Moniot et Maciej Serwanski (éd.), *L'histoire en partage 1. Le récit du vrai*, Paris : Nathan, 1994, p. 57-68.

27. Myriam Yardeni, *La Conscience nationale en France pendant les guerres de religion (1559-1598)*, Louvain/Paris : Nauwelaerts/Béatrice-Nauwelaerts, 1971.

28. Voir Roger Chartier, « Trajectoires et tensions culturelles de l'Ancien Régime » in André Burguière et Jacques Revel (dir.), *Histoire de la France. Les formes de la culture*, Paris : Seuil, 1993, p. 307-392.

29. Michel de Certeau, « L'inversion du pensable. L'histoire religieuse du XVII^e siècle » (1969) et « La formalité des pratiques. Du système religieux à l'éthique des Lumières (XVII^e-XVIII^e) » (1973), articles repris dans Michel de Certeau, *L'Écriture de l'histoire*, Paris : Gallimard, 1975, p. 131-152 et 153-212.

30. Jean-Claude Dhôtel, *Les Origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, Aubier, 1967.

moyen de faire intérioriser dès l'enfance les vérités et valeurs transmises par le catéchisme³¹. Sur le plan culturel, enfin, l'essor de la production imprimée met celle-ci à la disposition d'un public de plus en plus vaste, qui s'étend désormais au delà du cercle des « doctes » pour lesquels la lecture était une activité quasi-professionnelle³² : d'où la vogue d'une littérature plus mondaine, plus distrayante et plus facile d'accès que la littérature latine et grecque, en même temps qu'une spécialisation accrue des genres.

Or tous ces facteurs se rencontrent avec une autre mutation relevant, elle, du plan scientifique. L'acquis fondamental de l'époque, du point de vue qui est le nôtre ici, est l'élaboration d'une échelle temporelle unique sur laquelle ordonner les faits jusque là épars connus à travers les textes antiques et médiévaux³³. C'est cet acquis de la science des « chronologues » de la Renaissance qu'entreprennent de vulgariser les abrégés d'histoire qui paraissent de plus en plus nombreux pendant le siècle, en latin³⁴ et en français³⁵. L'utilisation de cette échelle temporelle dote les études historiques d'un nouveau mode d'appréhension des faits (par ordre de succession chronologique et non plus par contiguïté, thématique ou géographique), fournit par les repères temporels qu'elle établit un instrument d'apprentissage qui faisait défaut jusque là (les dates...), met du coup plus clairement en évidence les lacunes dans l'exposé des événements, incitant à les combler, contribue ainsi à transformer le sentiment du temps en en donnant une vision linéaire... toutes choses qui, sans le heurter de front, minent en profondeur le respect toujours proclamé pour les historiens de l'Antiquité.

Ainsi voit-on se manifester au cours du siècle, à travers la littérature de vulgarisation historique comme à travers les projets ou traités sur l'éducation, des aspi-

31. Claude Fleury, *Catéchisme historique*, Paris : Vve G. Clouzier, 1683, t. I : *Petit catéchisme* ; Fénelon, *De l'éducation des filles*, 1687 (l'édition consultée est celle de Paris, P. Aubouin, 1696).

32. Voir Henri-Jean Martin, *Livre, pouvoirs et société à Paris au XVII^e siècle (1598-1701)*, 1969, rééd. Genève : Droz, 1999, 2 vol.

33. Anthony Grafton, *Joseph Scaliger...*, op. cit. ; D.J. Wilcox, *The Measure of Time Past. Prenewtonian Chronologies and the Rhetoric of Relative Time*, Chicago/London : The University of Chicago Press, 1987.

34. On ne mentionnera ici que les deux plus célèbres parmi ceux dont l'utilisation à des fins pédagogiques est attestée, qui sont aussi les plus anciens : l'*Epitomae historiarum libri X* du jésuite Torsellini, paru pour la première fois à Rome en 1598, qu'on a pu consulter dans une édition de Lyon, J. Cardon et P. Cavellat, 1620 ; et le *Rationarium temporum* du P. Denis Petau, Paris, S. Cramoisy, 1633.

