

# HISTOIRE DE L'EDUCATION

*janvier*  
*1985*  
*n° 25*

**DE**



*institut national de recherche pédagogique*

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

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

Direction de programme 2

Directeur de programme : Guy Caplat

Secrétaire de la rédaction : Pierre Caspard

Assistante de la rédaction : Pénélope Caspard-Karydis

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

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

## SOMMAIRE



---

N° 25 – janvier 1985

André CHERVEL : Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire . . . . .	3
Guy CAPLAT : Pour une histoire de l'administration de l'enseignement (suite) . . . . .	11
Philippe LEJEUNE : Les instituteurs du XIXe siècle racontent leur vie . . . . .	53
Id. : Répertoire des autobiographies écrites en France au XIXe siècle : vies d'instituteurs . . . . .	83

---

### Actualité scientifique

Sixième colloque de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation; L'enfant et la machine; École et État dans les pays catalans; Les écoles primaires construites à Paris entre 1870 et 1914 . . . . .	105
--	-----

---

### Notes critiques

---

P. DIBON, F. WAQUET : *J.F. Gronovius, pèlerin de la République des Lettres* (W. Frijhoff). N. FAHMY-EID, M. DUMONT : *Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec* (M. Sonnet). A. LÉON : *Histoire de l'éducation populaire en France* (M. Crubellier). F. MUEL-DREYFUS : *Le Métier d'éducateur* (J. Gavaille). *Storia della scuola e*

<i>storia d'Italia. Dall'Unita ad oggi</i> (A. Bechelloni). P. VANTHOUR-NOUT : <i>De Freinetpedagogiek in België voor de Tweede Wereldoorlog</i> (M. Depaepe). <i>Rozprawy z dziejów oświaty</i> , t. XXV, 1983 (W. Frijhoff) . . . . .	111
---	-----

### Comptes rendus

O. REVERDIN : <i>Les Premiers cours de grec au Collège de France</i> (M.M. Compère). B. GROSPERRIN : <i>Les Petites écoles sous l'Ancien Régime</i> (D. Julia). M. GONTARD : <i>L'Enseignement secondaire en France, 1750-1850</i> (F. Mayeur). <i>Les Enseignants vus au XIXe siècle</i> (S. Chassagne). Y. KNIBIEHLER (Dir.) : <i>Les Infirmières dans la société française, 1880-1980</i> (Y. Ripa). M. BRUÉZIÈRE : <i>L'Alliance française, 1883-1983</i> (P. Caspard-Karydis). A. VINCENT : <i>La Saga norvégienne du lycée Corneille de Rouen</i> (S. Chassagne). Ph. JOUTARD : <i>Ces voix qui nous viennent du passé</i> (Th. Charmasson). J. MOURGUES : <i>Archives de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur : série T</i> (Th. Charmasson). <i>Répertoire des archives centrales de la J.O.C.</i> (Th. Charmasson) . . . . .	131
---	-----

Les articles publiés sont indexés dans *Historical Abstracts*.

Illustration de la couverture : *Le Maître*, de C. Nanteuil.

Photo : Musée national de l'Éducation.

Directeur de la publication : F. Best.

***SUR L'ORIGINE DE L'ENSEIGNEMENT  
DU FRANÇAIS DANS LE SECONDAIRE \****

*par André CHERVEL*

La révolution pédagogique qui commence dans les années 1880 est encore, quoi qu'on en pense, un phénomène fort mal connu. Saluée par les historiens comme un virage capital dans l'histoire de notre enseignement, elle n'a cependant jamais donné lieu à des monographies importantes, encore moins à un ouvrage, thèse ou essai, décisif. Tout se passe comme si l'on subodorait, dans cet événement multi-forme, une petite révolution culturelle, dont on distingue assez bien les causes socio-historiques, mais dont on ne sait par quel bout la prendre, ni où elle peut bien vous mener.

En attendant, et pour préparer les grandes synthèses qui ne manqueront pas d'apparaître un jour, on saluera avec intérêt les travaux récents qui apportent un éclairage nouveau sur quelques grandes figures de l'époque. Dans une thèse non encore publiée, soutenue en décembre 1983, Simone Delesalle s'attache à montrer à quel point, dans Michel Bréal, le linguiste et le pédagogue vont de pair. Et c'est à un autre universitaire, tout aussi engagé que Bréal, mais vingt ans plus tard, dans les activités réformatrices, qu'Antoine Compagnon vient de consacrer l'essentiel d'un ouvrage : à Gustave Lanson. Le lecteur trouvera également des textes sur Proust et Flaubert dans la seconde partie du livre intitulée « Mais qu'est-ce que la littérature ? »,

---

\* À propos de Antoine Compagnon : *La Troisième République des lettres. De Flaubert à Proust*. Paris, Le Seuil, 1983, 384 p.

interrogation dont on comprend l'impatience après 200 pages consacrées à Lanson dont l'apport théorique sur ce point est jugé « insignifiant » (p. 215). C'est dans la première partie, parodiquement intitulée « Gustave Lanson, l'homme et l'œuvre », que Compagnon retrace par le menu la constitution d'une nouvelle doctrine de l'histoire littéraire, les circonstances d'une prise de pouvoir dans l'Université ainsi que les aléas d'une réforme pédagogique.

Pour l'historien de l'éducation, l'intérêt essentiel de cette étude, c'est évidemment l'histoire de la genèse et des débuts de l'enseignement moderne du français : l'histoire littéraire et l'explication de textes surtout, mais également la composition française. Comme toutes les disciplines, l'histoire littéraire, qui naît « entre 1875 et 1914 » (p. 22), est liée à une science, un art, une activité intellectuelle non scolaire. En l'occurrence, il s'agit de la critique littéraire. Et l'auteur nous montre Lanson, sous le regard sarcastique de Péguy, aux prises avec Sainte-Beuve, Taine et Brunetière, dont il sera le suppléant à l'École normale en 1894. Le génie personnel, la race, le milieu, le moment, l'évolution des genres : de quoi le lansonisme sera-t-il fait ? Question importante, on s'en doute, car tout notre enseignement littéraire, depuis bientôt un siècle, est tributaire de certains choix opérés à l'époque. Après avoir rappelé les revirements du maître et les excès de ses disciples (Mornet, Baldensperger, Rudler surtout) en mal de culte de la personnalité, Compagnon conclut à l'absence totale d'originalité de Lanson face à la figure tutélaire qu'est Hippolyte Taine. Cherche-t-il à se débarrasser de la trilogie race, milieu, moment, pour expliquer le chef-d'œuvre, qu'il retombe dans la psychologie tainienne du traité *De l'intelligence* (1870), pour rendre compte, à coup d'images mentales, du fonctionnement du génie à partir de la « causalité psychique ». Le lansonisme n'est finalement qu'une méthode de travail universitaire : recherche et étude des sources, bibliographie, exhaustivité, travail collectif et spécialisation à l'extrême, accent mis sur la critique des textes et les éditions critiques, appel aux sciences auxiliaires, grammaire, philologie, histoire de la philosophie et des sciences.

Mais comme toutes les disciplines, l'histoire littéraire s'insère dans l'institution pédagogique. Épisode étonnant que celui de son introduction (en même temps que celle de la composition française et de l'explication de textes) à tous les niveaux de l'enseignement français entre 1880 et 1900. Une première tentative pour adapter au secondaire une variante dogmatique d'histoire littéraire professée *ex cathedra* échoue au bout de dix ans (1880-1890). « Le système n'était pas

au point », dit fort justement Compagnon (p. 80). Mais sur les raisons mêmes de cet échec, on aura quelque peine à le suivre : est-ce seulement « parce que les professeurs de rhétorique n'ont pas su se mettre au goût du jour » (p. 40) ? Plutôt que d'en imputer la responsabilité à un corps enseignant qui n'était, certes, que très partiellement préparé à des mutations importantes, rappelons que l'histoire littéraire ne s'est *jamais* constituée en discipline scolaire pour le secondaire, et qu'elle rejoint, dans cet échec, bon nombre d'entreprises du même ordre : tant il est vrai que l'école n'enseigne pas ce qu'elle veut. Bien vues, au contraire, par Compagnon, les raisons pour lesquelles elle devient matière d'enseignement supérieur, au point de s'identifier, avec Lanson, à l'enseignement supérieur du français et, virage capital, de faire enfin des Facultés des Lettres les centres de formation des professeurs des lycées (pp. 57-58, 81, 135).

On pourrait chicaner Compagnon sur le passé de l'enseignement de l'histoire littéraire, sur l'abbé Batteux, Nisard ou Sainte-Beuve : il aurait beau jeu de justifier son intérêt presque exclusif pour la période de Lanson par l'importance aussi bien qualitative que quantitative de l'innovation pédagogique. Reste que sa documentation, très fournie pour les années 1890-1914, est plus que lacunaire pour les périodes précédentes. Or, l'explication de textes et la composition française avaient, elles, en 1890, un passé, pas très glorieux peut-être, mais qui ne pouvait absolument pas être négligé. Emporté par son sujet, voire par sa verve, Compagnon est parfois victime de la tentation de tirer un peu trop la couverture sinon à lui, du moins à Gustave Lanson. Il s'expose ainsi à fausser les perspectives historiques par des datations erronées ou des périodisations hasardeuses.

Impossible, par exemple, de ne pas réagir devant l'affirmation que « 1875-1914 : c'est toute la construction de l'enseignement en France, primaire, secondaire et supérieur, plus le spécial et le féminin » (p. 22). Acceptable pour tous les autres, à la rigueur (mais l'enseignement spécial est une création de Duruy !), elle est radicalement fautive pour le secondaire. Mais l'auteur a besoin de faire de Lanson un commencement absolu. « Aucun nom, dit-il encore (p. 77), n'est associé [à la réforme du] secondaire dans les débuts de la Troisième République » comme le sont ceux de Buisson ou de Liard pour le primaire et le supérieur. Il en est un, pourtant, qui revient constamment entre 1872 et 1890 (et au-delà), celui de Michel Bréal, dont l'ouvrage de 1872 (*Quelques mots sur l'instruction publique*), l'action dans le cabinet de Jules Simon, les conférences faites aux enseignants, la collaboration aux travaux de la Société pour l'étude des questions d'enseignement

secondaire (1880) contribuent d'une façon décisive aux premières et grandes ruptures avec l'enseignement traditionnel. Et nul ne s'étonnera de voir Drumont imputer dans *La France juive* (1887) « au juif allemand Michel Bréal » la décadence de nos études. Il n'est pas exact non plus que, en 1870, l'agrégation ne soit qu'un baccalauréat supérieur (p. 28) : la distinguent du baccalauréat non seulement des épreuves de langues anciennes (thème grec, vers latins), mais des épreuves « modernes » comme la composition française, littéraire ou grammaticale, la version de langue vivante (agrégation des lettres), le corrigé de devoir d'élève et la fameuse « leçon » (statut du 27 février 1869). Il n'est pas exact que l'enseignement de la rhétorique ne soit sorti des programmes qu'avec la réforme de 1902 (p. 79). Le dernier plan d'études stipulant l'enseignement des « notions principales de rhétorique » est l'arrêté du 23 juillet 1874. Il est remplacé par un nouveau plan d'études en 1880 (arrêté du 2 août), d'où la rhétorique est désormais exclue. Passons sur des bévues comme « le lycée d'Ancien Régime » (p. 57); des imprécisions comme celle qui met Madame de Maintenon « au programme du certificat » (p. 104) : lisez non pas du certificat d'études, mais d'un examen aujourd'hui bien oublié, le « Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles » ; ou des affirmations stupéfiantes comme celle suivant laquelle (à propos de quelques débats entre pédagogues des années 1880), personne, « avant Alfred Dreyfus, n'a tant divisé les Français » que ... la même Madame de Maintenon (p. 103) !

Difficile également de le suivre lorsque, pour valoriser 1902 aux dépens de 1880, il prétend que, dans le secondaire, « les réformes successives — 1880, 1885, 1890 — sont contestées et peu à peu grignotées » (p. 39). Le fait majeur, dans l'histoire des études secondaires (des garçons) de la seconde moitié du XIXe siècle, c'est la suppression du discours latin au baccalauréat en 1881 (décret du 19 juin 1880) et son remplacement par une composition française : c'est tout l'enseignement classique qui doit être immédiatement redéfini, non seulement pour la classe de « rhétorique », mais pour toutes les autres, en amont, jusqu'à la 7ème. Le grand virage du secondaire et la création de la nouvelle école primaire sont donc des faits simultanés. La réforme de 1902 est une conséquence de celle de 1880, qui n'a jamais été « grignotée ».

On imagine aisément le désarroi des professeurs à la rentrée d'octobre 1880 : car il n'y a, pour eux, ni pédagogie de substitution ni l'équivalent de cet effort considérable de formation des maîtres dans lequel s'engage, au même moment, l'enseignement primaire. La com-



position française est devenue tout à coup obligatoire dans toutes les classes, du primaire comme du secondaire. Or, ces mêmes professeurs, dans leur majorité, n'ont jamais caché leur hostilité à cet exercice qu'ils jugent inutile, voire dangereux pour les enfants avant l'âge de la seconde, voire de la rhétorique : ils n'ont pas grand-chose à dire, leur expérience est trop limitée, leur esprit n'est pas formé, leur langue n'est pas sûre ; ils ne peuvent produire, au mieux, que du médiocre. Point de vue général, partagé, souvent, même par des modernistes, comme Octave Gréard, ou Raoul Frary, dont le livre de 1885 (*La Question du latin*) sera, émanant d'un ancien lauréat de l'enseignement traditionnel, une étape importante (après celui de Bréal) pour la conquête des esprits à l'enseignement moderne ; Frary qui, pourtant, écrit lui aussi : « Les exercices de style ne doivent être ni multipliés ni prématurés ; [...] ce n'est qu'à partir de la seconde ou de la troisième que nous demanderons à nos élèves autre chose que de simples reproductions. Il n'est pas bon de les exercer trop tôt à traduire platement des pensées vulgaires » (p. 222). Des trois catégories de l'ancienne rhétorique, ni l'« invention », ni la « disposition » ne conviennent aux enfants, estime-t-on jusque-là. C'est l'« éloquence » qu'il s'agit de former, et à cela suffit amplement, outre la version latine, la « rédaction d'histoire », exercice pratiqué tout au long du siècle dans tous les lycées et collèges, prévu par les textes officiels, et consistant à faire « rédiger » à la maison ou en étude le cours d'histoire entendu en classe, en amplifiant le résumé dicté par le professeur.

Telle est la situation en 1880 (la rédaction d'histoire ne sera définitivement supprimée qu'en 1890) ; et si les professeurs de lettres se saisissent avidement de l'histoire littéraire, après cette date, pour en gaver leurs élèves, c'est qu'ils ne conçoivent une « composition française » que comme un « discours français » traditionnel (c'est-à-dire une amplification, pas forcément oratoire, d'une « matière », c'est-à-dire d'un canevas), ou comme la « rédaction » d'un contenu énoncé par avance par le maître. C'est que la dissertation littéraire, au sens moderne, n'a pas encore été inventée (elle va se dégager lentement du discours français), et ce, pour une bonne raison : les « deux piliers » (l'expression est de Lanson) sur lesquels elle s'appuie, l'explication française et l'histoire littéraire, ne sont au point ni l'un ni l'autre. Comme le dit fort justement Compagnon, dont l'un des mérites est la conscience qu'il a du problème historique de la « formation des maîtres », *l'Histoire de la littérature française* de Lanson fut, en 1895, un véritable « manuel de recyclage des professeurs de lettres à qui elle rendit quelque espoir » (p. 42).

Reste l'explication de textes. Ici encore, la focalisation excessive sur une période, assortie d'une méconnaissance presque totale de la période précédente, rend contestables les conclusions. Certes, pour un exercice aussi évolutif, aussi discuté (et aussi caractéristique de la tradition scolaire française depuis un siècle, comme le rappelle Compagnon), il est aisé de trancher et de jeter l'opprobre sur tout ce qui précède tel ou tel. Pierre Clarac attribuait sa création à Brunot et Lanson, la situant vers 1910 (*L'Enseignement du français*, 1963, pp. 33-34). D'un essai historique comme celui de Compagnon, on était en droit d'attendre plus de nuances, une observation plus exacte de la genèse de cette pratique. On n'y rencontre sur ce point que des affirmations sans preuves, hésitantes (« Avec Eugène Manuel, Lanson est sûrement l'un des fondateurs de cet exercice », p. 81) ou décidées (« L'explication française est la véritable contribution de Lanson à l'histoire », p. 86).

Rétablissons les faits. L'explication française est une des épreuves orales du baccalauréat depuis 1840. Mais dès le Second Empire, les examinateurs, tous professeurs de facultés, sont unanimes : les candidats y sont mal préparés, et d'abord parce que leurs maîtres n'y croient pas. Comme prolongement des latins et des grecs qu'on vient de traduire, on *lit*, dans les classes, quelques auteurs « classiques » français (La Fontaine après Phèdre ou Esope, Racine après Sophocle, Delille après Virgile), on les récite, on les goûte (« À genoux, messieurs, devant le grand Racine ! ») ; on ne les « explique » pas. Et pour une raison simple, c'est que la notion même d'*explication* est liée à celle de *traduction*, au point d'en être souvent un synonyme (Cf. Littré, s.v. *explication*, « 5°. Terme de classe. L'explication, la traduction de vive voix d'un auteur après préparation ou à livre ouvert. ») Car « expliquer » un texte latin, c'est le faire passer en français en justifiant les points délicats de la traduction, ou encore en révisant, à l'occasion du texte, les règles principales de morphologie, de syntaxe, de prosodie, de poétique ou de rhétorique que le professeur a dogmatiquement enseignées (ce qui s'appelle aussi faire l'« analyse » du texte, grammaticale, logique, littéraire ou oratoire). Certains ont bien tenté d'étendre aux auteurs français l'« explication » de textes, mais toujours dans une perspective orthographique, grammaticale, lexicologique voire rhétorique. Liée à (et issue de) la *praelectio* des Jésuites (présentation, résumé et commentaire détaillé du texte), la « prélection » française est signalée dès le XVIII<sup>e</sup> siècle à Louis-le-Grand (Dupont-Ferrier, *Du Collège de Clermont au lycée Louis-le-Grand*, t. I, 1921, p. 459). Et l'explication, seulement « littérale »,

des auteurs français, recommandée, au début du siècle, par quelques novateurs (Rivail, chef d'institution, *Plan pour l'amélioration de l'éducation publique*, 1828, p. 45), devient un exercice réglementaire, mais peu pratiqué (cf. Gavet, *Quelques mots... sur l'explication des auteurs français*, 1854; Sorieul, *Mémoire sur la manière d'expliquer les auteurs français*, 1873). Est-ce à dire qu'il faut attendre Lanson et son disciple Rudler (*L'Explication française*, 1902) pour voir enfin se dessiner nettement le nouvel exercice, et ajouter une explication « littéraire » à l'explication « littérale » ? Accordons à Compagnon, sous bénéfice d'inventaire, que son extension (sinon sa généralisation, car en 1914, beaucoup de professeurs se refusaient encore à s'y livrer, à l'instar de Victor de Laprade qui trouvait « grotesque » de persuader un écolier qu'il était capable d'analyser le *Misanthrope* ou Pascal, cf. *Le Baccalauréat et les études classiques*, 1869) et sa rénovation doivent beaucoup à Lanson et à son école. Mais l'invention de l'exercice est antérieure. Augustin Gazier (*Traité d'explication française*, 1880), Gustave Allais, surtout, (*Esquisse d'une méthode ... d'explication des auteurs français*, 1884) ont déjà présenté une méthode de travail qui fait de l'œuvre non plus un prétexte à révision, mais l'objet même de la réflexion, et mis l'accent sur la nécessité de situer historiquement le texte, de substituer aux gloses sur le détail des considérations sur l'unité de l'ensemble, accompagnées d'un mouvement explicatif où l'idée générale, le thème central éclairent le détail autant qu'ils en sont éclairés, de souligner la « progression » des idées ou des faits.

Un nom s'impose ici : celui de Charles Thurot, maître de conférences à l'École normale de 1862 à 1881. Gazier (promotion 1865) recommande l'« excellente méthode » de ce « maître incomparable » : « Tous ceux qui l'entendent expliquer les auteurs désignés chaque année pour l'agrégation sont dans l'admiration et considèrent comme un devoir, quand ils deviennent maîtres à leur tour, de propager sa méthode » (p. X). Témoignage plus discret chez Allais (promotion 1874) : « Nous n'avons nullement la prétention de vouloir donner des conseils aux élèves de l'École normale, qui reçoivent les leçons de maîtres supérieurs » (p. 1). On suit cet enseignement à la trace, chez Jules Pressoir, par exemple (promotion 1870) qui, selon Gendarme de Bévoite, passionnera par ses commentaires de textes ses élèves du lycée de Marseille, et éveillera la vocation d'Edmond Rostand (*Souvenirs d'un universitaire*, 1938, p. 52 ; et notice nécrologique de Pressoir dans *Association amicale des anciens élèves de l'École normale supérieure*, 1930, pp. 14-16); chez Gustave Lanson enfin (promotion 1876).

Ce qu'était exactement la méthode d'explication de Thurot dans son cours de 3e année, il est difficile de le dire. Il semble bien, en tout cas, qu'il ait le premier montré la possibilité d'une « explication française » digne de ce nom. Charles Thurot : un spécialiste des textes anciens, médiévaux en particulier, et ce n'est pas un hasard. La naissance de l'explication française se produit précisément au moment où l'on s'aperçoit que la langue des textes classiques, du XVIIe siècle, du XVIIIe, n'est plus en usage, qu'on ne la comprend plus très bien, que tout a changé dans les mots, dans les tournures, non pas beaucoup, mais un peu, et suffisamment pour qu'il faille « expliquer ». Prise de conscience qu'il est difficile de dater avec précision, mais qui commence à s'affirmer dans les années 1860, les années où sortent le Littré et la *Cité antique*, dont le message est du même ordre. Comme l'antiquité classique, la langue française classique a pris un coup de vieux, et les exégètes discutent, et se divisent, sur le sens des textes donnés en récitation aux enfants : « C'est le fonds qui manque le moins » est traduit différemment par Littré (1867) et par Darmesteter et Hatzfeld (*Dictionnaire général*, 1896).

On lira avec intérêt les pages que Compagnon consacre aux auteurs du programme dans cette période de transition, et à l'évolution de Lanson du XVIIe au XVIIIe siècle, entre son Bossuet (1891) et son Voltaire (1906). On appréciera également la finesse des analyses qu'il nous donne sur la dimension morale, voire politique, de certaines disciplines, et sur le rôle que, grâce à Durkheim et Lanson, la « pédagogie » va jouer dans la réforme éducative du secondaire après 1902. Car les reconstitutions auxquelles se livre Compagnon rejoignent fréquemment notre actualité. Quand Lanson justifie (cf. p. 130), en 1909, l'histoire littéraire par la démocratisation effective de la société, quand il écrit : « Il faut que nous abaissions notre enseignement, si vous appelez « abaisser » descendre des nuages sur la terre. Rendons-le plus modeste pour lui donner plus de prise » ; et que son adversaire Agathon lui rétorque : « Ce que propose M. Lanson, c'est de faire de notre culture une culture pour les pauvres », on se demande si ces propos n'ont pas été tenus, en changeant les noms, au cours de l'année 1984.

**POUR UNE HISTOIRE DE L'ADMINISTRATION  
DE L'ENSEIGNEMENT (suite)**

*par Guy CAPLAT*

Après avoir, dans un précédent numéro (1), exposé la problématique générale de l'histoire administrative, nous avons esquissé quelques données relatives aux structures centrales de l'administration de l'enseignement. L'article se poursuit ici par des considérations sur les services extérieurs et la diversité fonctionnelle de l'administration de l'enseignement, y compris l'administration financière, ainsi que par la présentation d'une recherche en cours au SHE.

**III – LES SERVICES EXTÉRIEURS**

L'administration dite académique, située entre l'administration centrale et les établissements d'enseignement, constitue l'ossature des services extérieurs. En dehors d'elle, l'on trouve une administration fragmentée auprès des unités à vocation enseignante ou spécifique, notamment au sein des établissements d'enseignement.

---

(1) *Histoire de l'éducation*, n° 22, mai 1984, pp. 27-58.

### 1. Les rectorats (1)

La réforme administrative introduite par la loi du 28 pluviôse an VIII (17 février 1800), en instituant les préfets et en renforçant l'organisation départementale, donnait à la France du XIXe siècle une structure-relais et un réseau pour l'action gouvernementale, mettant le point final à l'œuvre de centralisation accomplie par la monarchie de l'Ancien Régime. L'Université impériale, créée par la loi du 10 mai 1806 et dont le décret du 17 septembre 1808 assurera la mise en place, jette les bases d'une organisation qui vient, pour l'enseignement, compléter le dispositif d'administration générale de la France et qui, par la suite, ne sera guère modifiée.

L'Université napoléonienne a une fonction d'État; elle impose une rupture profonde, en dépit du vocabulaire, avec l'université du Moyen Âge et de l'Ancien Régime. Cette entité nouvelle est un corps de l'État qui va générer une administration particulière. « L'Université sera composée d'autant d'académies qu'il y a de cours d'appel »

---

(1) Michel Allard : *Essai sur la fonction rectorale*. Thèse droit, Université de Lille II, 1971, 2 vol., 583 p., multigr. C'est l'ouvrage le plus complet sur l'histoire de l'administration rectorale, il comporte une bibliographie et une liste des recteurs depuis l'origine (quelques lacunes). Bizos : *Memento des recteurs, des secrétaires d'académie et des aspirants aux fonctions administratives de l'enseignement*. Paris, 1853, 227 p. Michel Chevalier : « La fonction rectorale. La fin des recteurs inamovibles ». *Revue administrative* n° 175, janv.-fév. 1977, pp. 9-18. Cet article trace l'évolution de la fonction au cours des dernières années et complète utilement l'ouvrage d'Allard. J.-Cl. Croissandeau : « La fonction de recteur : du notable au gestionnaire ». *Le Monde*, 14 mai 1977. Jean Dehaussy : « Le témoignage d'un recteur. Pouvoirs et pouvoir du recteur d'académie ». *Administration et éducation*, n° 2, avril 1980, pp. 37-54. Claude Durand-Prinborgne : « Le recteur et les inspecteurs d'académie ». *Éducation et gestion*, sept. 1974, pp. 52-58. Claude Durand-Prinborgne : « Le recours à la déconcentration au ministère de l'Éducation ». *Revue française d'administration publique*, n° 12, oct.-déc. 1979, pp. 809-824. Claude Durand-Prinborgne : « La déconcentration au ministère de l'Éducation ». *De la décision administrative au milieu local*, actes du Colloque Bordeaux 1978, Paris, CNRS, 1982, pp. 39-63. Jean-Louis Masson : *Provinces, départements, régions; l'évolution des circonscriptions administratives de la fin de l'Ancien Régime à nos jours*. Thèse droit, Paris II, 1983, 742 p., dact., ill. (bibliographie). René Périé : *Organisation et gestion de l'Éducation nationale (Services centraux et services extérieurs)*. Paris, Berger-Levrault, 1984, 487 p. Paul Raphael : « Les recteurs de 1850 ». *Revue d'histoire moderne*, nov.-déc. 1935, tome X, pp. 448-487. G. Vauthier : « Notes sur l'ancienne Université : les recteurs départementaux, les lycées de Paris au 2 décembre ». *Revue internationale*, 1913, tome LXVI, p. 343.

(décret du 17 mars 1808, art. 4) et « chaque académie sera gouvernée par un recteur, sous les ordres immédiats du Grand-Maître » (art. 94). Le découpage des académies et la conception du rôle du recteur ouvrent un long chapitre dans l'histoire de l'administration académique. D'une part, se posera la question du rattachement de l'institution rectorale, centrée soit sur l'enseignement secondaire, soit sur l'enseignement primaire. D'autre part, dès le départ, la nature des rapports entre le recteur, qui dépend du Grand-Maître, et le préfet représentant local du gouvernement, est source d'ambiguïté et de rivalité, en fonction et en prestige. Les difficultés rencontrées par l'institution rectorale pour s'affirmer méritent d'être relevées.

L'enseignement secondaire, objet des soucis dominants sous le Premier Empire, influencera la fonction rectorale. Les recteurs, peu prisés par Napoléon, qui leur fait, au demeurant, une situation plutôt modeste, jouant le cas échéant des moyens parallèles d'information et d'action dont il dispose avec le réseau préfectoral, connaîtront une lente et difficile ascension au cours du XIXe siècle, entrecoupée de phases récessives (épurations en 1815, 1830, 1848, 1850, 1854). L'enseignement primaire, terrain d'un enjeu politique, entraîne les oscillations du pouvoir au cours de la première moitié du siècle, période au cours de laquelle les recteurs, en principe compétents pour l'administration et la surveillance pédagogique des trois niveaux d'enseignement, n'ont encore qu'une autorité mesurée. Mais, avec la loi Falloux du 15 mars 1850, l'institution connaît des années sombres : « les petits recteurs » voient leur académie réduite au département, découpage qui cessera avec la loi du 16 juin 1854. Grâce à celle-ci, les académies acquièrent une structure durable ; l'organisation mise en place par cette loi (16 ressorts académiques, auxquels s'ajoute celui d'Alger soumis à un régime particulier) montre une grande pérennité jusqu'au début de la Ve République. De 1854 jusqu'en 1960, sauf des ajustements exigés par les circonstances, les 16 circonscriptions académiques restent la division essentielle, en dépit de disparités manifestes. À partir de la fin du XIXe siècle, la stabilité de la fonction rectorale élève l'autorité morale de ses titulaires qui bénéficient du prestige des institutions universitaires dans la nation : le recteur est à la fois le président de l'Université, ce qui confère peu de pouvoir, mais il est aussi le représentant du ministre de l'Instruction publique dans l'académie. Comme ils sont plus influents localement que réellement actifs sur le plan administratif, il s'instaure un *modus vivendi* entre eux et les préfets qui, en liaison avec les inspecteurs d'académie, s'intéressent beaucoup à l'enseignement primaire.

Le temps des incertitudes reprend avec le mouvement tourbillonnant de réformes qui commence dans la seconde moitié du XXe siècle : réforme de l'enseignement décidée en 1959, qui sera suivie de bien d'autres; réforme administrative des services de l'État en 1964; modifications des circonscriptions académiques, étalées de 1961 à nos jours; rééquilibrage des pouvoirs préfectoraux au détriment des chefs des services extérieurs des administrations centrales; promotion de la région; décentralisation. Parallèlement, la nature des rapports entre le recteur et ses interlocuteurs se transforme. Moins enracinée dans une académie, plus mobile, plus près et plus dépendante du pouvoir en place, cette autorité universitaire tend à apparaître comme une sorte de préfet académique chargé d'assurer les rentrées scolaires et de faire appliquer les directives du ministre. On voit s'estomper l'image de la magistrature morale qu'une tradition séculaire avait accréditée (1).

À ce raccourci que nous traçons, il faudrait sans doute apporter des nuances. Mais l'environnement administratif ne fait que souligner les transformations. Le rectorat est un monde démultiplié : un recteur s'appuyait sur quelques personnes au siècle dernier, « des structures légères qui s'estompent dans l'anonymat bureaucratique » (2), il en dispose de plusieurs centaines aujourd'hui. L'évolution qui a conduit aux grands services académiques que nous connaissons serait riche d'enseignements sur ces types d'hommes. Il suffit de penser aux secrétaires d'académie au XIXe siècle, devenus secrétaires principaux puis secrétaires généraux ainsi qu'aux services en présence et aux difficultés rencontrées par les secrétaires généraux d'académie lorsqu'ils ont voulu coordonner réellement : rivalités entre chefs de services du rectorat et chefs de services administratifs des institutions contrôlées ou en tutelle (facultés, grands établissements, universités),

---

(1) L'évolution a été relativement rapide : « Au recteur disert et humaniste des années cinquante [1950] généralement très attaché au decorum et aux relations avec la bonne société locale, tendent à se substituer des recteurs davantage intéressés par la gestion quotidienne, par l'interprétation des textes administratifs et juridiques, par les problèmes d'organisation et d'informatique : on pourrait presque dire des recteurs technocrates. Dans l'ensemble, les recteurs sont d'apparence plus jeune, plus soucieux de rigueur vestimentaire, plus directs dans leurs propos; en un sens, leur style est devenu moins universitaire, plus proche de celui du corps préfectoral. » (Michel Chevalier, *article cité*, p. 14.)

(2) Paul Gerbod : « L'administration de l'Instruction publique, 1815-1870 » in *Histoire de l'administration de l'enseignement en France 1789-1981*, Genève, Droz, 1983, p. 35.



ou bien encore conflits entre inspecteurs d'académie et inspecteurs principaux de l'enseignement technique chargés de la direction d'une inspection principale de l'enseignement technique. Ceci conduit à évoquer les corps d'inspection qui entourent le recteur.

Au début du XIXe siècle, les « inspecteurs des académies », à l'origine au nombre de deux par académie et itinérants, font partie de l'entourage du recteur qu'ils informent grâce à leurs tournées dans les lycées et collèges, avant que leurs fonctions ne se transforment pour diriger un service. Au XXe siècle, des inspecteurs spécialisés sont créés pour assurer une animation et un contrôle pédagogique, tout en ayant parfois une influence ou un rôle dans le domaine administratif (inspecteurs principaux de la Jeunesse et des sports, médecin inspecteur régional, inspecteurs de l'orientation professionnelle) sans parler des tentatives récentes, et éphémères, pour mettre en place des inspecteurs régionaux de l'administration (1). Des délégués ou des conseillers, en nombre important, ont envahi l'aire rectorale (ingénieur pour l'équipement, délégué à la formation continue, aux techniques nouvelles, etc.).

Certains corps d'inspection ont réussi pendant longtemps à centraliser sur leur fonction les attributions et les attributs de chefs d'un grand service. Ce fut le cas des inspecteurs principaux de l'enseignement technique (IPET) qui exercèrent auprès des recteurs les fonctions d'animation, de contrôle et de direction régionale des établissements techniques. Constituées à partir de 1945, les inspections principales de l'enseignement technique ont répondu à une nécessité, pour la direction générale de l'enseignement technique, de se doter au niveau académique d'une structure compétente pour résoudre un ensemble de problèmes : assurer la continuité du fonctionnement des « centres de formation professionnelle » et organiser des reconversions ou regroupements (nouveaux « centres d'apprentissage »), prévoir des stages de formation, mettre en place une organisation comptable et administrative dans les centres d'apprentissage, aménager

---

(1) En 1978, un projet de création d'inspecteurs régionaux de l'administration a reçu un commencement d'application (cinq d'entre eux furent mis en place) mais l'expérience fut arrêtée deux ans après.

Parmi les inspecteurs chargés d'un contrôle pédagogique, signalons le cas particulier des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) qui, tout en étant situés près du recteur, ont des liens étroits avec l'inspection générale de l'Éducation nationale. Voir : Alain Hébert : « Les inspecteurs pédagogiques régionaux ». *Administration et éducation*, n° 15, octobre 1982, pp. 49-55.

des locaux, assurer des examens professionnels (très complexes et lourds à organiser), veiller à l'emploi correct de la taxe d'apprentissage. Le rôle confié à ces IPET pendant près de vingt ans est grandement méconnu et mérite réhabilitation. On a incriminé leur autonomie — devenue excessive sans doute — mais elle était une condition d'efficacité (l'inspecteur principal était ordonnateur principal). La reprise en mains et la remise en ordre assurées, les idées de coordination des services académiques vont s'imposer après la publication du décret du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public. L'intégration des inspections principales dans les rectorats s'effectue en 1963 et les structures anciennes de l'inspection principale de l'enseignement technique ont disparu. La circulaire du 21 mai 1963 décharge les inspecteurs principaux de l'enseignement technique et définit leur rôle comme étant des conseillers directs du recteur. Ils ne sont plus des chefs de service, même s'ils ont une action plus directe sur certains services (relations professionnelles, stages, examens). La suppression de la direction générale de l'enseignement technique au ministère, en 1960, avait privé les inspections principales de leur appui essentiel.

Un autre facteur de la vie administrative rectorale tient à la place des instances consultatives. Par leur ancienneté, le Conseil académique et, au niveau de l'enseignement supérieur, le Conseil de l'université, méritent plus particulièrement de retenir l'attention de l'historien. D'une inspiration différente est la naissance plus récente des commissions et comités, très divers, censés assister ou éclairer l'administration dans son action.

Enfin il faut tenir compte, puisqu'il s'agit d'une administration déconcentrée, de la variété des académies ou de particularités historiques. Il faut rappeler ce fait curieux que le Conseil de l'université, présidé par le Grand-Maitre, a tenu lieu, au début du XIXe siècle, de Conseil académique pour le ressort de Paris ; et, en sens inverse, de nos jours, le recteur de l'académie de Paris est fréquemment appelé à présider, à la place du ministre, le Conseil supérieur de l'Éducation nationale. À certaines époques, même, il représentait de droit le Grand-Maitre en cas d'empêchement. Pour des raisons différentes, dans l'académie de Strasbourg, depuis 1919, ont été maintenues des règles particulières.

## 2. Les inspections académiques (1)

Créée également en 1808, la fonction d'inspecteur d'académie a dû se définir en tenant compte de trois exigences parfois contradictoires.

Elle se caractérise initialement par une mission d'inspecteur itinérant dans l'académie, ce qu'elle est jusqu'en 1850, pour se transformer, à partir de 1854, en une fonction de responsable administratif, délégué du recteur, « en résidence dans un département » de l'académie, sans toutefois abandonner le rôle d'inspection qui va néanmoins s'amoinrir progressivement.

Mais, d'autre part, le champ de la mission va, au cours du temps, changer de dominante, comme si la fonction était écartelée entre deux enseignements : l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire (l'enseignement supérieur, en principe exclu, n'a guère été concerné). Après que l'action a porté principalement sur l'enseignement secondaire jusque vers 1830-1850 (les inspecteurs de l'enseignement primaire sont créés en 1835), suit une période d'incertitude, à partir de 1854, où la fonction devenue sédentaire s'exerce concurremment aux deux niveaux d'enseignement. En 1886, s'affirme la priorité de l'enseignement primaire, à la fois au plan administratif et au plan pédagogique, avec le concours efficace des inspecteurs de l'enseignement primaire. Cette organisation dure jusque vers 1960. Le front de l'enseignement secondaire n'a jamais été vraiment abandonné mais la situation tend au rééquilibrage après la Première Guerre mondiale. Les tentatives d'élargissement à tous les secteurs scolaires du département n'ayant pas atteint des résultats probants après 1945, il faudra attendre

---

(1) Jacques Effroy : *Recherche sur le rôle de l'inspecteur d'académie en résidence départementale : hier, aujourd'hui, demain*. Mémoire DEA sciences de l'éducation, Université Paris XIII, octobre 1980, 67 p., dactyl. On attend avec intérêt la thèse de troisième cycle qui doit prolonger ce travail. Gérard Amram : *Contribution à l'histoire de la fonction de contrôle dans l'enseignement*. Thèse droit Paris II, 1973, 2e partie : l'inspection d'académie, pp. 216-278, dactyl. Cette thèse accouple, sans justification, deux institutions, l'inspection générale et l'inspection d'académie, dont le rôle est profondément différent. *L'Inspection académique*, ministère de l'Instruction publique, Direction de l'enseignement primaire, Paris, Imprimerie nationale, 1900 (avec le concours de Bayet, Jacoulet, Duplan et Gilles). André Catteaux : *L'Inspection académique*. Rennes, CRDP, 1976, 100 p. J.-Cl. Croissandeau : « L'inspecteur d'académie ». *Le Monde*, 20-21 février 1976. Michel Poupelin : « Le témoignage d'un inspecteur d'académie ». *Administration et éducation*, n° 2, 1980, pp. 55-56.

les bouleversements des réformes scolaires à partir de 1960 pour que les inspecteurs d'académie se détachent de l'empire du Premier degré. En réduisant l'autonomie des grands ordres d'enseignement (notamment, en retirant la gestion des inspecteurs d'académie à la puissante direction générale de l'enseignement primaire) et en confiant aux inspecteurs d'académie, à partir de 1964-65, une mission polyvalente dans l'élaboration de la carte scolaire, le corps des inspecteurs d'académie fait irruption dans les secteurs placés à tous les niveaux de la scolarisation.