35. Les deux abrégés cités ci-dessus ont été traduits en français dès le XVII^e siècle. La première version française de l'*Epitomae historiarum* figurant au catalogue des Imprimés de la BNF (dont les indications doivent être prises avec prudence, celui-ci ne recensant pas la totalité de la production éditoriale, surtout pour les époques anciennes) est de 1622, la première traduction française du *Rationarium temporum* qu'on y trouve date de 1682. Le nombre des éditions françaises de ces deux ouvrages reste néanmoins très inférieur à celui de leurs éditions latines. Il existait d'autre part dès le XVI^e siècle des abrégés d'histoire de la monarchie française écrits directement dans la langue nationale. Citons par exemple celui de Gilles Corrozet, *Le Trésor de l'histoire de France*, dont la première parution date de 1583, consulté dans l'édition de Paris, Galiot Corrozet, 1603, et qui a connu encore sept rééditions plus ou moins augmentées jusqu'à 1646.

rations à un autre type de rapport au passé que celui de l'enseignement humaniste : un rapport plus aisé, plus direct, qui contourne l'écueil de l'apprentissage des langues anciennes et exige l'accès à un passé plus proche et plus accessible. La traduction des auteurs anciens, si elle n'est pas chose nouvelle, connaît alors une sorte d'âge d'or : les « belles infidèles »³⁶ mettent ces auteurs à la portée de lecteurs (et de lectrices) qui n'ont pas été astreints à l'austère discipline des apprentissages humanistes. L'offre d'ouvrages historiques se diversifie : à côté des productions savantes qui continuent leur carrière fleurissent à la fois abrégés d'histoire et histoires plus ou moins romanesques³⁷, destinés à un public plus large et moins averti.

Parallèlement s'affirme de plus en plus explicitement la nécessité de connaître l'histoire de son pays, en un mouvement d'ailleurs non exempt de contradictions – celles même qu'on voit surgir à la fin du XVII^e siècle à propos de l'éducation du prince chrétien, posée en modèle à suivre en même temps qu'en domaine réservé au pouvoir et à ceux qui y sont destinés par nature, c'est-à-dire par leur naissance³⁸. Or l'histoire tenait dans ce modèle une place centrale, en tant que complément nécessaire des matières « théoriques » nécessaires à la formation princière qu'étaient la morale et la politique : c'est elle qui était censée fournir les exemples illustrant les préceptes abstraits en lesquels consistaient ces sciences. Et cette histoire nécessaire aux princes, si elle comprenait bien entendu l'histoire ancienne, ne s'y cantonnait pas : elle devait de toute nécessité fournir aux futurs gouvernants des modèles plus proches d'eux que les héros de l'Antiquité, ainsi que des connaissances positives (militaires, généalogiques, diplomatiques, économiques, etc.) sur les affaires du royaume, c'est-à-dire sur le présent ou le passé immédiat. Une nouvelle pédagogie de l'histoire se met ainsi en place, conjuguant l'apprentissage de la chronologie avec le cours dialogué dans lequel l'élève écoute et discute le récit des événements, qu'il aura ensuite à rédiger : telle est du moins la pédagogie décrite par les précepteurs princiers de la fin du XVII^e siècle³⁹. Quant aux

36. Roger Zuber, *Les « Belles infidèles » et la formation du goût classique*, 1968, rééd. Paris : Albin Michel, 1995, coll. « Bibliothèque de l'Évolution de l'humanité », 521 p.

37. Sur la « fusion » entre histoire et roman dans la deuxième moitié du XVII^e siècle, voir Bernard Magné, *Crise de la littérature française sous Louis XIV : Humanisme et nationalisme*, Lille : Atelier de reproduction des thèses Lille III, 1976, 2 vol. multigr.

38. Annie Bruter, « Des *arcana imperii* à l'éducation du citoyen : le modèle de l'éducation historique au XVIII^e siècle », intervention au colloque organisé par la Société française d'étude du dix-huitième siècle et la Société italienne d'étude du dix-huitième siècle, avec l'UMR LIRE (CNRS n° 5611, université Stendhal, Grenoble I) : « L'Institution du Prince au XVIII^e siècle », Grenoble, 14-16 octobre 1999, à paraître dans les Actes du colloque.

39. Charles-Bénigne Bossuet, « De l'instruction du Dauphin, Lettre au pape Innocent XI » (1679) dans *Œuvres complètes*, Bar-le-Duc, par des prêtres de l'Immaculée Conception de St-Dizier, 1863, t. XII ; Claude Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études*, Paris, P. Auboin, P. Émery et C. Clousier, 1686 ; Gérard de Cordemoy, « De la nécessité de l'Histoire, de son usage, & de la manière dont il faut mêler les autres sciences, en la faisant lire à un Prince » dans *Divers traités de métaphysique, d'histoire et de politique*, Paris, Vve de J.-B. Coignard, 1691.

premiers « manuels scolaires » d'histoire, ceux qui ne proviennent pas de l'éducation princière⁴⁰ sortent des pensions aristocratiques où se donnaient des cours particuliers d'histoire pour les « chambristes »⁴¹.