Enfin, la responsabilité de l'inspecteur d'académie s'est trouvée partagée, tirillée en quelque sorte, entre deux autorités ressortissant de hiérarchies distinctes : le recteur et le préfet. Si, en 1808, il est un agent du recteur, la loi Fortoul du 14 juin 1854, en le plaçant en résidence départementale et en responsabilité, ouvre une double dépendance hiérarchique, dont la solution est recherchée dans une répartition des compétences : il agit sous l'autorité du préfet pour l'enseignement primaire; sous l'autorité du recteur (par délégation) pour l'administration des lycées et collèges et la surveillance de l'enseignement secondaire libre. Le préfet, auquel est confiée la nomination des instituteurs et des directrices de salles d'asile (art. 8 de la loi), conservera ce pouvoir jusqu'en 1944, aidé dans l'accomplissement de cette tâche par l'inspecteur d'académie. Ce partage des rôles laisse place à bien des occasions de conflits dans la pratique. Aussi la loi du 30 octobre 1886 et les décrets du 18 janvier 1887 préciseront-ils mieux les rôles respectifs, fixant ainsi les conditions d'un encadrement de l'enseignement primaire qui restera en vigueur entre les deux guerres mondiales. En rendant aux recteurs le pouvoir de nommer les instituteurs, les ordonnances du 20 novembre 1944 et du 9 juillet 1945 présentent cette mesure comme la restauration d'une prérogative d'indépendance de l'Éducation nationale.

Les décrets de 1964 relatifs à la réforme des services extérieurs de l'État, visant à réintégrer plus directement sous l'autorité du préfet les divers chefs de services départementaux, ont contribué à remettre en cause le *modus vivendi* qui s'était établi entre les trois autorités mais sans modifier radicalement l'articulation établie de longue date entre le recteur et l'inspecteur d'académie. Quant aux mesures générales de décentralisation prises récemment, il est encore un peu tôt pour évaluer les incidences qu'elles pourraient avoir.

Comme pour les rectorats, les personnels des inspections académiques sont devenus nombreux et distribués dans des services de gestion alourdis. Dans la plupart des départements importants, ils ont perdu

de ce caractère familial et accueillant qui a longtemps caractérisé ces services.

Les inspecteurs de l'enseignement primaire (1), créés sous la Monarchie de juillet par l'ordonnance du 26 février 1835, et l'inspection des salles d'asile créée peu après (les déléguées spéciales par

---

(1) Sur les corps d'inspection départementaux, outre les ouvrages de Maurice Gontard, voir : *L'Inspection primaire*. Bulletin du cours Turgot, organe de préparation professionnelle, sous la direction de L. Jarach, 1907-1908, Paris, F. Nathan. Marcel Duhamel : *L'Évolution-d'une fonction pédagogique, les inspecteurs de l'enseignement primaire dans la région du Nord depuis leur création jusqu'en 1914*. (Thèse de 3e cycle en cours à Lille III). Y. Goyard : « L'inspecteur de l'enseignement primaire ». *Éducation et gestion*, n° 5, 1966. R. Ueberschlag : « Réflexions sur l'inspection dans les écoles primaires ». *Les Cahiers pédagogiques*, n° 82, mai 1969, p. 56. Pierre Ferran : *Les Inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale. Attributions, fonctions, styles d'autorité*. Thèse 3e cycle, Paris V, 1973, 268 p., dactyl. Josette Voluzan : *Modèles et relations pédagogiques à travers cent rapports d'inspection primaire*. Thèse 3e cycle, Paris X, 1973. Pierre Garnier : *L'Inspection primaire et les débuts de la Troisième République*. Thèse 3e cycle, Lyon II, 1979, 2 vol., 535 p. Jacqueline Mariet : *Essai d'analyse sociologique du recrutement des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale*. Mémoire de maîtrise de sociologie, Université Paris V, 1980. Jean-Noël Luc, Alain Barbé : *Des Normaliens. Histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*. Paris, Presses de la Fondation nationale de sciences politiques, 1982, 323 p. Michel Jamet : « Contribution à une sociologie de l'inspection primaire : les élèves-inspecteurs de l'École normale supérieure de Saint-Cloud (1921-1974) ». *Revue française de pédagogie*, n° 66, janv. 1984, pp. 39-54.

Du point de vue des précédents historiques, l'on notera l'influence qu'a pu exercer l'exemple de la Hollande qui, dès avant la création en France des inspecteurs primaires, disposait d'une organisation structurée de l'inspection de l'instruction primaire (*Dictionnaire de pédagogie*, Paris, 1887, Tome II, Pays-Bas). Victor Cousin qui (après Cuvier en 1811) est allé étudier, en 1836, l'organisation de l'enseignement primaire en Hollande, a été frappé par l'inspection au niveau des districts, institution originale et nouvelle, dont il souligne le rôle important dans la réussite de cet enseignement.

Sur l'inspection des écoles maternelles, outre le livre de Jean-Noël Luc : *La Petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècle*. Paris, INRP et Economica, 1982, 390 p., une thèse de 3e cycle est en cours par Madame Claude Brunet : *Origine et évolution de l'inspection maternelle*. Université de Lyon II.

Sur l'inspection médicale qui est moins connue : Henri Langlade : *Organisation administrative de l'inspection sanitaire des écoles*. Thèse droit, Montpellier, impr. de la Presse, 1936, 128 p. M. Pradetel : *L'Inspection médicale dans l'enseignement secondaire*. Thèse, Paris, Vigot frères, 1937, 51 p. Joseph-Pierre Gibert : *Contribution à l'étude de l'organisation et du fonctionnement de l'inspection médicale scolaire, son intérêt au point de vue orthopédique et chirurgical*. Thèse médecine, Bordeaux, imp. Y. Cadoret ; 1932, 75 p.

l'ordonnance du 22 décembre 1837 ; les inspectrices départementales des écoles maternelles à la suite du décret du 2 août 1881) sont, pendant longtemps, les seuls corps d'inspection spécialisés placés auprès des inspecteurs d'académie. Inspecteurs primaires et inspectrices des écoles maternelles sont réunis en 1969 sous le titre commun d'inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale. Entre temps, d'autres catégories sont nées : inspecteurs de l'enseignement technique, inspecteurs de la Jeunesse et des sports, notamment.

L'on va retrouver une évolution analogue pour les organismes consultatifs : auprès du Conseil départemental de l'Instruction publique institué au milieu du siècle dernier, remplacé par le Conseil départemental de l'enseignement primaire organisé par la loi du 30 octobre 1886, instance longtemps dominante, se rangent le Comité départemental de l'enseignement technique (loi du 25 juillet 1919) et des commissions ou conseils spécialisés (constructions scolaires, opérations immobilières et architecture, orientation professionnelle) sans parler des formations propres aux personnels (commissions paritaires).

Particularité du département de la Seine depuis 1854 (décret du 22 août) : il existe une imbrication entre les services académiques et les services d'enseignement de la préfecture de la Seine (puis de la ville de Paris), anomalie supprimée en 1971 sans que la situation soit devenue, pour autant, identique à l'organisation départementale de droit commun. Cette direction des services d'enseignement de la Seine, l'action des hommes qui l'ont animée (tel Octave Gréard) ainsi que les singularités statutaires, les enseignements spéciaux de la ville de Paris périodiquement supprimés et toujours renaissants, le statut complexe des établissements, la carte scolaire encore aujourd'hui héritière des compartimentages sociaux, appelleraient des recherches méthodiques (1).

### 3. La partie administrative des établissements d'enseignement ou d'organismes spécialisés

En dehors des structures administratives caractérisées, des services accomplissent des fonctions de gestion au sein de ou auprès d'unités

---

(1) Pierre Bousquet : « La direction d'école élémentaire à Paris de 1830 à nos jours » in *Histoire de l'administration de l'enseignement en France*, op. cit.

pédagogiques ou de centres scientifiques, mais ces fragments administratifs sont souvent plus difficiles à isoler pour les besoins d'une étude.

Les établissements d'enseignement comportent une zone administrative d'importance variable. Elle reste indissociable de l'unité pédagogique dans une école primaire alors que, pour un lycée ou une école normale primaire, l'économat a été conçu distinctement dès l'origine. Dans ces derniers exemples, existe une mission de gérance en soutien des opérations pédagogiques, qui n'exclut pas une participation à l'action éducative dans l'établissement. Dans d'autres cas (grandes écoles, facultés, grandes unités techniques) le régime de l'externat et l'âge des étudiants effaçant le rôle éducatif, un séparatisme des fonctions administratives et pédagogiques tend à s'établir.

La réalité d'aujourd'hui est encore plus saisissante. Les facultés après 1945 et surtout les universités depuis 1968, sont le siège de petites administrations, superposées ou fédératives, bénéficiant de l'expérience d'un secrétaire général chargé de coordonner un ensemble, et soumises à l'autorité d'un président élu.

Les établissements déconcentrés (centres régionaux des œuvres, centres régionaux de documentation pédagogique) ont des structures plus composites en raison d'une imbrication de fonctions administratives et techniques. L'histoire administrative de ces unités se relie aux études monographiques des établissements dont elles sont un agrégat, plus qu'elle ne se prête à des recherches transversales.

#### IV – L'ADMINISTRATION, ENSEMBLE DE FONCTIONS. ASPECTS THÉMATIQUES

En dehors de son cadre organique, l'administration est aussi action, accomplissement d'une série de fonctions, en vue de répondre à une mission globale qui est de conduire la politique éducative définie par le pouvoir politique, d'évaluer les besoins collectifs, de fournir des prestations et de veiller à l'exécution des décisions. « L'administration est une dans sa finalité, elle est plurielle dans sa réalité » écrit Jean-Marie Delarue (1). Dans l'éducation, l'accomplissement des tâches très différenciées offre une variété de thèmes de recherches qui

---

(1) In « Administration et société », *Revue française d'administration publique*, n° 26, janv. 1983, p. 60.

permettent de définir d'autres modes d'approche sur un plan historique.

### 1. Recherches sérielles ou thématiques

L'effort pour retrouver les traits originaux du fonctionnement de notre administration peut être tenté dans une perspective diachronique. Citons, par exemple, le rôle joué par les cabinets ministériels dans les décisions, évoluant du champ politique au champ administratif, la place respective des services d'étude et des services de gestion au sein des directions du ministère; phénomène plus récent, la tendance à modifier le rôle de « l'expert » auprès des directeurs en accroissant le nombre des conseillers ou des chargés de mission, à comparer aux équilibres pratiqués depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (le rapport entre administratifs et pédagogues, qui caractérise ce ministère, a tendance à s'ouvrir à de nouvelles catégories de spécialistes), les comportements au sein des instances consultatives (pour certaines d'entre elles, les commissions de personnel par exemple, l'avis technique devient pré-décision; pour d'autres, d'organes de concertation elles ont évolué en un lieu d'expression médiatique, parfois formelle, des opinions des organisations représentatives ou de mouvements). De même, dans les services extérieurs, l'étude des rapports entre les inspecteurs d'académie et les préfets montrerait, dans leur interface séculaire, une coopération qui, sur le terrain, transcende des rivalités ministérielles parfois exacerbées.

L'action spécifique du ministère apparaît avec la place prise par les données financières qui dessinent le visage budgétaire de la rue de Grenelle; d'autres aspects se prêtent à des analyses utiles à la science administrative : comment s'est exercée la coordination entre les services de l'administration centrale, comment ont évolué les fonctions de gestion importantes qui furent celles des bourses (liées longtemps à une volonté de scolarisation), celles des personnels (révélatrices des attitudes de l'administration et des administrés), la mise en place des constructions et des équipements qui à plusieurs reprises ont, par leur étendue, contribué à dessiner le paysage scolaire français; l'administration et le financement de la formation professionnelle, de la recherche; les fonctions de prévision et la planification (1); les fonctions de

---

(1) Jacques Hallak : *La Mise en œuvre des politiques éducatives : rôle et méthodologie de la carte scolaire*. Thèse d'État, Sc. éducat., Caen, 1976, 327 p.



contrôle (sous ses formes variées : celle des corps d'inspection est souvent citée mais il est des mécanismes tels que le contrôle des dépenses engagées devenu « contrôle financier » dont le poids n'a pas été négligeable, notamment lors de l'exécution interne des programmes lourds de constructions scolaires et universitaires, à partir de 1965). Sur un plan plus général, les thèmes peuvent couvrir des sujets plus vastes (administration et politique, déconcentration et enseignement, administration et pouvoir économique) ou comparatifs (l'histoire comparative est encouragée par l'Institut international des sciences administratives, qui a son siège à Bruxelles). Ce dernier aspect est peu développé pour l'administration de l'enseignement. L'on peut penser que l'étude des institutions éducatives des pays où s'est exercée l'influence française ou d'États possédant un régime politique et administratif comparable au nôtre se prête à des rapprochements.

## 2. Recherches relatives aux personnels

On connaît l'importance des effectifs de l'Éducation nationale en cette fin de siècle (un million de fonctionnaires, dont les crédits occupent les trois quarts du budget, proportion qui, en réalité, n'est pas nouvelle) mais nous ne retiendrons du phénomène que son aspect original, l'émergence d'une fonction publique particulière et nous nous attacherons aux catégories des personnels des services d'administration générale (ministère, rectorats, inspections académiques et services assimilés). Les terrains de recherche se regroupent sur deux plans : la fonction publique, les hommes.

### *La fonction publique*

L'élaboration des statuts des personnels enseignants couvre entièrement un chapitre important de l'histoire de la fonction publique : les bases législatives générales se sont grossies de tous les agrégats réglementaires, jurisprudentiels voire coutumiers, relatifs aux obligations de service, congés, exeat, logements de fonction, cumuls, notation, responsabilité pour faute de service, conseils de discipline et recours, sans oublier que, naguère, existait encore une gestion par sexe pour le personnel de l'enseignement secondaire. Ajoutons que si certaines particularités, dont quelques unes sont assez pittoresques, ont existé à certains moments (exemption de service militaire, réglementation du costume, suppression de la barbe et des moustaches),

d'autres sont apparues ou se créent (loi du 5 avril 1937 sur la responsabilité civile, cumul de rémunérations, congés d'études, année sabbatique).

Plus directement en prise sur l'appareil de gestion, les personnels de statut administratif, moins nombreux, n'en sont pas moins diversifiés (1). L'historien y trouvera maints sujets de recherche, que ce soient les origines et la sociologie du recrutement, la féminisation (ou plutôt la place de la femme dans les services), la croissance des effectifs, le recul des traditions, la naissance du syndicalisme administratif, les épurations administratives, le poids de la fonction publique locale, les rapports avec les enseignants, avec les usagers, le vocabulaire (évolution et renouvellement d'un jargon administratif). Les études trouvent des prolongements sur le milieu socio-administratif : rivalités de corps, relations entre responsables et personnel subalterne, conditions de travail, modes de vie et considération sociale, rites et gestes. Tous les problèmes liés au passé et au devenir des fonctionnaires trouvent des illustrations dans cette administration.

Malheureusement, comme pour l'ensemble des services publics, on note une absence d'ouvrages sur l'histoire de la fonction publique. Relevons que des arrêtés du 7 juin 1983 (publiés au *Journal officiel* du 22 juin 1983) instituent des « prix de la Fonction publique », décernés chaque année, respectivement à une thèse d'État et à une thèse de troisième cycle de l'enseignement supérieur, en vue de récompenser les meilleurs travaux portant sur la conception française de la fonction publique et de faciliter leur diffusion. Cette manifestation d'intérêt pour un secteur de la recherche administrative est une initiative heureuse (2).

### *Les hommes*

« L'administration, au-delà des textes, des règlements et des circulaires, ce sont des hommes, et des hommes dans le temps » (3).

---

(1) On peut se reporter à une brochure du Service d'information du MEN : *L'Organisation administrative du système éducatif français*, Paris, CNDP, 1983, 63 p.

(2) Cf. la note parue au *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° 38 du 27 octobre 1983. C'est la direction de l'Administration et de la Fonction publique (Premier ministre) qui a pris l'initiative de créer ces prix.

(3) Jean-Marie Mayeur : « Administration et société ». *Le Monde*, 15-16 février 1976.

Ces hommes, on les trouve à des étages différents de la hiérarchie et des niveaux de responsabilité où ils contribuent à animer les structures, les uns collectivement, d'autres laissant une empreinte plus personnelle. Parmi eux, les Grands-Maîtres de l'Université de France, les ministres, les secrétaires d'État et les membres des cabinets ministériels, bien que n'étant pas obligatoirement des fonctionnaires, occupent une place en vue, du moins momentanément, car le nom de bien des ministres est aujourd'hui tombé dans l'oubli. Quelques ministres ont inspiré des biographes (1), des ouvrages sont consacrés à leur œuvre politique, à leurs écrits ou bien ils ont eux-mêmes retracé leur propre action à la tête de l'Université. L'attaché de cabinet a plutôt alimenté un type de personnage dans la littérature avant d'être rangé parmi les « technocrates ». Les écrits consacrés à des hauts responsables, à des directeurs, à des recteurs sont, semble-t-il, assez nombreux, sous forme d'articles, de notices nécrologiques, etc., moins cependant sous forme d'ouvrages biographiques (2). Les souvenirs

---

(1) Par exemple : A. Wilson : *Fontanes 1757-1821. Essai biographique et littéraire*. Paris, 1928, 357 p. Baron Henrion : *Vie de Mgr. Frayssinous, évêque d'Hermopolis*. Paris, Le Clère, 1844, 2 vol. Louis Trénard : *Salvandy et son temps, 1795-1856*. Lille, R. Giard, 1968, 944 p. Paul Raphael, Maurice Gontard : *Hippolyte Fortoul 1851-1856 : un ministre de l'Instruction publique sous l'Empire autoritaire*. Paris, PUF, 1975, 344 p. F. Dutacq : *Gustave Rouland, ministre de l'Instruction publique*. Thèse lettres, Tulle, imp. Mazagnie, 1910, 307 p. Jean Rohr : *Victor Duruy, ministre de Napoléon III. Essai sur la politique de l'Instruction publique au temps de l'Empire libéral*. Paris, LGDJ, 1967, 215 p. Maurice Reclus : *Jules Ferry 1832-1893*. Paris, Flammarion, 1947, 437 p. Louis Planté : *Un grand seigneur de la politique : Anatole De Monzie (1876-1947)*. Paris, Clavreuil, 1955, 377 p.

(2) Voir Paul Gerbod : « À propos des biographies d'enseignants (1800-1980) ». *Histoire de l'éducation*, n° 17, déc. 1982, pp. 45-58.

L'on peut citer quelques exemples de livres écrits sur des hommes qui ont assumé la fonction de recteur au cours de leur carrière : E.P. Bottinelli : *A. Cournot*. Paris, 1913, 286 p. Maurice Gontard : *Un administrateur de l'Université impériale : André-Alexandre D'Eymar, recteur de l'académie d'Aix*. 95e Congrès des Sociétés savantes, section histoire moderne, Reims, 1970, tome I, pp. 761-789. P. Bourgain : *Gréard, un moraliste éducateur*. Préface de L. Bourgeois, Paris, Hachette, 1907, 386 p. Chanoine G.A. Simon : *La Vie de l'abbé P.F. Jamet, second fondateur de l'Institut du Bon-Sauveur de Caen*. Caen, impr. Ozanne, 1959, 403 p. Abel Moreau : *Jean Laronze, sa vie, son œuvre*. Paris, Librairie de l'Opéra, 1930, 144 p. G. Rebière : *Le Vice-Recteur de l'académie de Paris, Louis Liard*. Paris, 1903, 72 p. Abbé Frappaz : *Vie de l'abbé Nicolle*. Paris, J. Lecoffre, 1857, 307 p. Louis Rascol : *Claude-Marie Perroud (1839-1919). La vie et l'œuvre d'un universitaire au XIXe siècle*. Paris, H. Didier, 1941, 395 p.

écrits par les fonctionnaires eux-mêmes sont généralement empreints de réserve, il y a comme une pudeur chez les hauts fonctionnaires, peut-être marquée par l'obligation de discrétion professionnelle, à parler de leur carrière (1).

L'on manque d'instruments biographiques regroupant des types de personnages et ce fait ne s'applique pas spécialement au monde contemporain. Les personnages du passé nous échappent largement (2).

---

Citons également quelques ouvrages consacrés à des hauts fonctionnaires ayant occupé des fonctions au niveau central : John Vienot : *Le Napoléon de l'intelligence : Georges Cuvier*. Paris, Fischbacher, 1932, 260 p. Dr Georges Kersaint : *Antoine-François De Fourcroy (1755-1809). Sa vie et son œuvre*. Paris, Éditions du Museum, 1966, 296 p. A. Tabarant : *Un éducateur moderne. Eugène Lintihlac et son œuvre*. Paris, Flammarion, 1903, 80 p. Max Tachel : *Un prélat napoléonien, Mgr De Villaret, évêque d'Amiens et de Casal, Chancelier de l'Université 1739-1824*. Rodez, Impr. de P. Carrère, 1955, 62 p. H. Wallon : *Notice sur la vie et les travaux du Comte De Mas-Latrie (1815-1897)*. Paris, 1900, 31 p.

(1) Cette question n'est pas propre à l'Éducation nationale, cf. Christophe Charle : *Les Hauts fonctionnaires en France au XIXe siècle*, Paris, Gallimard/Julliard, 1980. Pourtant, les sources biographiques existent mais de manière dispersée; elles appelleraient un regroupement comme Paul Gerbod le fait, pour la période 1840-1880, en annexe de sa thèse : *La Condition universitaire en France au XIXe siècle*. Paris, PUF, 1965, 720 p. Voir également Paul Gerbod : « À propos des biographies d'enseignants », *art. cit.*

On peut trouver des éléments dans des ouvrages tels que : Françoise Mayeur : *L'Enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, 489 p. Claude Bernard : *L'Enseignement de l'histoire en France, au XIXe siècle, selon les ministres de l'Instruction publique*; annexes pp. 657-670. Thèse Paris VIII, 1978, 720 p. Pierre Guiral et Guy Thuillier : *histoire des professeurs parue sous le titre La Vie quotidienne des professeurs en France de 1870 à 1940*, Paris, Hachette, 1982, 315 p. Jean Estèbe : *Les Ministres de la République entre 1871 et 1914*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1982, 255 p. L'article de Stephan Rials, déjà cité, apporte une abondante information biographique pour la période 1936-1944.

(2) Certains ont produit une réflexion sur l'enseignement et sur leur carrière ou bien leurs écrits ont été rassemblés par la suite, comme par exemple : A.A. Cournot : *Souvenirs 1760-1860*, introduction par E.P. Bottinelli. Paris, Hachette, 1913, 266 p. Francisque Bouillier : *Souvenirs d'un vieil universitaire*. Orléans, impr. de Pigelet, 1897, 80 p. Eugène Manuel : *Lettres de jeunesse*, publiées par F. Lévy Wogué et Paul Carcassonne. Paris, Hachette, 1909, XXV-275 p. Félix Pécaut : *Quinze ans d'éducation. Notes écrites au jour le jour*. Publié par le Dr J.E. Pécaut. Paris, C. Delagrave, 1902, 407 p. Gendarme de Bévette : *Souvenirs d'un universitaire (1872-1937)*. Paris, Librairie académique Perrin, 1938, 323 p.

Au sein de notre administration, des hommes ont régenté l'enseignement pendant de longues périodes ou à des moments déterminants, sans que l'on sache beaucoup d'eux-mêmes. Que l'on songe à des personnages tels que Ginguené, Dumouchel, Jacquemont, Arnault à l'administration centrale de l'Intérieur, à Hippolyte Joseph Rousselle (1785-1863) qui, pendant trente-sept années, joua un rôle important dans l'administration de l'académie de Paris (1), pour ne citer que ces quelques exemples du début du XIXe siècle. L'on pourrait étendre la même observation à des hommes marquants pris parmi des recteurs, des doyens, des inspecteurs, des proviseurs. En reliant le personnage à son milieu d'origine, à son environnement humain, l'on contribue à camper l'histoire sociale d'une administration; la prosopographie administrative s'alimente de l'effet cumulatif et combiné de multiples traits connus des acteurs en place, ensemble ou successivement. À terme, les typologies définies entrent dans une anthropologie culturelle (2).

---

(1) Né le 15 janvier 1785 à Mons (Belgique), mort le 21 février 1863 à Paris. Chef de cabinet du Grand-Maître de l'Université impériale (1er mars 1809-5 février 1814), inspecteur de l'académie de Paris (6 février 1814-12 mars 1821). Nommé inspecteur général des études le 12 mars 1821, il a conservé l'administration de l'académie de Paris (12 mars 1821-9 août 1850). Rousselle est vice-recteur de l'académie départementale de la Seine (10 août 1850-15 mars 1851), avant d'être admis à la retraite en 1851. Charles Jourdain se plaît à admirer la continuité de Rousselle à la tête des services parisiens, « cette importante délégation qu'il a exercée depuis 1821, sauf un jour, un seul jour d'interruption » (*Le Budget de l'Instruction publique*, p. 98, ouvrage cité *infra*).

(2) Michel Fleury : « Prosopographie et histoire de l'administration », in *Histoire de l'administration française. Problèmes et Méthodes*, Genève, Droz, 1975, pp. 91-99. Franco Ferrarotti : *Histoire et histoires de vie. La Méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris, Lib. des Méridiens/Klincksieck, 1983, 195 p. Voir également : *Pour une prosopographie des élites françaises (XVIIe-XXe siècles)*, table ronde, 27 octobre 1979 (Paris, CNRS, IHMC, 1980, 44 p.). L'Institut d'histoire moderne et contemporaine (IHMC) a édité un guide de recherche *Prosopographie des élites françaises (XVIIe-XXe siècles)*, Paris, CNRS, 1980, 180 p. Pour les recherches généalogiques, nombreux guides nationaux ou locaux. Citons pour l'utilisation des archives : Gildas Bernard : *Guide des recherches sur l'histoire des familles*. Paris, La Documentation française, 1981, 336 p.

### 3. Les administrations d'organismes extérieurs au service public

La compréhension des rapports entre l'administration et ses partenaires resterait incomplète si l'on ignorait l'infrastructure administrative des organisations syndicales dans l'enseignement, même s'il s'agit d'une évolution relativement récente. Le modèle en est la Fédération de l'éducation nationale. Elle dispose de moyens importants, peut suivre les opérations annuelles de gestion des personnels et, pour certains de ses syndicats, se permettre de précéder l'administration dans la notification parfois massive d'avis d'affectation ou de pré-décisions. À un degré moindre, d'autres organisations disposent de pouvoirs concurrentiels (Ligue de l'enseignement, associations d'anciens élèves, d'étudiants, de parents d'élèves, comités de défense pour l'enseignement privé). Toutes ces organisations qui visent à influencer le pouvoir recèlent de réelles capacités administratives, même si l'on recourt largement au bénévolat. Au plan des hommes, des personnalités se sont hissées jusqu'à la notoriété à partir d'une assise représentative syndicale ou sectorielle. Citons par exemple Denis Forestier, dont l'autorité fut grande à la tête du Syndicat national des instituteurs, de 1952 à 1962. Il n'est pas certain que, même à un poste politique important, il eût bénéficié d'une aussi forte audience.

## V – L'ADMINISTRATION ET L'ÉVOLUTION DES FINANCEMENTS

L'histoire financière des administrations est jalonnée de cimetières de chiffres austères et délaissés, matériau primaire en même temps que miroir des actions passées, témoignage d'évaluations élaborées pour la maintenance des institutions ou la promotion d'ambitieuses réformes. Une réputation d'aridité et d'abstraction pèse sur les documents comptables : ceux-ci ne livreraient leur sens et leur portée qu'à ceux qui déploieraient les subtilités de l'initié ou s'armeraient de la patience de l'archéologue ou du naturaliste.

De nos jours, les travaux des économistes de l'éducation portent sur l'étude des phénomènes créateurs de biens et de services, leur genèse, leurs inflexions significatives et durables, mais aussi sur leur destination, sur la recherche du meilleur emploi des ressources, la démarche scientifique étant soutenue par une vision exceptionnelle : une génération a pu observer, à partir de 1950, des phénomènes

massifs dans l'éducation, sur une trajectoire d'une trentaine d'années. Par contre, l'histoire de l'administration financière de l'enseignement n'est qu'exceptionnellement objet de recherches.

Quatre ouvrages, dont les contenus fournissent une trame à la reconstitution historique des finances de l'éducation, méritent d'être cités particulièrement. Charles Jourdain, qui fut chef de division au ministère de l'Instruction publique de 1852 à 1869, nous a laissé un ouvrage très fouillé sur « le budget de l'Instruction publique » (1), paru en 1857, dans lequel l'auteur procède à une analyse descriptive et critique des budgets depuis le Premier Empire jusqu'au milieu du XIXe siècle. Pendant longtemps, cette étude resta exceptionnelle. Des travaux récents ont apporté une contribution essentielle. Dans une thèse de doctorat en droit soutenue à Paris et publiée depuis (1), Jacques Edmond-Grangé, en étudiant « le budget fonctionnel en France » a consacré une partie de l'ouvrage à une rétrospective budgétaire depuis la Restauration, en se servant du budget fonctionnel comme instrument d'analyse. L'on peut ainsi retrouver des catégories de chiffres de décennie en décennie de 1822 à 1952 et à des intervalles plus rapprochés de 1952 à 1963. Les dépenses d'éducation y figurent parmi les autres rubriques du budget de l'État. Plus récemment, Jean-Charles Asselain, également dans une thèse de droit, a abordé plus directement « le budget de l'Éducation nationale » (1) sur une période limitée, 1952-1967, période toutefois chargée d'histoire puisqu'elle couvre une partie de l'immense effort d'investissement projeté dans l'enseignement en liaison avec un accroissement intense des effectifs. En particulier, l'accent a été mis sur la place prise par l'éducation dans le budget général de l'État et la répartition en dépenses de fonctionnement et dépenses d'équipement. Mais il faut souligner l'importante contribution qu'apporte un ouvrage récent de Robert Delorme et Christine André (1) qui, à partir des statistiques des dépenses publiques en France de 1870 à 1980, se sont efforcés de retracer les fonctions des pouvoirs publics, leur puissance, leurs

---

(1) Charles Jourdain : *Le Budget de l'Instruction publique et des établissements scientifiques et littéraires depuis la fondation de l'Université impériale jusqu'à nos jours*, Paris, L. Hachette, 1857, 340 p. Jacques Edmond-Grangé : *Le Budget fonctionnel en France*. Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1963, 246 p. Jean-Charles Asselain : *Le Budget de l'Éducation nationale 1952-1967*, Paris, PUF, 1969, 280 p. Robert Delorme, Christine André : *L'État et l'économie. Un essai d'explication des dépenses publiques en France, 1870-1980*. Paris, Le Seuil, 1983, 764 p.

déviations, leurs limites dans l'orientation de l'économie et la lutte contre les distorsions. Particulièrement intéressante pour nous est l'analyse sérielle de l'évolution dont une partie est consacrée au rapport de l'État à l'enseignement. Ce n'est pas un des moindres mérites de l'ouvrage que d'avoir su intégrer aux raisonnements économiques des considérations réfléchies sur l'histoire de l'enseignement (1).

Il nous paraît possible de prendre la mesure de l'évolution du financement de l'éducation en évoquant, de manière inégale, trois aspects du problème : le budget de l'État et sa place par rapport aux dépenses et aux ressources ; les financements autres que ceux de l'État ; la vision économique de l'éducation.

### 1. Progression des charges financières et affirmation du rôle de l'État

#### *La part de l'État dans les dépenses*

J. Edmond-Grangé expose les traits les plus saillants dans l'évolution des dépenses par fonction depuis le début du XIXe siècle qui sont la stabilité des dépenses militaires (sauf les périodes de guerre) et la régulière progression des dépenses d'enseignement. L'on peut se référer à la ventilation fonctionnelle des dépenses publiques qu'il présente (2) pour un siècle et demi, en pourcentage de l'ensemble des dépenses, qui s'extrait ainsi pour l'enseignement :

---

(1) Voir également quelques articles récents : Paul Gerbod : « Le financement de l'enseignement supérieur et de la recherche en France au XIXe siècle ». *Revue administrative*, n° 215, nov. 1983, pp. 544-550 ; du même auteur : « L'action culturelle de l'État au XIXe siècle (à travers les divers chapitres du budget général) ». *Revue historique*, oct. 1983, pp. 389-401.

(2) Jacques Edmond-Grangé : *op. cit.*



Années	En millions de francs	Part de l'enseignement dans les dépenses de l'État	Années	Part de l'enseignement dans les dépenses de l'État
1822	5	0,60	1938	7,35
1832	7	0,68	1952	6,86
1842	16	1,30	1955	7,40
1852	26	1,88	1958	10,80
1862	25	1,35	1959	11,56
1872	46	1,81	1960	12,20
1882	94	2,54	1961	12,03
1892	189	5,15	1962	12,83
1902	239	6,69	1963	14,41
1912	251 <sup>1</sup>	7,20	1964	15,2
1922		5,04	1965	15,8
1931-32		7,18		

NB. Années 1964 et 1965 ajoutées par Edmond-Grangé.

1. Après 1914, l'indication de chiffres de crédits perd sa signification en raison de la hausse continue et irréversible des prix nominaux.

Si, en 1822, existent encore distinctement des dépenses au budget du ministère de l'Intérieur et un budget propre au Conseil royal de l'Instruction publique (qu'il faut additionner), le budget de 1832 est celui du ministère de l'Instruction publique et des Cultes qui conservera sa physionomie pendant plus d'un siècle. La progression est régulière au cours du XIXe siècle mais on notera l'accélération qui accompagne les lois scolaires de la IIIe République. En vingt ans (1882-1902), la proportion consacrée à l'enseignement passe de 2,5 à 6,7 % des dépenses de l'État. Après une lente évolution en dents de scie, s'amorce au début de la seconde moitié du XXe siècle une montée du budget de l'Éducation nationale qui connaît des chiffres inédits : 10,8 % des dépenses de l'État en 1958, 15,8 en 1965.

En réalité, les comparaisons d'une année à l'autre sont moins évidentes à partir du moment où les budgets de l'Éducation nationale, en raison de modifications structurelles fréquentes, n'ont plus une composition stable. D'une manière générale, les constats confirment la place acquise à un niveau élevé du prélèvement sur les ressources nationales.

Le budget de programmes pour 1984 rappelle que cette proportion a atteint 18,4 % en 1979, redescendant à partir de 1980, jusqu'à 15,8 en 1982, pour se stabiliser à 16 en 1983 et 16,2 en 1984 (1). L'accroissement des dépenses n'est pas particulier à l'Éducation nationale; cette élévation des proportions n'en est pas moins à souligner, car elle est forte en France.

Ainsi, les deux phases d'accélération exceptionnelle dans notre histoire scolaire sont suivies d'une stabilisation, voire d'un freinage au plan budgétaire lorsque l'enseignement perd de son importance politique dans l'opinion (situation des budgets des années 1920 et suivantes et des budgets des années 1978 et suivantes).

Les analyses de R. Delorme et Chr. André confirment l'intensité de ces deux phases d'accélération. De 1872 à 1912, l'éducation occupe une grande place dans les dépenses civiles de l'État, la prise en charge par l'État des traitements des instituteurs accusant une poussée au cours des années 1880. Cette position reste appréciable de 1919 à 1939, la gratuité dans l'enseignement secondaire, à partir de 1930, entraînant un regain de dépenses. Malgré tout, de 1931 à 1956, l'éducation se retrouve à un niveau de pourcentages des dépenses assez comparable. Mais un grand bond va être accompli à partir de 1957 (11,1 % des dépenses de l'État en 1957; 21,2 % en 1980).

L'étude de l'intervention de l'État en période de tension suggère aux économistes Delorme et André des observations pertinentes et éclairantes; pour d'autres, elles rejoignent — mais en apportant une démonstration — les conclusions d'historiens ou de spécialistes de l'éducation: l'influence directe et directive de l'État ne s'exerce qu'exceptionnellement en profondeur sur les mouvements de scolarisation. À la page 527, ils écrivent: « L'image de l'intervention de l'État qui s'impose est celle d'un État accompagnateur, qui entérine, parfois avec retard et dans la précipitation, plutôt que celle d'un État qui anticiperait, préparerait, voire susciterait la vague de scolarisation ».

---

(1) Non compris les crédits ouverts au titre des pensions civiles ni les crédits de paiement de la Bibliothèque nationale (Projet de loi de finances pour 1984. M.E.N. Présentation sous forme de « budget de programmes », Paris, Imprimerie nationale, 1983, p. 13). Le même document précise les chiffres respectifs des budgets 1983 et 1984, soit 141 446,7 et 151 982,3 millions de francs, correspondant l'un et l'autre à 3,6 % du produit intérieur brut. Si on inclut les crédits écartés ci-dessus (pensions civiles; Bibliothèque nationale), la part dans le budget de l'État devient respectivement 17,7 % et 18 % et le rapport au PIB: 4 % pour chacune des années 1983 et 1984.

sation ». Et, pages 684 et 685, les deux chercheurs dénoncent l'illusion volontariste : « Un résultat inattendu de notre étude réside ainsi dans le démenti apporté à la vision d'un État initiateur en France, jusqu'à la période contemporaine ». Cela n'exclut pas toute possibilité d'inflexion par l'État, mais rares sont les exemples où celui-ci a pu avoir une action pénétrante et volontariste : c'est le cas sous le Second Empire avec les grands travaux, de la Libération avec les réformes sociales; pour l'enseignement, le XIXe siècle et les débuts de la Ve République ont vu l'État influencer directement les orientations ou les équipements du système éducatif. *A contrario*, la difficulté pour les gouvernements, au cours des dix dernières années, à maîtriser réellement les réformes dans l'enseignement confirme la faible marge de manœuvre de l'État. Il n'était pas révolutionnaire de l'écrire mais appréciable que le raisonnement économique en fournisse la confirmation dans le domaine de l'éducation.

### *La perte par l'Université des ressources autonomes*

Les origines des ressources de l'enseignement peuvent être envisagées sur les plans collectif et individuel. Le financement des institutions scolaires comporte des modes divers : contributions de l'État; contributions des collectivités locales (la caisse des écoles est une institution déjà ancienne); l'écolage, contribution de l'élève, en réalité des parents (dont la rétribution scolaire pratiquée jusqu'en 1881 constitue une modalité); les subventions en nature; la taxe d'apprentissage, instrument de dédouanement fiscal très usité par les industriels, et qui conserve un rôle très important aujourd'hui; le financement des institutions privées, de règle lorsque n'existait pas un enseignement d'État, aujourd'hui moyen de s'assurer une autonomie de fonctionnement pédagogique. Mais l'historien peut aussi s'intéresser aux modes de financement des études individuelles où prennent rang des systèmes aussi variés que les bourses publiques, les bourses de fondation privée, les prêts (d'honneur, de fondation, etc.), les allocations financières ou des avantages en nature, le travail rémunéré des étudiants, la gratuité scolaire ou la gratuité des fournitures. En France, le système a très tôt évolué vers une prise en charge par l'État, où l'idéologie et le comportement de l'usager national ont leur part.

La première moitié du XIXe siècle est l'histoire d'une dépossession de l'Université, privée peu à peu des moyens de s'assurer des ressources propres. La réglementation impériale, tout en laissant des établisse-

ments indépendants sous l'autorité du ministre de l'Intérieur, confiée à l'Université, par la loi du 10 mai 1806, un statut de personne civile qui dispose des pouvoirs de posséder, acquérir, transmettre. D'autre part, les décrets des 17 mars et 11 décembre 1807, et du 11 décembre 1808 prévoient, outre une dotation fixe d'origine publique au profit de l'Université, la possibilité de percevoir le vingtième du prix de pension versé par chaque élève pour son éducation, que ce soit dans les établissements publics ou privés : c'est la rétribution universitaire.

Propriétaire, habilitée à se constituer un patrimoine, titulaire de ressources variables, l'Université impériale est un corps qui s'administre lui-même, dispose d'un budget et d'une caisse centrale, relayée par quelques caisses académiques, laquelle caisse centrale lui permet de procéder aux opérations comptables, sous l'autorité du Trésorier, troisième personnage dans la hiérarchie scolaire. L'autonomie de fonctionnement et de financement s'accompagne, il est vrai, de charges encore limitées sous l'Empire.