Ces précepteurs princiers ne publient pourtant leurs œuvres qu'en les assortissant d'avertissements sur l'inconvenance qu'il y aurait pour les « gens du commun » à prétendre au même savoir que les princes : on ne concède à l'homme ordinaire qu'un « usage moral » de l'histoire destiné à enseigner les méfaits des passions, l'« usage politique » de celle-ci étant réservé aux princes et aux « Grands »⁴². On comprend donc, à voir l'histoire ainsi posée en matière centrale de l'éducation en même temps que dérobée au commun des mortels, le statut marginal, insaisissable, qui fut le sien au dernier siècle de l'Ancien Régime. D'un côté, elle faisait bien l'objet d'un enseignement, dont retrouve des traces sous forme d'abrégés explicitement destinés à la jeunesse⁴³, d'exercices publics⁴⁴, voire de rédactions d'élèves⁴⁵. Mais, sauf dans les institutions novatrices que furent les pensions privées et les écoles militaires, cet enseignement n'a en général pas été intégré au curriculum scolaire, l'histoire restant une matière en quelque sorte facultative à la charge des familles. On s'explique, du coup, l'insistance mise à réclamer son introduction dans les collèges au XVIII^e siècle⁴⁶ alors même qu'existent des preuves de l'existence de son enseignement à l'époque : mais c'est le statut de cet enseignement qui demeure flou, du fait de son caractère marginal, non normé.

On est ainsi amené à distinguer deux choses ordinairement confondues dans

40. C'est par exemple le cas, pour ne citer que le plus célèbre, de l'*Instruction sur l'Histoire de France & Romaine par demande & réponses, Avec une explication succincte des Métamorphoses d'Ovide, & un Recueil de belles sentences tirées de plusieurs bons Auteurs*, Paris, A. Pralard, 1687, dont l'auteur, Le Ragois, était précepteur du duc du Maine.

41. Faute de place pour donner ici une bibliographie complète, mentionnons par exemple *Les Nouveaux élémens d'histoire et de géographie à l'usage des pensionnaires du Collège de Louis le Grand* du jésuite Buffier, 2^e éd. Paris, M. Bordelet, 1731. Les abrégés du Père Berthault, régent à Juilly : *Florus Francicus*, Paris, J. Libert, 1630 ; *Florus Gallicus*, Paris, J. Libert, 1632 ; *Florus Gaulois ou l'abrégé des guerres de France*, t. I, Paris, J. Libert, 1634, sont peut-être issus de cours dans ce pensionnat que la tradition historiographique regarde comme le premier à avoir organisé un enseignement de l'histoire, mais la preuve de l'utilisation de ces abrégés à des fins pédagogiques manque à ce jour.

42. Annie Bruter, « La "confiscation" de l'histoire : l'éclatement des usages de l'histoire au XVII^e siècle » in Henri Moniot et Maciej Serwanski (éd.), *L'Histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*, Paris/Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 27-46.

43. Les abrégés de l'époque précédente visaient un public beaucoup moins nettement défini.

44. Voir par exemple *Pierre Jean de Berulle répondra sur l'histoire chronologique de l'Église... Au Collège de Louis le Grand, le Vendredi 8 avril 1707, à quatre heures après midi*, Arch. S.J. Vanves, EPa 30-7.

45. Le cours de Bossuet sur Charles IX rédigé par le dauphin a été publié par Régine Pouzet sous le titre *Charles IX, récit d'histoire*, Clermont-Ferrand, Adosa, 1993.

46. Voir l'article « Collèges » de l'*Encyclopédie* dans lequel d'Alembert se plaint du « peu de cas que l'on paraît faire dans les collèges de l'étude de l'histoire », *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Arts, des Sciences et des Métiers*, nouvelle impression en fac-similé de la 1^{re} édition de 1751-1780, t. III, Stuttgart - Bad Cannstatt, Friedrich Frommann Verlag (Günther Holzboog), 1988, p. 634-637.

le discours sur l'éducation du fait qu'elles vont désormais de pair, à savoir pédagogie et scolarisation (en appelant ici pédagogie toute démarche intentionnelle de transmission d'un savoir). Car si l'histoire de l'enseignement historique montre qu'il y a bien eu invention d'une pédagogie de l'histoire, avec ses procédés et son matériel spécifiques, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, elle montre aussi que cette invention s'est faite en dehors du cadre proprement scolaire : c'est dans le cadre plus souple de l'éducation princière ou du pensionnat aristocratique que se sont élaborés méthodes et instruments d'une instruction historique autonome, dégagée de la lecture des historiens anciens et procédant à un exposé suivi des événements, depuis la création du monde jusqu'à l'époque contemporaine.