Le secteur de l'Instruction publique, du fait même de son érection en ministère (Ordonnances de 1824 et 1828), se trouve exposé aux critiques développées par la Cour des comptes et exploitées par le ministère des Finances : l'Instruction publique est invitée à s'aligner sur le régime des grands services publics de l'État. Ces attaques expliquent les mesures successives qui retirent à l'Université ses privilèges :

- En vertu de la loi de finances du 2 août 1829, le budget de l'Université est annexé à celui de l'Instruction publique et discuté par les Chambres.
- On va plus loin, en 1835, en fusionnant dans le budget général de l'État le budget spécial de l'Université, la privant ainsi des économies réalisées : celles-ci, désormais, reviennent au Trésor. Les rapports de la Cour des comptes et des commissions de réforme sont sans tendresse pour l'Université « ...un corps enseignant est peu propre à tenir des caisses, à percevoir des impôts » (1).
- Un privilège subsiste : l'Université est un établissement doté et propriétaire, elle peut acquérir et recevoir. À la suite des attaques contre le monopole de l'enseignement, la loi du 22 août 1850 supprime les rentes de l'Université et ses domaines deviennent propriétés de l'État, administrées par les services d'État.

---

(1) Extrait de rapport cité par Ch. Jourdain, *op. cit.*, p. 12.

— À noter qu'en sens inverse, la plupart des établissements littéraires et scientifiques, restés dépendants du ministère de l'Intérieur depuis 1808, se trouvent transférés au ministère de l'Instruction publique en 1832.

Le domaine immobilier est toutefois peu rentable et l'essentiel des ressources propres reste la rétribution du vingtième.

## 2. Financements autres que ceux de l'État

L'aspect historique a été abordé par R. Delorme et Chr. André, en ce qui concerne les collectivités locales. Après une croissance régulière de la part que celles-ci consacrent à l'instruction publique (18 % des dépenses de fonctionnement en 1836; près du quart en 1877), le rythme des constructions scolaires entraîne une accélération à la fin du XIXe siècle. De l'entre-deux-guerres à la fin des années 1950, l'imprécision des sources ne permet pas de différencier nettement l'évolution entre les types de financement. À titre indicatif, la part moyenne des dépenses totales d'enseignement dans la composition des budgets des communes serait, en pourcentage, de 3,2 (1930); 5,8 (1938); 7,3 (1950); 8,3 (1957). Sur la période récente (1965-1975), la structure des dépenses des collectivités locales est mieux connue : stables pour le fonctionnement (7,5 % en 1965 et en 1972, pour enseignement et culture), elles sont élevées en 1965 pour les investissements en ce domaine (23 %) avec une tendance à diminuer avec la réalisation des plans de construction (21,1 % en 1972; 16,4 % en 1975). À l'appui de ces chiffres, les développements de R. Delorme et Chr. André sur la centralisation et l'état de dépendance des collectivités locales depuis la crise dite des finances locales qui a suivi la Première Guerre mondiale, soulèvent les questions de fond relatives aux rapports entre l'État et les collectivités locales (1).

Nous rapprochant du présent, nous croyons utile de nous référer à une note d'information établie par le Service de l'informatique de gestion et des statistiques du ministère (SIGES), qui fournit des éléments relatifs aux financements de l'enseignement autres que ceux de l'État (2). Cette étude est susceptible d'aider la réflexion pour des

---

(1) R. Delorme, Chr. André, *op. cit.*, pp. 70-96.

(2) « Le coût de l'éducation, chiffrage 1976 du compte économique de

investigations rétrospectives plus lointaines. Au cours de l'année 1976, les dépenses effectuées en France métropolitaine pour l'éducation, soit 104 361 millions (en francs 1976), se répartissent comme suit du point de vue des financeurs : État : 69,5 %; collectivités locales : 15,3 %; autres administrations publiques (chambres de commerce, etc.) : 0,3 %; entreprises : 4,5 %; familles : 10,4 %.

Bien que cette note n'en fasse pas état, les principales formes que prennent les participations financières extérieures à l'État peuvent être regroupées en fonction des quatre rubriques retenues pour le budget fonctionnel (renseignements obtenus auprès des services financiers du ministère) :

- *Le personnel* (participation des familles à la rémunération des personnels d'internat, 40 % de la rémunération; les autres apports au titre des conventions de la formation continue, des fonds de concours de communes de l'ancien département de la Seine au titre des enseignements spéciaux, divers apports de collectivités locales, étant nettement moindres).
- *Le fonctionnement* (taxe d'apprentissage qui est un gros apport des entreprises; contribution des communes aux dépenses de fonctionnement des établissements nationalisés, en principe 36 %; dépenses supportées par les familles au titre de l'internat et de la demi-pension, totale pour l'alimentation, partielle pour la partie fonctionnement).
- *Les investissements* (participation des collectivités locales aux dépenses de construction, variable selon les niveaux d'enseignement).
- *L'aide sociale* : transports scolaires, dépense répartie entre l'État, les collectivités locales (surtout département) et les familles.

Notons que ces apports n'apparaissent pas à la lecture du budget de l'État, sauf la participation des familles à la rémunération des personnels d'internat. Les autres ressources, dont la perception se dilue au niveau des établissements ou de collectivités extérieures, peuvent être saisies et donc chiffrées à partir des comptes de gestion. D'une manière générale, quel que soit l'allègement que présentent les financements extérieurs, l'État conserve un rôle dominant.

À propos de ces constats, deux observations s'imposent. D'une part, il serait intéressant d'effectuer des recherches sur les transformations qui ont conduit de la situation qu'a bien décrite Charles Jourdain de 1800 à 1850, où l'Université a longtemps disposé d'une autonomie financière, peu à peu démantelée au cours de ce demi-siècle, à une étatisation des ressources et des charges de l'Instruction publique, pour aboutir aujourd'hui à une volonté de désengagement du budget de l'État. D'autre part, et en se tournant vers une analyse économique des mesures en voie d'application, la politique de décentralisation menée depuis deux ans devrait introduire un bouleversement dans la répartition des charges entre l'État et les collectivités locales. Nous nous bornerons ici à en résumer les principes dominants. L'État conserve les charges relatives à l'enseignement supérieur et à quelques établissements scolaires à recrutement national, aux services administratifs de même que les dépenses massives des personnels, certaines des dépenses pédagogiques telles que manuels scolaires, recherche, informatique spécialisée; les communes assument les dépenses d'équipement et de fonctionnement relatives aux écoles, parallèlement le support est le département pour les collèges, et la région pour les lycées et les lycées d'enseignement professionnel. S'ouvre de cette façon un vaste champ à la réflexion des économistes de l'éducation.

### 3. L'économie de l'éducation

Si, dans le passé, l'éducation n'a jamais été complètement ignorée des économistes, les sommes mises en jeu depuis 1960 pour le développement de la formation générale et professionnelle et les effets escomptés de la réalisation de vastes programmes (ceci sur une partie de la planète) ont été un stimulant à la recherche d'une rationalité économique, à la lutte contre le gaspillage, à la détermination de stratégies globales du meilleur emploi, à l'analyse des résultats des systèmes éducatifs en termes d'efficacité économique. En France, des spécialistes (1) se sont penchés sur ces problèmes qui appellent

---

(1) L'idée de plan qui a prévalu après la Deuxième Guerre mondiale a incité à des recherches et à des rencontres. On en trouvera une manifestation significative dans le compte rendu d'un colloque organisé par l'Institut national d'administration scolaire les 6, 7 et 8 mai 1965 à Paris. « Les aspects économi-

un examen au niveau des principes et des objectifs (finalités de l'éducation dans ses diverses dimensions, individuelle, sociale, économique, élévation du niveau culturel et besoins en main d'œuvre, épanouissement individuel et cohésion sociale), dans les implications pédagogiques (recherche des variables d'action telles que les âges de scolarité, les horaires, le nombre ou la composition des classes, les implantations d'établissements, leur conception, la définition de modèles), dans la mise en œuvre des moyens financiers (importance des prévisions d'effectifs, des masses budgétaires, des constructions, équipements matériels ou informatiques), dans les effets socio-économiques (développement d'un consumérisme scolaire, poids fiscal de la politique éducative au plan national et, bientôt, local) (1). Le budget de l'Éducation nationale est, en effet, devenu une représentation calculée des actions ministérielles en même temps qu'un document essentiel pour l'observation et la réflexion.

Il faut enregistrer la place prise par les services d'études au sein du ministère de l'Éducation nationale, signe d'une évolution des fonctions de l'administration centrale. La direction des affaires financières dispose d'une « sous-direction des études et de la programmation budgétaire » qui élabore le budget de programmes, procède à des études générales concernant le budget, analyse les coûts du système éducatif, cherche à déterminer une programmation des moyens en vue de la réalisation des objectifs fixés par la planification. De son côté, le « Service de l'informatique, de gestion et des statistiques » du ministère a créé un « département des statistiques et études sur l'économie de l'éducation » qui exploite les enquêtes statistiques portant sur les flux financiers du système éducatif, sur le patrimoine et les équipements relevant du ministère. Les travaux de ces deux services, qui mettent en jeu respectivement des données prévisionnelles et des données acquises, sont à considérer. C'est dire que l'administration occupe une place dans la réflexion économique.

---

ques de l'éducation en France », *Les Cahiers de l'INAS*, numéro spécial, 1966, 123 p. À côté de chercheurs (MM. Debeauvais, Fourastié, Vincens...) participaient des responsables ou praticiens du ministère.

(1) À l'université de Dijon, une équipe d'économistes s'est constituée autour de Jean-Claude Eicher, directeur de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU).



## VI – UNE RECHERCHE EN COURS : L'HISTOIRE DE L'INSPECTION GÉNÉRALE

L'on constate que l'histoire de l'administration est encore largement *terra incognita*, pour des raisons bien compréhensibles : latéralisation du domaine par rapport aux préoccupations pédagogiques, embarras de l'historien devant des sources peu familières, intérêt relativement récent pour l'histoire des administrations, démarche incontournable par l'histoire institutionnelle un peu délaissée – peut-être trop – de nos jours. Conformément à l'une de ses missions, qui est d'élaborer des instruments ayant un effet incitatif, le Service d'histoire de l'éducation (SHE) a entrepris des recherches portant sur l'histoire de l'administration centrale d'une part, sur celle de l'inspection générale d'autre part. Ces deux recherches sont liées, encore que l'inspection générale a précédé l'administration centrale dans sa phase ministérielle spécifique, comme il peut arriver dans d'autres secteurs tenus à l'époque par quelques grands ministères polyvalents (Intérieur, Finances, etc.) d'où se dévideront par la suite des départements ministériels autonomes. Priorité a été donnée aux publications relatives à l'inspection générale et c'est de celle-ci que nous traiterons ici (nous avons d'ailleurs évoqué, dans un article précédent, quelques aspects de l'évolution de l'administration ministérielle).

### 1. Éléments d'histoire

C'est sous le régime de Bonaparte, premier Consul, que se trouve créée la fonction d'inspection générale dans l'enseignement. L'article 17 de la loi générale sur l'Instruction publique du 11 floréal an X (1er mai 1802) énonce : « Il sera nommé par le premier Consul trois inspecteurs généraux des études, qui visiteront une fois au moins l'année, les lycées, en arrêteront définitivement la comptabilité, examineront toutes les parties de l'enseignement et de l'administration et en rendront compte au Gouvernement. »

Bien qu'aucune inspection générale n'ait précédé la mesure prise en 1802, l'idée d'inspection n'était pas tout à fait étrangère à l'enseignement sous l'Ancien régime (1). Soucieux de rétablir l'ordre après

---

(1) Un règlement du 1er juin 1452 confère à des censeurs, délégués annuellement par la Faculté des Arts, le soin de visiter collèges et pensionnats pour

les troubles de la période révolutionnaire, le Consulat avait déjà instauré, dans d'autres domaines, des corps de contrôle, dont beaucoup connurent un sort éphémère, quitte à renaître ensuite : création dans l'armée des « inspecteurs aux revues » par un arrêté du 28 janvier 1800 ; remplacement des « inspecteurs généraux de la trésorerie », à la disposition du ministre des Finances, agents créés par une loi du 28 prairial an V (16 juin 1797), par des « vérificateurs généraux » en ventôse an VIII (mars 1800), auxquels il est substitué des « inspecteurs généraux du Trésor public » par arrêté du 19 fructidor an IX (6 septembre 1801), etc.

C'est cependant avec le rapport d'Antoine-François Fourcroy présenté au Tribunat, puis au Corps législatif, le 30 germinal an X (20 avril 1802) sur le projet de loi qui deviendra la loi du 11 floréal an X (1), que la création d'une inspection générale des études est annoncée dans le domaine de l'Instruction publique.

Cette création est liée à la mise en place du nouveau système d'enseignement. Fourcroy expose ainsi ce que doit être l'inspection générale : « Cette nouvelle institution sera la clef de voûte et tiendra toutes les parties de l'administration studieuse dans une activité soutenue, sans laquelle elles pourraient languir et se détériorer » (cf. discours déjà cité). Mais pourquoi avoir eu recours, dans l'Instruction publique, à ce mode de contrôle ? La motivation est apparemment simple ; est-elle si évidente à l'analyse ? Avec cette inspection générale des études, nous sommes aux sources d'une des fonctions d'inspection les plus anciennes de l'administration française. La suppression des corps intermédiaires de l'Ancien Régime n'est pas si éloignée et le pouvoir est face à une structure locale encore dispersée, mal assurée ; le rôle des familles reste effacé et il existe un besoin implicite d'information, de contact et même de dialogue. Les premières instructions de Fourcroy aux inspecteurs généraux en novembre 1802 (2) laissent

---

relever les manquements dans l'enseignement et dans la discipline. Les visites pastorales effectuées depuis le Moyen Age, à travers les diocèses de France, par les évêques, les chapitres ou leurs fondés de pouvoir, portaient aussi sur des couvents ou des collèges et l'enseignement qui pouvait y être dispensé. Cf. *Répertoire des visites pastorales de la France*, Paris, CNRS, 1977, 1<sup>e</sup> série.

Les tentatives du Parlement de Paris après l'expulsion des Jésuites (projet du Président Rolland d'Erceville) constituent un précédent doctrinal pour une inspection centralisée.

(1) *Recueil des lois et règlements de Beauchamp*, tome I, p. 67.

(2) « Instruction relative à la direction et à la surveillance de l'Instruction publique, et spécialement à l'organisation des lycées (13 brumaire an XI -

transparaître une attente du pouvoir : transmettre mais aussi recueillir un message, persuader les responsables des villes notamment, tout en maintenant une main ferme, au sommet, sur la mise en place du dispositif nouveau. La réussite des lycées est au centre des préparatifs et il perce même une certaine inquiétude à cet égard, car l'enseignement catholique reste puissant et le désir de le canaliser inspire vraisemblablement bien des mesures. On retrouve l'utilité, ressentie par un pouvoir central, d'une liaison directe sans intermédiaire. D'ailleurs, la direction de l'Instruction publique, confiée à Fourcroy depuis le 14 septembre 1802, a une organisation moins dispersée que celle de son prédécesseur Roederer. Désormais, Arnault, chef de division, et ses deux chefs de bureau, Dumouchel et Granjean, peuvent se consacrer plus complètement aux problèmes de l'Instruction publique ; celle-ci est loin d'avoir l'unité recherchée et, pour mettre en place un réseau d'établissements, la désignation d'envoyés en mission est une disposition opportune bien que non suffisante. Il faudra la loi du 10 mai 1806 et les textes subséquents pour voir s'affermir une emprise de l'État sur l'enseignement en France.

Pour la première fois cependant la fonction d'inspection était mise en œuvre de manière délibérée et systématique. Qu'est-ce au fond que cette institution ? Comment est-elle conçue ? Comment est-elle perçue ? Autant de questions qu'une recherche doit avoir en arrière-plan. Quelques constatations sont à retenir ici. Quoique l'importance d'une telle institution ne tienne pas seulement au nombre des membres désignés, la mobilisation de six personnes n'est pas négligeable. Par arrêté du 22 prairial an X (11 juin 1802) sont nommés les trois premiers inspecteurs généraux des études : le littérateur Jean-François Noël (le seul nom retenu parmi ceux proposés par Roederer), l'astronome Delambre et dom Raymond Despaux, ancien principal du collège de Sorèze mais s'ajoutent trois membres de l'Institut « commissaires pour la formation des lycées » : Georges Cuvier, célèbre naturaliste (1), l'abbé Villar, littérateur, et Charles-Auguste De Coulomb, physicien. La qualité et la notoriété des personnalités se remarquent,

---

4 novembre 1802), aux inspecteurs généraux des études et aux commissaires de l'Institut, chargés de l'organisation des lycées », *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique*, tome I, p. 8.

(1) Remplacé l'année suivante dans sa fonction d'inspection par Marie-Joseph Chénier (1764-1811). Jean Léopold Nicolas Frédéric Cuvier dit Georges (1769-1839) cité ici avait un frère qui fut aussi naturaliste et inspecteur général : Georges Frédéric Cuvier dit Frédéric (1773-1838).

les nominations qui interviendront plus tard avec les choix faits à partir de 1808 par Fontanes, Grand-Maître de l'Université, comporteront un élément de confiance personnelle, renforcée souvent par un passé commun ou l'amitié. La suite sera une montée continue de l'institution en pouvoirs et en prestige comme le montre Paul Gerbod jusqu'au moment où le retour des Bourbon va en suspendre le cours. « Ainsi, écrit Paul Gerbod, de 1809 à 1815, l'inspecteur avait conquis à la tête de l'Université une position exceptionnelle. Par ses « tournées » annuelles et sa participation aux travaux du Conseil impérial, le prestige ou l'expérience de la plupart de ses membres, elle avait organisé jusque dans ses moindres détails le système universitaire. Celui-ci subsiste, après 1815, mais l'inspection n'est plus toute puissante. Elle a perdu le contrôle des choses et des hommes de l'Université » (1).

Doit-on penser que c'est un organe politique, entre les mains du gouvernement en place ? L'observation sur une longue période permettrait de répondre avec plus de certitude. Par-delà les attaques, les épurations ouvertes ou déguisées, les avancées ou les reculs dans le déroulement de la vie politique ou administrative, la progression en dents de scie de son influence n'en est pas moins réelle ; l'émergence du corps n'est pas interrompue à chaque crise : celui-ci renouvelle son audience et la trajectoire globale marque une incontestable vitalité.

### *La dynamique de l'institution*

La place de l'inspection générale a donc été affirmée. Ce n'était pas une évidence au départ, en raison des conflits qui occupent le XIX<sup>e</sup> siècle. On a vu chuter de nouvelles institutions comparables dans d'autres secteurs ministériels ; l'inspection générale d'enseignement continue à exister au cours d'une période particulièrement troublée. La comparaison avec l'étranger conduirait aussi à s'interroger sur un mode de contrôle qui n'a guère eu d'équivalent. Comment expliquer le succès ou la survie de l'entreprise ? Comment comprendre sa spécificité ? Sans doute des besoins concrets ressentis par l'administration du Premier Consul (les distances et la dispersion territoriale des établissements, une information faible et peu fiable, la méfiance)

---

(1) Paul Gerbod : « Les Inspecteurs généraux et l'inspection générale de l'Instruction publique de 1802 à 1882 », *Revue historique*, juillet 1966, pp. 79-106.

jouent un rôle, mais ces nécessités valent pour d'autres administrations où, pourtant, l'inspection connaît des vicissitudes. La qualité des hommes a eu, sans doute, une influence mais il fallait aussi un milieu réceptif. La question mériterait approfondissement : la sévérité des rapports a été souvent soulignée et elle apparaît nettement à l'égard des maîtres; mais comme les destins pédagogique et géographique de ces derniers, d'ailleurs liés, sont ainsi suivis de près, il est difficile de penser que ne s'établissait pas, entre l'inspecteur et l'inspecté, une communication à double sens.

Sur un autre plan, il paraît possible d'évoquer le besoin de nature politique, au sens général du mot, auquel a correspondu l'inspection générale de l'Instruction publique dans la première moitié du XIXe siècle : la fondation vigoureuse de l'Université, à partir de 1808, a eu un effet d'entraînement; les liens personnels qui s'établissent entre les inspecteurs généraux et le Conseil de l'Université désireux d'obtenir des renseignements de première main sont le prolongement naturel d'une liaison avec le terrain : une fois trouvés des locaux pour les lycées, les professeurs recrutés, d'autres problèmes surgissent; le mode de contrôle mis en place sous l'Empire pour se faire entendre et pour redresser maints errements est repris par les régimes successifs. Les orientations générales de l'enseignement, auxquelles adhèrent la plupart des membres de l'inspection générale, cimentent une action commune en faveur de l'extension du pouvoir de l'État. Un consensus existe, qu'il s'agisse de la mise en place d'un enseignement pour une élite ou du désir de contrôler son développement à tous les niveaux. Il faut un encadrement au niveau central, aux échelons académiques, au niveau des établissements, pour une administration marquée par la centralisation. Le contact est assuré jusqu'à la classe par ces « serviteurs zélés de la centralisation universitaire » (1). Ces inspecteurs issus du milieu enseignant évolueront de plus en plus dans leur recrutement et leurs fonctions vers une technicité pédagogique et une spécialisation disciplinaire, vers une sorte de « professorat en mission » comme les caractérise P. Gerbod à partir de la seconde moitié du XIXe siècle. Un mouvement à double sens de l'information va découler de ces itinérants du contact, contribuant à la cohésion du système et à l'ajustement des réformes, catalyseurs discrets dans un système auquel le pouvoir royal, impérial ou républicain ne sera pas hostile, en fin de compte.

---

(1) Pierre Legendre : *Histoire de l'administration de 1750 à nos jours*, Paris, PUF, 1968, 315 p.

### *Le développement de l'institution sur le plan fonctionnel*

À titre d'illustration, nous prendrons l'enseignement secondaire dont les missions et l'organisation trouvent un développement caractérisé.

L'évolution des missions, observée sur plus d'un siècle et demi, révèle une profonde modification des orientations. En 1802, la compétence est générale, elle s'étend à tous les domaines de l'activité administrative et enseignante. Tout au long du XIXe siècle, les observations résultant des tournées sont réunies dans des rapports consacrés à des établissements d'enseignement : organisation et équipement, tenue morale et matérielle, qualité des professeurs et niveau d'enseignement.

Si l'on observe, maintenant, la situation au milieu du XXe siècle, les inspecteurs généraux de l'Instruction publique (IGIP) sont devenus un corps d'inspection spécialisée par discipline, leur mission est beaucoup plus centrée sur la classe, le niveau pédagogique de l'enseignement, l'amélioration de celui-ci ainsi que les vertus didactiques ; une appréciation comportant une note chiffrée détermine la valeur professionnelle, résumée dans une notice individuelle dont la portée est déterminante pour la carrière. L'inspection générale a une place essentielle dans le fonctionnement de l'enseignement secondaire et il resterait à rechercher les étapes et à analyser les causes d'une telle emprise.

Il faudrait souligner la relation avec le développement des structures centrales dont l'inspection se trouve tributaire : dès la fin du XIXe siècle, des liens étroits s'établissent entre les inspecteurs généraux et les directions d'enseignement, alors que l'inspection générale est rattachée au ministre. Ici interfèrent l'histoire de l'administration centrale, l'histoire de l'enseignement (disciplines) et l'inspection. L'autonomie des ordres d'enseignement est un facteur déterminant pour la répartition des inspecteurs généraux mais, curieusement, ceux-ci se retrancheront au sein de la direction de l'enseignement secondaire dans une nouvelle indépendance, celle des disciplines d'enseignement inspectées. Le terrain pédagogique cisèle un éventail : après les matières fondamentales lettres-sciences d'abord, puis les disciplines classiques (lettres, philosophie, mathématiques, etc.) s'ajouteront de nouveaux champs (langues vivantes, dessin, matières techniques).

Parallèlement, cette spécialisation progressive qui caractérise la trajectoire de l'IGIP, en même temps qu'elle organise un repli sur

des domaines qui se compartimentent en disciplines ou groupes de disciplines, délaisse peu à peu des champs de contrôle sur le terrain administratif. À la fin du XIXe siècle, le contrôle comptable des établissements va être confié à des inspecteurs généraux spécialisés, encore que ces nouveaux venus seront mis en place dans le cadre des directions d'enseignement; les inspecteurs généraux de l'économat et les inspecteurs généraux des services administratifs ont précédé l'actuelle inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (qui sera créée en 1965) dans un domaine dont les IGIP s'étaient déjà éloignés.

Pour compléter cette vision trop résumée, il faut ajouter que, dans d'autres secteurs, la diversification de l'inspection générale s'est opérée, à commencer par une inspection générale propre à l'enseignement primaire créée en 1846 par Salvandy. Si l'inspection des écoles primaires et des écoles normales était effectuée auparavant sans spécialisation par les inspecteurs généraux de l'Université, une inspection générale spécialisée naquit de manière séparée : les « déléguées générales pour les salles d'asile » (ordonnance royale du 22 décembre 1837) dont on trouve un précédent plus spécifique à la Ville de Paris dès 1830 (une « inspectrice générale des asiles » est créée par arrêté du Conseil général des hospices du 3 février 1830). Ces déléguées, qui ont fourni une intense activité, généralement peu connue, deviennent les « inspectrices générales des écoles maternelles » (décret du 2 août 1881) et se voient consacrées depuis la Libération « inspectrices générales de l'Instruction publique » (puis de l'Éducation nationale). Il suffit, d'autre part, de rappeler que le rattachement de l'enseignement technique au ministère de l'Instruction publique en 1920 s'accompagne de la venue des inspecteurs généraux de l'enseignement technique. Les réformes des années 1960 les rapprocheront plus fortement des inspecteurs généraux de l'Instruction publique.

Par ailleurs, le ministère de l'Instruction publique a eu, la plupart du temps, en charge, à partir de 1873, le secteur des Beaux-Arts, où existaient des inspecteurs généraux spécialisés. Bien que peu nombreux, ils tendent à se diversifier, au cours du XIXe siècle, sur la base des fonctions qui se développent dans le secteur culturel.

Cet éclatement des inspections générales, auxquelles il faudrait ajouter encore celles de la santé scolaire, de la jeunesse et des sports et quelques autres, est la résultante à la fois des transformations des structures et, plus profondément, de la démultiplication naturelle des fonctions de la vie éducative et culturelle. L'augmentation numérique des inspections générales constatée à partir des années 1950, a affecté

surtout les secteurs en grande expansion (enseignement) et a fait place, depuis quelques années, à une stabilisation des effectifs.

La dimension même prise par les institutions scolaires et universitaires, les tendances pédagogiques récentes et les controverses qu'elles ont suscitées, devaient poser le problème du rôle des inspections à deux points de vue : d'une part, quant aux missions des inspecteurs généraux de l'Éducation nationale vis-à-vis du monde enseignant (contrôle des personnels, organisation de la vie scolaire, évaluation des progrès du système éducatif); d'autre part, quant à la définition nouvelle de la fonction de contrôle de toutes les inspections générales dans la perspective de la loi de décentralisation. Mais ces aspects échappent au cadre du présent article.

En définitive, au terme de près de deux siècles d'existence, l'inspection générale de l'Instruction publique peut, de manière comparative, jeter un regard sur son passé. Sous le Consulat, les trois inspecteurs généraux « éclaireront le Gouvernement, dont ils seront en quelque sorte l'œil toujours ouvert dans les écoles, sur leur état, leurs succès ou leurs défauts » (1).

Vers 1950, les inspecteurs généraux de l'Instruction publique sont plus nombreux (une centaine) et le corps d'inspection qu'ils composent apparaît moins polyvalent et plus distinct des autorités dont il dépend. Plus spécialisée, l'IGIP puise dans les compétences qu'elle réunit le fondement technique de ses avis mais elle a acquis, après un siècle et demi d'existence, une indépendance et une influence incontestables dans l'évolution du système éducatif. Sa stature en fait le grand corps de l'Éducation nationale, du moins pour le niveau des enseignements scolaires où elle intervient. Venue plus tard dans notre ministère, l'inspection générale de l'enseignement technique a, dans les domaines qui sont les siens, une autorité semblable.

Devant les contestations que l'IGIP a rencontrées depuis 1968, la force de celle-ci est d'offrir, par sa diversité et la capitalisation de ses ressources pédagogiques, une capacité à s'adapter. De manière inattendue, les nouvelles missions qui se dessinent pour elle dans des textes et déclarations récents la ramènent vers un rôle plus large, plus global, en définitive plus « général ». En prise directe sur le monde éducatif, lui-même confronté à de graves difficultés, consciente de la nécessité de s'adapter une fois de plus dans son histoire, l'inspection générale de l'Éducation nationale détient, dans ses ressources propres, les chances internes de sa pérennité.

---

(1) Discours de A.F. Fourcroy, déjà cité.



## 2. État de la question et objectifs de recherche

Avant de définir le cadre de la recherche en cours, il n'est pas inutile d'élargir la perspective en évoquant la notion d'inspection générale telle qu'elle apparaît de nos jours au plan des institutions françaises. Depuis le Consulat, la fonction s'est étendue en dehors des quelques départements ministériels qui en connaissaient l'exclusivité au début du XIXe siècle, mais la doctrine était restée discrète sur le phénomène et sa spécificité.

Des travaux récents ont contribué à attirer l'attention sur ces inspections générales ministérielles, corps de hauts fonctionnaires que l'on trouve de nos jours dans presque tous les ministères, et auxquels est confié le soin par le ministre d'exercer un contrôle sur les divers services ou organismes ressortissant de son autorité ou tutelle. Leur action s'exerce grâce à des investigations effectuées directement auprès des services, ces visites étant suivies de la remise d'un rapport au ministre, seul chef hiérarchique dont dépendent les inspecteurs généraux. L'inspection générale est un service permanent placé en dehors de la hiérarchie administrative ; elle n'a pas vocation à s'immiscer dans l'action administrative et son intervention se situe, en principe, a posteriori. À ces divers titres, elle se distingue de l'administration centrale, dont elle ne fait pas partie, tout en appartenant au ministère au sens large du terme. Cette position non hiérarchique constitue un trait original dans l'organisation ministérielle.

Institution relativement mal connue jusqu'à ces dernières années, l'inspection générale a été étudiée, du point de vue de son organisation et de la spécificité de sa fonction, dans une dimension pluri-ministérielle, par Alain Serge Mescheriakoff (1975), Gérard Marcou (mai 1982), Pierre Milloz (juin 1982), Jacques Ménier (travaux menés depuis 1978 dans le cadre de l'Institut des sciences humaines et appliquées) (1). Pierre Milloz consacre, dans son ouvrage, une longue première partie aux historiques des inspections générales de l'administration : c'est l'exposé le plus complet paru actuellement. Par contre, il

---

(1) Alain-Serge Mescheriakoff : *Recherches sur le contrôle non juridictionnel de l'administration*. Thèse droit, Université de Strasbourg III, 1973, 488 p., dactyl. Gérard Marcou : « Les inspections générales et le contrôle de l'administration », in *Le Contrôle de l'administration par elle-même*, Paris, CNRS, 1983, pp. 9-193. Pierre Milloz : *Les Inspections ministérielles dans l'administration française*, Paris, Economica, 1983, 720 p. Jacques Ménier : ouvrage en voie de publication (titre non connu).

n'existe pas d'ouvrage consacré entièrement à l'histoire d'une inspection générale considérée en elle-même et dans son milieu propre (1).

En ce qui concerne l'inspection générale de l'Instruction publique, une thèse de Gérard Amran (1973) fournit des renseignements sur l'historique à partir des textes et des sources imprimées (2) mais c'est surtout un article de Paul Gerbod paru dans la *Revue historique* de 1966 qui a retracé l'évolution de ce corps au XIXe siècle (3).

Pour sa part, le Service d'histoire de l'éducation a abordé le problème de l'inspection générale avec le souci de constituer d'abord des instruments de travail scientifique. Les deux axes de recherche ont consisté à retrouver le produit spécifique de l'activité d'inspection générale (les rapports de tournée) et à atteindre une connaissance plus directe des hommes qui ont contribué à donner au corps de l'inspection générale une physionomie propre.

### *Les rapports d'inspection*

Les rapports rédigés par les inspecteurs généraux lors des tournées effectuées entre 1802 (date de création de l'institution) et 1914, ont été retrouvés parmi les documents conservés aux Archives nationales dans la série F<sup>17</sup> et, pour une plus faible part, sous une forme imprimée à la bibliothèque de l'I.N.R.P. (ex. Musée pédagogique), ainsi qu'à la Bibliothèque nationale. Plus de 15 000 rapports ont été décelés (enseignement supérieur : 800; enseignement secondaire : 5 700; enseignement primaire : 7 800; salles d'asile : 700; personnel académique : 200; rapports « mixtes » traitant de plusieurs des rubriques précédentes : 200). S'ajoutent quelques recherches complémentaires (rapports des missions faites à l'étranger, collecte d'instructions données aux inspecteurs généraux).

Cette recension sera présentée sous forme de répertoire contenant la liste des rapports sur une base chronologique, géographique, par nature d'enseignement et par auteur. Deux tomes successifs sont

---

(1) Quelques ouvrages apportent des enseignements sur l'historique d'un corps d'inspection générale. L'on trouvera une bibliographie dans le livre de P. Milloz, déjà cité, pp. 683-685. Y ajouter : Michel Laroque : « L'Inspection générale des Affaires sociales, nouveau grand corps de l'État », *Revue française des affaires sociales*, n° 1, janv. 1980, pp. 83-111.

(2) Gérard Amran : *Contribution à l'histoire de la fonction de contrôle dans l'enseignement*. Thèse droit, Paris, 1973, 297 p.

(3) Paul Gerbod, « Les inspecteurs généraux... », *art. cit.*

prévus, l'un pour les enseignements secondaire et supérieur, le second pour l'enseignement primaire.

### *La prosopographie des inspecteurs généraux*

Une recherche prosopographique a été conduite sur chacun des inspecteurs généraux en fonctions entre 1802 et 1914. Ceux-ci, au nombre de quatre cents, peuvent être répartis selon le secteur d'activité où ils ont exercé, au moins à titre principal (niveau d'enseignement, bibliothèques, économat), les déléguées générales et spéciales aux salles d'asile (futurs inspectrices générales des écoles maternelles) au nombre de soixante-sept, constituant le seul recrutement féminin au cours de cette période.

Les notices individuelles établies pour chacun des membres de l'inspection générale seront rassemblées sous la forme d'un dictionnaire biographique. Chacune d'elles se structure en plusieurs parties : identification et situation familiale (y compris des éléments sur les origines, descendance et alliances) ; positions administratives au sein de l'inspection générale ; carrière (descriptif assez détaillé) ; décorations ; travaux et publications ; sources bio-bibliographiques. Des sources très diverses ont été explorées. La consultation des dossiers de carrière procure des renseignements précieux (cursus, titres, distinctions honorifiques) mais ces documents n'existent pas toujours aux Archives nationales (dans 70 % des cas seulement).

Une recension des œuvres écrites des inspecteurs généraux, effectuée à partir du catalogue général des livres imprimés (auteurs) de la Bibliothèque nationale et des catalogues de la bibliothèque de l'I.N.R.P., aide à situer la production littéraire des membres de l'inspection.

La période du XXe siècle (1914-1984) a justifié l'ouverture récente d'un second front de recherches. Le dépouillement de publications officielles et de documents para-officiels (almanachs, annuaires) a permis de récapituler une liste de douze cents inspecteurs généraux. Pour des raisons déontologiques, juridiques et matérielles, il n'est pas possible de publier la biographie de ces personnalités, mais la recherche historique ne se satisfait pas non plus d'une ignorance complète de cette période. Une très brève notice d'identification personnelle et administrative est élaborée pour chacun d'eux. D'autre part, compte tenu de la difficulté de rassembler les renseignements, un questionnaire a été adressé aux membres des inspections générales en activité et en retraite, leur demandant de fournir eux-mêmes des informations

les concernant : éléments d'état-civil ; diplômes ou grande école ; carrière dans l'inspection générale, grade d'accès et fonctions antérieures ; travaux, publications ; origine familiale. Les réponses ont été obtenues dans une proportion de 80 %. Cette enquête, au demeurant assez étroite dans son contenu et limitée à une tranche particulière des générations en cause, permettra de mieux saisir l'évolution des corps d'inspection dans leur identification récente et dans leur continuité.



Nous ferons, pour conclure, deux remarques portant respectivement sur le devenir de l'histoire administrative, considérée sur un plan général, et sur l'histoire de l'administration de l'enseignement.

L'histoire de l'administration, secteur encore peu investi, rencontre les problèmes des disciplines naissantes. Comme dans les sciences sociales, les actions sont dispersées, elles comportent des pôles très actifs et d'excellence alors que des initiatives, isolées ou groupées, contribuent à nourrir un courant de travaux disséminés et inégaux qui ne doit pas être découragé ; il faut bien produire pour accréditer une discipline. Ceci pose le problème de la validation des recherches dans un secteur qui n'a pas atteint le degré souhaitable de ce que des scientifiques appelleraient la « communication intense et la visibilité des produits de la recherche » (1). Les résultats de la recherche appelant évaluation, il y a un risque si, en raison d'un éparpillement persistant, n'intervenait pas la confrontation. Nous voulions seulement évoquer ce point.

L'histoire de l'administration de l'enseignement se présente, ainsi que nous avons essayé de le montrer, comme un vaste territoire encore en friche mais il convient de prendre la mesure de ses limites et de sa portée sur un double plan.

Vis-à-vis de l'histoire générale de l'éducation, la partie administrative n'est qu'un secteur second et modeste, au service d'une plus vaste mission. Son histoire fournit une description du soubassement administratif et logistique, une explication de la genèse des institutions ainsi que des mécanismes décisionnels, une appréciation du poids

---

(1) Jean-Claude Passeron : « Sociologie. Bilan et perspectives » in Maurice Godelier : *Les Sciences de l'Homme et de la Société en France*. Paris, La Documentation française, 1982, 559 p., p. 191.

humain dans les actions du ministère ou des services. Mais ces apports resteront auxiliaires pour la compréhension d'un phénomène, l'enseignement qui, portant sur la création et la communication du savoir entre les hommes, entre les générations, entre les cultures, s'inscrit dans la très longue durée.

Par contre, en regard de l'histoire générale de l'administration publique française, la recherche qui porte sur les institutions administratives de l'enseignement retrouve une certaine autonomie. Un ministère, dès lors qu'il répond à une fonction de l'État reconnue depuis la Révolution (fonction légitimée en vertu d'un consensus permanent du corps politique et social), qu'il a été l'objet de mutations propres, presque deux fois séculaires, ouvre au chercheur un domaine assez riche pour laisser espérer des résultats originaux du point de vue de la science administrative et de ses développements historiques. En tout point que vivifie la recherche, il est possible de dégager la leçon des faits.

Guy CAPLAT

P. Caspard-Karydis, A. Chambon, G. Fraisse, D. Poindron

**LA PRESSE D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT**  
**XVIII<sup>e</sup> siècle-1940**

Répertoire analytique établi sous la direction de P. Caspard.  
tome II : D-J et index.

L'école n'a jamais cessé d'être en crise, parce qu'elle a toujours été en concurrence avec des formes d'éducation qui lui étaient parallèles ou hostiles : la famille, les groupes d'âge, l'atelier, l'Église, les mouvements de jeunesse, les médias...

On percevra, de cette confrontation, la dimension séculaire, en lisant les revues où se sont exprimés les réflexions, les projets et les réalisations de tous ceux pour qui l'éducation a été un champ d'action ou une cause à défendre : responsables de l'enseignement, enseignants de tous niveaux et de toutes disciplines, prêtres, médecins, philanthropes, intellectuels, chefs d'entreprises, militants de la politique ou du syndicalisme.

Le présent répertoire vise à faciliter et à orienter la lecture de cette presse, dont les titres se comptent par milliers. Chacune de ses notices comprend la description bibliographique d'une revue, un extrait de l'« avis au lecteur » – dont l'ensemble formera une véritable anthologie de projets éducatifs – et une indication des rubriques et des principaux thèmes traités par la revue au cours de son histoire.