L'étude des résistances à l'intégration de cette histoire autonome au curriculum scolaire, et des facteurs qui finirent par l'imposer au sein des humanités classiques, dépasserait de loin les limites temporelles imparties à cet article puisqu'elle mènerait, par delà les débats sur l'éducation du XVIII^e siècle et de la Révolution, aux lycées du XIX^e siècle. On se contentera de noter que l'introduction de l'histoire dans l'enseignement des lycées et collèges de l'Empire et de la Restauration (mentionnée dans les programmes dès 1802⁴⁷, l'histoire est dotée d'un horaire spécifique et d'un embryon de programme en 1814⁴⁸, de professeurs « spéciaux », dans certains lycées du moins, à partir de 1818⁴⁹) n'aurait pu se faire si rapidement si les enseignants n'avaient disposé d'un minimum de matériel pédagogique déjà élaboré. Or une partie au moins de ce matériel pédagogique remonte aux précepteurs princiers de la fin du XVIII^e siècle, tels Fleury ou Le Ragois : bien que l'*Instruction sur l'histoire de France* du second n'ait jamais été inscrite au catalogue des ouvrages approuvés par le ministère de l'Instruction publique, au contraire du *Catéchisme historique* et des *Mœurs des Israélites* de Fleury, recommandés par les Instructions officielles dès 1803⁵⁰, leurs ouvrages, dont les premières éditions remontent aux années 1680⁵¹, devaient connaître, tout au long du XIX^e siècle, une carrière qui ne s'est éteinte qu'avec les réformes républicaines⁵².

47. Philippe Marchand (éd.), *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. T. 1 : 1795-1914*, Paris, INRP, 2000, textes 4, 5, 6, p. 95-96.

48. *Ibid.*, texte 12, p. 101-103.

49. *Ibid.*, texte 15, p. 109-110.

50. « Rapport de la commission nommée pour le choix des livres classiques des lycées, dans les classes de latin et de belles-lettres », 15 mai 1803, in *Recueil de lois et règlements concernant l'Instruction publique depuis l'édit de Henri IV, en 1598, jusqu'à ce jour*, t. II, Paris, Brunot-Labbé, 1814, p. 382-383 et p. 391.

51. *L'Instruction sur l'histoire de France* de Le Ragois a subi au cours du temps des transformations qui mériteraient à elles seules une étude : il est néanmoins significatif que, tout en l'augmentant considérablement, les éditeurs de ses versions successives aient tenu à se réclamer de ce vieux titre.

52. Voir le graphique des rééditions et réimpressions de ces deux titres proposé en fin d'article. Certes rudimentaire, puisque ne distinguant pas les rééditions (souvent augmentées) des réimpressions, et incomplet, car fondé sur le seul catalogue des Imprimés de la BNF dont on a déjà mentionné les lacunes (voir *supra* p. 12, n. 35) sans prendre en compte les ouvrages sans date, il fait néanmoins apparaître le pic de production qui se situe autour de 1830 : celui-ci serait encore plus accentué si on

La première des réflexions d'ordre plus général par lesquelles on voudrait clore cet article concernera donc la temporalité propre de l'histoire des disciplines scolaires. André Chervel avait abordé le problème, signalant la longue durée des processus de mise en place et de fonctionnement d'une discipline⁵³. Dans le même sens, et contre une certaine tradition historiographique voyant dans l'apparition de l'enseignement de l'histoire au XIX^e siècle une création *ex nihilo* du pouvoir politique, on espère avoir montré que la constitution de l'histoire en matière « enseignable » a été un phénomène de longue durée, dont les prémisses sont repérables bien avant l'époque de sa « naissance » officielle – et qui s'est poursuivi en réalité bien au delà, l'émancipation de l'histoire en discipline pleinement autonome, enseignée par des professeurs spécialistes, n'ayant été acquise qu'au tournant des XIX^e-XX^e siècles⁵⁴. C'est donc sur la base d'une expérience pédagogique déjà multi-séculaire, même si elle est longtemps restée réservée à une minorité, que l'enseignement de l'histoire a pu devenir, à cette époque, l'instrument par excellence de l'intégration patriotique et civique des élèves⁵⁵ – instrument dont les incertitudes entourant le devenir de l'État-nation questionnent à présent la finalité même.