Le tome II, qui vient de paraître, comprend 732 notices. Six index (thèmes traités, personnes, lieux, établissements, associations et organismes, dates de création) font de ce répertoire un instrument de travail et de réflexion indispensable dans de nombreux domaines de l'histoire, de la sociologie et de la pédagogie.

*Institut National de Recherche Pédagogique*  
*Éditions du CNRS*

Un vol. de 688 pages. Prix : 260 F. Franco.

Rappel : Tome I, A-C, 560 pages, 170 F.

Commandes à adresser au Service d'histoire de l'éducation

## LES INSTITUTEURS DU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE RACONTENT LEUR VIE

par Philippe LEJEUNE

Jacques Ozouf avait suscité, dans les années 1960, les récits autobiographiques d'instituteurs de la Belle Époque : nés au plus tôt vers 1880, ils racontaient essentiellement leur vie professionnelle pour la période 1900-1914. Impossible, par enquête directe auprès des intéressés, de remonter au-delà. Pour avoir accès au témoignage d'instituteurs nés au début du XIX<sup>e</sup> siècle, et qui ont exercé entre 1830 et 1890, il faut rechercher les récits autobiographiques écrits par eux, le plus souvent publiés dans des conditions très obscures, ou conservés dans des archives familiales. Dans le *Répertoire* qu'on trouvera à la suite de cette étude, je propose la description de vingt et une autobiographies écrites par des instituteurs entre 1789 et 1914.

Ce répertoire présente ces textes moins comme des « sources » nouvelles pour l'historien, que comme des faits historiques, intéressants en eux-mêmes, pouvant servir de base à une histoire des discours, qui serait à la fois histoire littéraire et histoire sociale. Il fait partie d'un inventaire général des autobiographies du XIX<sup>e</sup> siècle (1), dont les principes généraux sont les suivants :

- la date retenue est celle de l'écriture du texte, et non de sa publication; mais cette périodisation comporte une part d'arbitraire

---

(1) J'ai présenté les buts et la méthode de cet inventaire dans « La cote Ln 27 : pour un répertoire des autobiographies écrites en France au XIX<sup>e</sup> siècle ». *Études littéraires*, volume XVII, n<sup>o</sup> 2, automne 1984, pp. 213-237.

(pourquoi s'arrêter en 1914 ?) : aussi le Répertoire proprement dit sera-t-il prolongé par une rapide liste d'autobiographies écrites après 1914 (Annexe 1);

- les textes retenus sont tous des autobiographies; j'entends par « autobiographie » un récit qui, d'une part, se donne pour référentiel et véridique (ce qui implique que l'auteur, le narrateur et le personnage sont la même personne), et d'autre part, est rétrospectif et englobe l'ensemble ou l'essentiel d'une vie (1).

Cette définition amène à laisser à l'écart du répertoire les textes portant sur un événement précis ou sur une période particulière d'une vie (par exemple, les plaintes d'instituteurs révoqués, les notes d'inspecteurs) (2), les carnets de comptes ou livres de raison (3) et les journaux intimes (4).

Sont également laissés de côté tous les romans, même ceux qui, écrits par des instituteurs, racontent une vie que l'on peut supposer

(1) Sur cette définition de l'autobiographie, voir mon étude sur *Le Pacte autobiographique*. Paris, Le Seuil, 1975, et « Le pacte autobiographique (bis) ». *Poétique*, n° 56, novembre 1983, pp. 416-434.

(2) Exemples de plaintes d'instituteurs révoqués : *Le Sieur Yves Le Vezouët, ex-instituteur primaire à Plougouven, Département des Côtes-du-Nord, à ses concitoyens*. Brest, 1828, 16 p. (BN : Ln 27 12589); *Ma Démission, ou Histoire d'un faux*, par Prosper Dupuy, instituteur, Toulouse, 1878, 39 p. (BN : Ln 27 32502); *Odyssée d'un instituteur*, par Eugène Ravassard, Bourg, 1894, 68 p. (BN : Ln 27 42129).

Exemples de notes d'inspection : *À travers nos écoles. Souvenirs posthumes de E. Anthoine, inspecteur général de l'enseignement primaire*. Préface de Jules Lemaitre, Paris, 1887 (BN : 8° R 7782); Zed, *Notes et souvenirs d'inspection, pédagogie pratique et anecdotique*. Charleville, 3e édition, 1895, 115 p. (BN : 8° R 12721). En 1893-1894, le *Manuel général de l'instruction primaire* a publié en feuilleton quatre fragments des « Mémoires d'un inspecteur primaire », qui signe E.B., racontant ses débuts en 1851-1854; et, en 1897, également en feuilleton, les « Souvenirs d'inspection en province » de E. Hamon. Ferdinand Buisson a même proposé de constituer pour l'Exposition de 1900 un « Livre d'or de l'inspection primaire » regroupant des témoignages datés et signés portant sur la période 1889-1899 (*Manuel général*, 29 mai 1897).

(3) Exemple de carnet de comptes : celui de Théophile Lhuillier, né en 1825, instituteur en Meurthe-et-Moselle jusqu'en 1871, puis en Saône-et-Loire. Voir la présentation qu'en a faite R. Jolin dans *Études toulousiennes*, n° 5, 1976, fascicule 1.

(4) Les seuls journaux que j'aie rencontrés dans cette enquête sont des journaux de femmes : celui d'Adèle Nicolin (voir note 3, p. 78) et celui de Marie Rauber (voir note 2, p. 76).



proche de celle de l'auteur (une liste en sera donnée dans l'Annexe 2). Mais on tentera dans cette étude d'analyser ce qui distingue à cette époque, aussi bien dans la fonction que dans la forme, l'autobiographie du roman.

Restait un cas particulier : celui des autobiographies *suscitées* dans le cadre d'enquêtes ou de concours. Il était impossible d'intégrer dans le répertoire ces textes très nombreux, dont on ne connaît souvent que de brefs fragments et qui ont été écrits dans des circonstances bien particulières. Aussi les enquêtes seront-elles présentées ici à la suite des romans, — ne serait-ce que parce qu'elles ont parfois rempli des fonctions analogues.

Ainsi délimité, le répertoire regroupe donc vingt et une autobiographies, auxquelles on pourra ajouter celles de Louise Michel et de Gustave Lefrançais (1), et celle d'Henri Morieux (2).

En lisant les notices de présentation, dont la suite constitue comme une sorte de petit roman unanimiste, on sera sans doute frappé par la grande diversité des textes, sur tous les plans : du curriculum vitae laconique à la chronique fleuve des Sandre; du texte resté inédit jusqu'au livre publié et lu à l'époque même; de la prose aux vers; du discours de la persécution au récit exemplaire, etc. Aucun texte n'a été éliminé, à partir du moment où l'auteur racontait sa propre existence. Ce corpus n'est pas trié à des fins de démonstration, ni calibré

(1) Leurs textes seront présentés dans une autre section du Répertoire des autobiographies du XIXe siècle, consacrée aux « Vies politiques » : *Mémoires de Louise Michel, écrits par elle-même*. Paris, 1886 (réédition : Maspero, 1976); voir aussi Lucien Gaillard : « Louise Michel... Institutrice » in *Colloque Louise Michel*, Marseille, 11-12 juin 1980, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 1982, pp. 69-85.

Gustave Lefrançais : « Souvenirs d'un communard », *Le Cri du peuple*, novembre 1886-juillet 1887 (édité en volume en 1901 après sa mort sous le titre *Mémoires d'un révolutionnaire* et réédité par les Éditions de la Tête de Feuilles en 1972).

(2) Son texte a été présenté dans la première section du répertoire des autobiographies du XIXe siècle, consacrée aux « Vies commerciales, industrielles et financières », in « Autobiographie et histoire sociale », *Revue de l'Institut de sociologie*, Bruxelles, 1982, n° 1-2.

Henri Morieux : *Autobiographie, Mémoires d'un gogo*, Lille, 1903, 137 p. (BN : 8° Ln 27 51936.) Né en 1847, fils de pauvres ouvriers. Commissionnaire aux chemins de fer du Nord de douze à quinze ans, ouvrier agricole jusqu'à dix-neuf ans, puis instituteur. Il ne raconte guère sa carrière d'instituteur mais détaille, pour l'instruction de ses enfants, toutes les escroqueries dont il a été victime en spéculant pour faire fructifier ses économies.

pour constituer une série homogène de « sources ». C'est le fatras même de la vie.

Le répertoire pourra-t-il, à l'avenir, être enrichi ? Du côté des textes imprimés, guère, me semble-t-il, même si, bien sûr, tel ou tel récit a pu m'échapper. En revanche du côté des manuscrits, tous les espoirs sont permis. Sur les vingt et un textes répertoriés, six sont des manuscrits soit inédits (Labrusse), soit publiés très partiellement (G. Kern, Le Hénaff et les deux Sandre), un seul, celui de Thomasset, ayant été récemment publié en entier. Nul doute que d'autres textes analogues sommeillent dans des greniers. Je lance donc un appel aux petits-fils ou arrière-petits-fils d'instituteurs pour qu'ils signalent l'existence de tels textes et les confient, ou en donnent une photocopie, soit aux Archives départementales, soit au Musée national de l'Éducation.

### Une carrière propice à l'autobiographie

Les instituteurs formaient déjà au XIXe siècle une population importante. C'est entre 1833 et 1880 que s'est formé le système scolaire qu'ont consacré les lois Ferry, et que le nombre d'instituteurs a le plus rapidement augmenté. Rappelons quelques chiffres : 59 735 instituteurs en 1837, 136 819 en 1887, 158 000 en 1912. Ces chiffres comprennent tous les enseignants du primaire : hommes et femmes, laïques et religieux. Or, le répertoire des autobiographies ne fait apparaître que des hommes, et que des laïques. Les autres sont-ils « interdits d'autobiographie » ? Pour les femmes, il faut nuancer. D'abord, leur absence n'est qu'apparente : Louise Michel devrait faire partie du corpus, et l'on verra la place que tient l'écriture féminine dans les autobiographies suscitées, à partir des années 1890. D'autre part, l'institutrice, dans la première moitié du siècle, est plus souvent religieuse que laïque, — d'où son silence. En effet je n'ai trouvé aucune autobiographie de congréganiste. C'est sans doute parce que les congrégations sont des corps constitués qui produisent, si l'on peut dire, leur « autobiographie collective », par l'accumulation des biographies de leurs membres. Un frère des Écoles chrétiennes n'a pas à raconter sa vie individuelle : on le fera pour lui quand il sera mort. Il sera, tout au plus, témoin de la vie de la collectivité, ou biographe, lui-même, de l'un de ses collègues morts (1).

---

(1) C'est ainsi que Georges Rigault, dans sa monumentale *Histoire générale*

L'instituteur laïque du XIXe siècle appartient à un milieu professionnel de plus en plus structuré : depuis 1833 pour les garçons, et 1879 pour les filles, chaque département doit avoir son école normale, qui impose à tous une même formation ; l'inspection se développe, l'organisation de l'enseignement est progressivement prise en main par l'État (contrôles, enquêtes, etc.) ; les journaux pédagogiques se multiplient ; en 1886 est fondée la première des associations amicales qui, en 1907, grouperont plus de la moitié des instituteurs (1). Seuls les trois premiers textes du Répertoire reflètent un état de la profession antérieur à cette organisation : individus isolés, plus ou moins « persécutés » et qui n'ont guère le sentiment d'appartenir à un corps (2). Tous les autres vivent dans un monde dans lequel il existe à la fois des structures professionnelles et des occasions de communication. Mais, à la différence du congréganiste, l'instituteur laïque est condamné à avoir une destinée individuelle. C'est souvent dans la solitude qu'il affronte les problèmes de carrière et les conflits auxquels expose, au XIXe siècle, ce métier.

Il est presque toujours, sur le plan social, un « mutant », le plus souvent issu de la paysannerie ou de l'artisanat rural. Le corpus est bien sûr trop étroit pour être comparé de manière significative à la réalité. On peut simplement observer que les trois premiers autobiographes, ceux du début du siècle, sont tous trois, en même temps que des « persécutés », des déclassés, situation que l'on ne rencontre plus guère après, sinon, de manière moins marquée, chez Palous (n° 7) et

---

*de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes* (Plon, 1937-1953, 9 volumes), s'appuie essentiellement sur des biographies ou témoignages suscités et conservés par l'Institut.

(1) Deux des autobiographes ici répertoriés sont, à cet égard, des pionniers : Louis Arsène Meunier (n° 4), fondateur de *L'Écho des instituteurs* en 1845 ; et Eugène Chevallier (n° 8), fondateur de l'Union des instituteurs et des institutrices de la Seine en 1886.

(2) À ces trois textes, qui donnent une idée calamiteuse de l'état de la profession au début du siècle, j'aurais pu adjoindre le texte suivant : Jean-Louis Chapel, ci-devant Officier et Instituteur, d'Alais, département du Gard, domicilié à Montpellier : *Tableau des vicissitudes de la vie d'un philosophe moderne, écrit par lui-même, pour servir à l'instruction de la jeunesse*, Toulouse, 1824, 8 p. (BN : Ln 27 3943). C'est, en réalité, un appel à la charité publique. L'autobiographie, assez nébuleuse, n'occupe que trois pages. Soldat pendant 22 ans (il a seize cicatrices) aux armées d'Italie, d'Espagne et d'Allemagne, il se marie au retour de la guerre (il a sept enfants) et se fait nommer instituteur. Il est, au moment où il écrit, « dans le plus cruel embarras ».

Labrusse (n° 12), — mais que l'on retrouvera, de manière spectaculaire, dans les réponses autobiographiques à l'enquête de Sarcey. Tous les autres autobiographes du répertoire semblent plutôt en voie d'ascension sociale, même si la carrière de base, celle d'instituteur rural, est financièrement misérable et socialement en porte-à-faux. On remarque de plus la mobilité *interne* dans la profession, qui donne matière aux deux discours fondamentaux de l'autobiographie : le discours critique de celui qui (par la faute des autres, ou celle du système) a échoué, le discours exemplaire de celui qui (par son travail et ses mérites personnels) a réussi. La plupart des situations possibles se trouvent représentées : l'exclusion, le départ volontaire (souvent pour raison économique), la carrière stagnante ou même persécutée, la carrière normale et tranquille, et les différentes voies de promotion. On sort très rarement de l'univers primaire pour accéder à l'Université : un seul cas, celui de Firmin Vasseur, qui, du coup, écrit sa vie en vers. Il passe sa licence, et obtient un poste dans un lycée :

La Faculté m'a dit : « C'est bien, et la licence  
 D'un labeur méritant sera la récompense.  
 Allez, vous avez fait un calcul excellent,  
 Et d'un bon professeur vous avez le talent ».  
 Et la grande nouvelle un soir m'est annoncée :  
 Je passe triomphant de l'École au Lycée.  
 Amis, voilà comment j'ai tracé mon sillon.  
 De chrysalide un soir, je devins papillon (1).

Pour devenir papillon, les voies normales sont plutôt l'enseignement primaire supérieur, l'enseignement en école normale, la direction d'école normale, l'inspection primaire : on le verra en suivant les carrières de Féraud (n° 13) et de Vauclin (n° 17).

D'autre part, ces carrières sont assez souvent prises dans les conflits locaux entre laïques et religieux, — cela est spécialement sensible chez Meunier (n° 4), Chevallier (n° 8), Jean-Baptiste Sandre (n° 10), Le Hénaff (n° 14) et Méritieux (n° 16).

Enfin et surtout, cette période 1830-1880 est celle qui voit naître la pédagogie moderne. La pratique même du métier change : les conditions d'exercice (locaux, matériel), mais aussi la manière d'enseigner,

---

(1) Firmin Vasseur : *op. cit.*, pp. 93-94.

et ce qu'on enseigne (1). Vers la fin du siècle, on commence à avoir le sentiment d'une rupture historique. On se met volontiers à parler de « l'institutrice d'autrefois », celui du début du siècle, soumis au curé, sans formation et sans moyens matériels, qui s'oppose à l'institutrice d'aujourd'hui, témoin et agent du Progrès. Est-ce un hasard si, sur les vingt et un autobiographes, il s'en trouve au moins huit qui ont contribué activement à ce progrès par des publications pédagogiques ?

### Un spécialiste de l'écriture

À nos yeux, l'institutrice est d'abord le spécialiste de la *rédaction* : « Par une claire après-midi de l'été dernier... » (2). On a pu émettre l'hypothèse que c'est de l'école primaire qu'étaient venus non seulement les procédés stylistiques, mais aussi l'idéologie de tant de « récits de vie » actuels, à la fois populistes et optimistes (3). Du *Tour de la France par deux enfants* (1877) de G. Bruno jusqu'à *Mes écoles* (1977) d'Édouard Bled, la narration morale et pittoresque serait le produit de l'éducation primaire donnée par la Troisième République.

Effectivement, dès les années 1890, ce modèle est bien établi. En voici un exemple : deux institutrices ont l'habitude de faire rédiger à leurs élèves, au cours moyen et au cours supérieur, un *Livre d'or*, sur un cahier de 150 pages, résumant l'enseignement de l'école. La dernière section du cahier s'intitule « Souvenirs personnels de la famille et de l'école ». Ils en donnent le canevas (« Ce que je sais de mes ancêtres; portrait de mon grand-père; description de la maison paternelle; la fête de ma mère; le baptême de ma sœur », etc.), conseillent l'imitation des grands écrivains qui ont traité ces thèmes (V. Hugo, Lamartine, Theuriet, Diderot, About, Sand), signalent qu'en cette fin de siècle utilitaire et égoïste cet exercice raffermira le doux sentiment de la famille, et regrettent de n'avoir pas eux-mêmes pratiqué la chose quand ils étaient petits :

---

(1) Voir Pierre Giolitto : *Naissance de la pédagogie moderne, 1815-1879*. Grenoble, CNDP, 1980, 3 vol.

(2) C'est ainsi que E. Hamon commence ses « Souvenirs d'inspection en province », publiés dans le *Manuel général* en 1897 (p. 124).

(3) Cf. Marie-Françoise Chanfrault-Duchet : « Page blanche ou page quadrillée ? Les scolarismes dans la littérature de témoignage », in *Actes du VI<sup>e</sup> colloque international d'histoire orale*. Aix-en-Provence, septembre 1982, pp. 124-134.

Quelle joie n'éprouverions-nous pas aujourd'hui si, pendant notre enfance, nous nous étions livrés à ce petit travail d'historiographie ! Combien nous serions heureux de pouvoir, à de certains moments, revivre, par le souvenir, des années disparues pour toujours !... (1).

Cet exemple montre de manière spectaculaire la logique de la rédaction. À des enfants, on demande d'écrire sur l'enfance qu'ils sont en train de vivre comme s'ils s'en souvenaient quarante ans plus tard, et de faire des thèmes d'imitation sur Victor Hugo ; et les adultes qui le leur demandent, et qui sont bien, eux, dans la situation voulue pour se souvenir, prétendent, faute d'un entraînement précoce, ne plus pouvoir le faire !

Le problème serait de savoir quand et comment ces modèles de récit ont été introduits dans l'enseignement primaire. Il reste à écrire une « Histoire de la rédaction ». Pierre Giolitto en a posé les bases en montrant l'entrée progressive, de 1833 à 1882, de la composition française et des exercices de style d'abord dans les programmes de la formation des maîtres, puis au niveau du cours supérieur (2). Mais il faudrait connaître la pratique. Les récits ici répertoriés ont été écrits par des instituteurs formés *avant* la Troisième République : ils pourront donc servir de matériaux à une étude des pratiques stylistiques et des modèles en cours au XIXe siècle.

La variété des performances est frappante. Il n'y a que quatre récits dans lesquels apparaisse la prétention à la littérature : fugitivement, chez Le Hénaff (n° 14), quand il rêve sur la campagne où il a passé son enfance ; de manière très marquée, au contraire, dans le récit en vers de Firmin Vasseur (n° 11), chez Lucien Duc (n° 18), qui cite complaisamment les rédactions et les poèmes écrits à l'école normale, et dans le bref récit de Simonnet (n° 21), qui cite aussi des poèmes et fait étalage de sa culture gréco-latine. D'autres, certes, comme Baptiste Sandre ou Noël Vauclin, ont écrit des vers. Et l'on sait, ne serait-ce que par l'anthologie publiée en 1897, à quel point les instituteurs de la fin du siècle ont cultivé la Muse (3). Dans quelle mesure leur prati-

(1) J. Roux et C. Blanchard : « Le livre d'or de l'École », *L'École nouvelle*, 18 novembre 1899, pp. 53-54.