Cette longue durée de la formation d'une discipline scolaire est elle-même liée, on espère l'avoir montré, à la complexité d'un processus dont on a tenté de faire entrevoir les composantes multiples. Entrent en effet en jeu des facteurs divers, dont chacun a son rythme propre d'évolution. Les visées de l'éducation, par exemple, changent au cours du temps : si elles sont restées, pendant la période considérée ici, dominées par la finalité rhétorique, on a pu les voir s'infléchir d'une façon qui a accentué la portée moralisante de la lecture des historiens anciens pour le tout-venant des élèves, tandis qu'était en quelque sorte confisqué « l'usage politique » de l'histoire, décrété monopole des princes à l'époque de l'absolutisme triomphant. Mais, bien avant cette étape, s'étaient jouées d'autres transformations par lesquelles s'était trouvé sapé en profondeur le rapport au passé qui était celui de l'enseignement humaniste : transformations techniques, économiques et sociales,

y comprenait les ouvrages placés sous le patronage des deux auteurs sans reprendre leurs titres. Le changement d'échelle du nombre d'éditions après 1800 doit évidemment être replacé dans le cadre de l'essor de la production imprimée et du goût pour le Grand Siècle qui caractérisent le XIX^e siècle : voir à ce sujet Roger Chartier et Henri-Jean Martin (dir.), *Histoire de l'édition française. II. Le Livre triomphant, 1660-830*, 1^{re} éd. 1984, rééd. Paris, Fayard/Cercle de la librairie, 1990 ; et Martin Lyons, *Le Triomphe du livre. Une histoire sociologique de la lecture dans la France du XIX^e siècle*, Paris, Promodis, 1987, p. 85-104. Le *Catéchisme historique* connaît sa dernière réédition en 1869, et l'*Instruction sur l'histoire de France* cesse de paraître après 1877 (la date de 1884 qui apparaît sur le catalogue informatisé est une erreur : l'ouvrage concerné est de 1824).

53. « L'histoire des disciplines scolaires... », art. cit., p. 30-31.

54. Philippe Marchand (éd.), *L'Histoire et la géographie...*, op. cit., p. 75-84.

55. D'une très abondante bibliographie, on retiendra seulement ici deux articles qui ont fait date : Jacques et Mona Ozouf, « Le thème du patriotisme dans les manuels primaires », 1962, repris dans Mona Ozouf, *L'École de la France*, Paris : Gallimard, 1984, p. 185-213 ; Pierre Nora, « Lavisserie, instituteur national. Le « Petit Lavisserie », évangile de la République », in Pierre Nora (éd.), *Les Lieux de mémoire. I – La République*, 1984, rééd. Paris : Gallimard, 1997, coll. « Quarto », p. 239-275.

avec l'essor de l'écrit et de l'imprimé, le développement des appareils administratifs, l'élargissement du public des lecteurs; transformations scientifiques, méthodologiques et pédagogiques débouchant, en ce qui concerne l'histoire, sur l'élaboration d'une chronologie unifiée, le renouvellement du mode de lecture des historiens et l'expérimentation de nouvelles méthodes d'enseignement.

C'est sur cette complexité qu'on voudrait insister pour finir, afin de lutter contre le risque d'une lecture évolutionniste voyant dans la recherche présentée ici une tentative de plus pour assigner une « origine » à l'enseignement historique actuel. On soulignera, au contraire, l'interrelation constante qui peut être décelée entre ambitions culturelles et sociales d'une part, conceptions et méthodes scientifiques ou procédés techniques et pédagogiques de l'autre : c'est cette interrelation qui fait de l'histoire des disciplines scolaires un terrain de recherche aussi vaste que passionnant à explorer en notre époque de bouleversements, qui questionne chaque jour davantage les systèmes éducatifs hérités du passé.

Nombre d'éditions et réimpressions de *L'Instruction sur l'histoire de France... de Le Ragois* et du *Catéchisme historique de Fleury* par décennie, de 1680 à 1880, selon le catalogue des imprimés de la BNF.