(2) Pierre Giolitto, *op. cit.*, tome II, pp. 355-365 et pp. 458-477.

(3) Martial Besson et Michel Abadie : *Anthologie des instituteurs-poètes*. Paris, Bibliothèque de l'Association, 1897, VI-296 p. Voir aussi, sur ce problème, Paul Gerbod : « La production littéraire des enseignants, 1800-1950 », *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1980, pp. 27-40.

que de la poésie est-elle comparable à celle des artisans poètes, qui sont souvent aussi d'origine rurale (1) ? Dans quelle mesure témoigne-t-elle d'un désir d'ascension sociale, passant par l'appropriation de la rhétorique et de la poétique propres à l'enseignement secondaire ?

La plupart des récits, pourtant, échappent à cette tendance. Les trois premiers, fort confus, montrent que les instituteurs du début du XIXe siècle auraient eu besoin d'apprendre... à rédiger. Ensuite la clarté règne, mais dans les genres les plus différents. On retrouve là les grandes formes de discours qui sont aussi présentes dans le corpus des vies commerciales, et qui se manifeste aussi bien aujourd'hui dans la masse des autobiographies publiées à compte d'auteur : le discours exemplaire, et le discours de la persécution (2). Quand ces deux discours se combinent, on obtient le discours militant, tel que le pratiquent Meunier (n° 4), Chevallier (n° 8), Le Hénaff (n° 14) et Ménitrioux (n° 16). Ces traits sont d'autant plus accentués qu'il s'agit surtout de récits de carrière et d'accomplissement social : la vie privée (familiale, affective, ou sexuelle) entre rarement dans le champ de la narration. Seules les chroniques des deux Sandre couvrent à la fois la vie privée et le métier.

Mais son métier place l'instituteur dans une position spéciale : professionnellement, il est souvent poussé à écrire sur le milieu où il vit (pour les expositions universelles, on lui demande d'écrire des monographies locales) et surtout sur lui-même : on verra plus loin les enquêtes auxquelles il est invité à répondre, parfois en racontant sa vie ; et il a dû, pendant un certain temps, tenir un « journal de classe ».

Certes, ce « journal » n'a rien d'intime : c'est le programme du travail quotidien, que les maîtres ont été forcés de tenir de 1866 à 1881 (3). Cette contrainte, mal supportée, a été abandonnée en 1881, mais elle est un signe du désir qu'a l'institution que les maîtres laissent

---

(1) Voir l'anthologie *Voix d'en bas : la Poésie ouvrière au XIXe siècle*. Paris, Maspero, 1979, 463 p., coll. « Actes et mémoires du peuple » ; et, pour les rapports avec l'origine paysanne, Francine Muel : « Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 17-18, novembre 1977, pp. 37-61, et « Autobiographie et retour sur le passé chez les instituteurs du début du siècle », in *Enseigner l'histoire*, textes réunis et présentés par H. Moniot, Berne, Peter Lang, 1984, pp. 261-272 (étude consacrée en grande partie au roman de J. Leroux, *Léon Chatry, instituteur*, 1913).

(2) Pour les vies commerciales, voir ci-dessus note 2 p. 55 ; cf. aussi « L'autobiographie à compte d'auteur », *Revue des sciences humaines*, n° 192, octobre 1983, pp. 125-134.

(3) Cf. Pierre Giolitto : *op. cit.* Tome I, pp. 416-429.

une trace de leur pratique. En 1911, le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* rêve encore sur ce que pourrait être un tel journal, s'il était tenu de manière précise et vivante. En ouvrant le journal de l'instituteur, il faudrait qu'on puisse « lire sa pensée, ses réflexions, ses doutes, ses défaillances et jusqu'à ses joies et ses espérances (...), les difficultés rencontrées, les déceptions éprouvées, les succès obtenus, l'aveu même de n'avoir pas assez fait et la résolution de faire mieux à l'avenir. Comme un tel journal serait vivant et intéressant ! Comme il peindrait le maître qui l'aurait écrit de bonne foi ! » (1). En somme, on demande à l'instituteur d'être en permanence son propre inspecteur, d'intérioriser ce regard évaluatif et normatif, d'assumer par écrit sa propre... direction spirituelle. Il y a très loin de ce vœu à la réalité ; reste que cette demande est là.

Journal, enquêtes, monographies : la demande vient de l'institution. Mais l'individu sollicité peut reprendre l'initiative en intériorisant ces curiosités. C'est ce qu'ont fait, par exemple, Jean-Baptiste et Joseph Sandre. Ils avaient tenu des journaux, bien sûr, ce qui a dû les aider, l'âge venu, à rédiger leurs souvenirs. Jean-Baptiste avait longuement répondu à l'enquête de 1861. Joseph a écrit la monographie des quatre villages où il a été en poste. Bien sûr, ils ont eu d'autres motivations au moment de rédiger leurs chroniques, et ils sont les auteurs de leurs textes ; mais on peut penser qu'en même temps, c'est l'École qui écrit à travers eux.

Autre demande du milieu : il faut des livres pédagogiques, il faut des manuels. On peut devenir *auteur* dans le cadre du métier : apprendre à faire un livre, établir des relations avec un public de collègues. L'innovation pédagogique va souvent de pair avec le militantisme professionnel ou politique. Pour huit de nos autobiographes, la rédaction de leur autobiographie et sa publication ne sont que la continuation, sous une autre forme, d'un travail pédagogique qui s'était déjà manifesté par des livres ou des brochures. D'où la tendance de certains de ces livres à être de véritables sommes pédagogiques, comme ceux de Féraud ou de Vaublin, ou des livres militants d'histoire contemporaine, comme ceux de Meunier ou de Chevallier : dans tous ces cas, l'individu exemplaire qui raconte son expérience a très nettement conscience d'incarner un pan d'histoire collective.

---

(1) E. Jacoulet : « Journal de classe » in *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sous la direction de F. Buisson, Hachette, 1911, pp. 911-912.



## Écrire pour qui ?

Ces autobiographies ont-elles été lues, et par qui ? Dans quelle mesure sont-elles le signe d'une communication réelle ou, au contraire, d'un manque de communication ? Aucune réponse globale n'est possible. Il faut redistribuer le corpus en cinq groupes, correspondant à des situations ou à des projets distincts.

1. *Manuscrits à destination familiale* : c'est le cas pour les deux Sandre, et pour Kern, Labrusse et Thomasset. Aucun d'entre eux ne songe à la publication. Ils écrivent pour leurs enfants, pour les générations à venir (seul le destinataire visé par Labrusse est difficile à définir). Leurs motivations varient (donner un exemple ; préserver la connaissance d'un passé menacé, pour Thomasset ; affirmer sa fidélité à la culture française, pour Kern, etc.), mais elles restent dans le cadre familial. Les familles Sandre et Kern ont d'ailleurs répondu à cet appel en conservant soigneusement les manuscrits, et même en les prolongeant (1). En revanche, le manuscrit de Thomasset a été perdu, puis retrouvé par hasard dans un coffre chez un voisin : sa postérité, pourtant nombreuse, n'en avait pas pris grand soin. Quant au manuscrit de Labrusse, il a été déposé aux archives départementales vers 1975 sous la forme d'un « don anonyme », on n'en sait pas plus.

2. *Manuscrits à visée militante* : ni Meunier, ni Le Hénaff n'ont publié eux-mêmes leur récit, qui était encore sous forme de manuscrit au moment de leur mort. Mais nul doute qu'ils ont écrit dans l'optique d'une future publication. Acteurs de l'Histoire, ils déposent leur témoignage, non pour leurs enfants, mais pour la collectivité, avec l'idée que sa publication pourra être un nouvel acte militant (2). Et

---

(1) Marie, fille de Joseph Sandre, a répondu à l'enquête de Jacques Ozouf ; et Yves Sandre, petit-fils de Joseph, a tiré de ces manuscrits la matière de deux romans, *Marchands de participes* et *Marie des autres* (Seuil, 1962 et 1964). Gaston Kern, fils de Georges Kern, a poursuivi, à la fin du manuscrit, le récit de son père (pp. 378-397), et laissé lui-même des papiers qui, sous le titre « Confessions d'un ex-théosophe », sont conservés à côté de ceux de son père aux Archives de la ville de Colmar.

(2) Avant sa mort, Meunier a lui-même publié un fragment de son texte, portant sur le cours d'adultes qu'il a fondé et dirigé à Évreux de 1837 à 1842 (*Le Cours d'adultes de 1837 à 1842*, Évreux, 1883, 20 p. ; BN : 8° R Pièce 2410). Cette brochure nous révèle le titre original de son manuscrit : *Mémoires d'un instituteur*, qui ne sera pas conservé par *L'École nouvelle* en 1904. Elle

ils ne se sont pas trompés : le manuscrit de Meunier (écrit dans les années 1860) a été publié en 1904 par la revue *L'École nouvelle* à cause de son... actualité : « il est singulier de remarquer à quel point sont communs, similaires, nos soucis du jour avec ceux de ce précurseur » (1). Et, ce qui montre la persistance des luttes autour de l'école, le manuscrit de Le Hénaff, écrit en 1896, a fait l'objet, en 1982, d'une publication militante : « Il s'agit toujours de s'attaquer aux cléricaux de toutes sortes » (2).

3. **Publication « privée »** : j'appellerai ainsi l'impression d'un livre ou d'une brochure faite par quelqu'un qui n'a jamais rien publié d'autre, et qui n'a pas de public constitué, si minime soit-il. Qui a pu lire ce livre de vers de Firmin Vasseur ou la brochure de Simonnet ? Les membres de leur famille, quelques amis, quelques collègues.. Mais la décision d'imprimer témoigne de l'espoir, certainement déçu, de toucher un public plus vaste. C'est dans cette catégorie qu'entrent aussi les trois premiers auteurs du Répertoire.

4. **Publication « confidentielle »** : j'appellerai ainsi l'impression d'un livre ou d'une brochure faite par quelqu'un qui a déjà publié quelque chose d'autre et qui s'adresse donc à un public déjà constitué. Daléchamps et Laisné ont derrière eux une œuvre pédagogique, une petite notoriété; Palous a déjà écrit différents articles et prend à témoin l'opinion publique d'une petite ville dans un conflit qui l'oppose à la municipalité; Lucien Duc est fondateur de revues de poésie d'inspiration régionale, il est le noyau d'un petit groupe, il a eu certainement des lecteurs; plus solitaire, Prosper Delafutry en est néanmoins à sa seconde publication. Restreinte certes, la diffusion de ces livres n'a sans doute pas été nulle.

5. **Publication « autorisée »** : j'appellerai ainsi celle qui s'appuie sur une notoriété préalable ou qui a reçu le soutien de la véritable instance de légitimation, c'est-à-dire de la presse professionnelle. Féraud et Vauclin sont inspecteur primaire ou directeur d'école normale. On

---

nous révèle surtout l'intérêt de la partie des *Mémoires* que *L'École nouvelle* a supprimé (le récit publié en 1904 s'arrête en 1833).

(1) Louis Carol : « Un ancêtre : 1801-1887 », *L'École nouvelle*, 1904, n° 25, p. 196.

(2) Camille Binder, préface des *Hussards noirs du Trégor*, 1982, p. 5.

trouvera dans le *Manuel général* de longs comptes rendus favorables des autobiographies de Chevallier et de Vauclin (1). C'est *Le Volume* qui a pris l'initiative de publier les récits de Ménitrioux, et *L'École nouvelle* ceux de Meunier. Ces trois périodiques, entre autres, sont le véritable lien entre les membres de la profession, et une autobiographie n'a chance d'être lue par d'autres instituteurs que s'ils en rendent compte, ou la publient. On verra plus loin leur rôle dans les enquêtes.

Au mieux, donc, on est lu par d'autres instituteurs : c'est le cas des cinq derniers livres cités. Mais par le grand public ? Le grand public, lui, ne lit pas les autobiographies d'instituteurs, et c'est par d'autres voies que passe sa connaissance de l'école : débats, articles, enquêtes ou, s'il s'agit du personnage de l'instituteur, *roman*.

### Roman et autobiographie

Les romans dont le sujet principal est la vie (ou une portion significative de la vie) d'un instituteur ou d'une institutrice sont en assez petit nombre, une vingtaine, et apparaissent surtout à partir des années 1880 (2). On verra, en consultant la liste dans l'Annexe 2, que la moitié d'entre eux ont été écrits par des instituteurs. Encore est-ce là un compte approximatif et hasardeux : car, comment saurait-on que l'auteur est instituteur ? Parfois, on en est réduit à le supposer, comme pour les *Scènes de la vie d'un instituteur*, de Paul Luiz (1868). Parfois une forme de déclaration existe : Théodore Chèze dédie son livre à ses parents en disant que c'est un « livre de témoignage » ; ou bien un préfacier précise que l'auteur a été (Antony Blondel) ou est (Henri Blanc) instituteur ; Albert Thierry utilise dans le récit son propre nom. Mais le fait qu'on sache que l'auteur est instituteur doit-il faire lire son texte comme une autobiographie ? Certes, c'est ce qui arrive : Péguy a cru que *Jean Coste* était totalement autobiographique,

---

(1) Pour Chevallier, voir le compte rendu de Fabre des Essarts, le 10 juillet 1897 ; pour Vauclin, celui de Ch. Boniface (1896, p. 78). En 1900, le *Manuel général* publiera une page inédite des mémoires de Vauclin.

(2) On trouvera une vaste documentation sur ce sujet dans la thèse de Pierre G. Durand : *L'Instituteur, personnage littéraire. Du vécu personnel au stéréotype : l'homme de peine ; l'émancipateur ; un petit fonctionnaire*. Université Paris-III, 1979, 3 vol., 374 p. + 548 p. + 253 p.

alors qu'Antonin Lavergne n'a jamais été instituteur de village et que l'histoire s'écarte notablement de la sienne (1).

Dans les autres cas, bien souvent une distance fort visible existe entre l'auteur et son sujet. Madame Bourdon, qui publie en 1859 les *Souvenirs d'une institutrice*, est une romancière du *Journal des demoiselles*. Romanciers également, Erckmann-Chatrion publient en 1871 *l'Histoire d'un sous-maître*, récit (sous forme « autobiographique ») des débuts d'un sous-maître en 1816, livre dont le grand retentissement a accompagné les débuts de l'œuvre laïque de la Troisième République. C'est un roman qui remplit de manière très efficace la mission militante que s'assignent à la même époque le récit de Meunier et plus tard ceux de Le Hénaff et de Méritieux. Romanciers également Léon Frapié et René Bazin, qu'on ne saurait confondre avec leurs héroïnes.. Les inspecteurs d'Académie, comme J. Guy (1881) ou Léon Deriès (1902) se plaisent à écrire des fictions paternalistes sur leurs administrés..

Un coup d'œil général sur l'ensemble de cette production fait apparaître deux traits. Le roman se prête mieux que l'autobiographie aux démonstrations extrêmes : parfois dans le sens de l'utopie, avec la représentation de vies exemplaires et idylliques (Zola, Henri Blanc), mais plus souvent en sens contraire, avec la construction, dans le style naturaliste le plus sombre, d'un cas qui réunit tous les malheurs possibles (Léon Frapié) ou l'emploi de la violence pamphlétaire (Th. Chèze). La mort ou le désespoir sont souvent au rendez-vous à la fin des romans, alors que l'écriture autobiographique est en elle-même acte de vie et d'espoir. Seconde constatation : les problèmes de la vie privée et les drames d'amour, pratiquement absents de toutes les autobiographies, apparaissent plus facilement dans les romans.

Mais il est difficile de généraliser. Les romans sont, à leur manière, aussi variés que les autobiographies. Mon propos n'est point ici d'en proposer une étude thématique, mais plutôt d'indiquer rapidement trois critères formels qui contribuent à la différenciation du roman et de l'autobiographie, étant entendu qu'entre les deux genres, on trouvera des cas intermédiaires.

---

(1) Voir Anne Roche, édition critique de *De Jean Coste*, Klincksieck, 1975, pp. XXXII-XXXIII. C'est une lettre d'instituteur, publiée par *Le Volume* le 26 mai 1894, qui a fourni à Lavergne le sujet de son roman.

1. *Le contrat de lecture*. Il s'exprime dans tout ce que G. Genette appelle le « paratexte » : nom de l'auteur, titre, sous-titre, préface, etc. Au XIXe siècle, il n'est pas d'usage d'indiquer par un sous-titre générique (« roman ») qu'un livre est plutôt une fiction qu'une autobiographie (1). D'autre part, les fictions ont coutume d'utiliser dans le titre lui-même des indications génériques d'autobiographie, au moment même où les autobiographies, elles, ont tendance à se désigner par des termes simplement biographiques. Aussi peut-on se sentir un peu perdu... Comment distinguer entre les titres suivants (j'indique entre parenthèses le genre réel) : *Souvenirs d'une institutrice* (fiction), *Souvenirs d'un vieil instituteur* (autobiographie), *Histoire d'un instituteur adjoint* (autobiographie), *Histoire d'un instituteur* (fiction), *Histoire d'un sous-maître* (fiction), les *Mémoires d'un instituteur français* (autobiographie), *Mémoires d'un éducateur laïc* (fiction), etc. ? À vrai dire, on n'est perdu que lorsqu'on a sous les yeux le seul titre : devant le livre lui-même, on n'a guère de doute. Les classificateurs du XIXe siècle, à la Bibliothèque nationale, n'avaient aucun mal à mettre les romans à la cote Y2, les autobiographies à la cote Ln 27, réservant pour la cote R les textes autobiographiques où la réflexion primait sur la pédagogie. Les deux seuls livres vraiment ambigus sont ceux de Léon Deriès et de Henri Blanc : ils présentent comme des documents réels des textes qui, à la lecture, ont plutôt l'air de fictions.

Au niveau des titres, malgré tout, certaines différences apparaissent : le titre d'autobiographie tend à englober des références à la réalité (dates, institutions, etc.) ou à se diluer en un sous-titre didactique (comme ceux de Férard ou de Vauclin); le titre de roman, lui, tend à la désignation d'un type social général (*Jean Coste, ou l'Instituteur de village*; *L'Institutrice de province*; *Le Semeur*; *L'Homme en proie aux enfants*, etc.) ou affiche un nom propre différent de celui de l'auteur (*Jean Coste*; *Pierre Dubois*; *Léon Chatry*; *Céleste Prudhomat*; *Robert Fougères*; *Davidée Birot*).

Pour l'identification du genre, en effet, le nom propre joue un rôle capital, en liaison avec les références précises de temps ou de lieu que contient le texte. Quand le nom de l'auteur est différent de celui du personnage principal, on a chance d'être dans de la fiction. Lucien Thomassin, auteur des *Mémoires d'un instituteur* (1886) est né en 1845,

---

(1) C'est seulement vers 1900, semble-t-il, qu'apparaît cet usage, qui ne se généralisera que plus tard (cf. le sous-titre des livres de G. Maurière en 1903 et de Georges Pourcel en 1911).

il est paralysé et a écrit de nombreux romans publiés par *L'Ami des campagnes*, apprend-on dans la Préface : impossible de le confondre avec son héros alsacien, nommé Müller, né en 1859, instituteur.

En revanche, quand auteur et personnage ont le même nom, on a grande chance d'être dans l'autobiographie. Parfois, certes, le nom propre ou les références réelles peuvent être légèrement voilées. Mais alors l'auteur s'en explique : c'est le cas de Noël Vauclin, qui croit que ses hautes fonctions lui imposent de prendre un pseudonyme (assez transparent, d'ailleurs). Quant à Firmin Vasseur, l'emploi de l'alexandrin l'empêche de préciser dates et lieux. Mais, presque toujours, le texte autobiographique se donne pour *vérifiable*. Il comporte des accumulations de références à des lieux, des dates et des personnes réelles, avec des détails qui tendent à produire un « effet de réel » que le roman se garde bien d'imiter à ce degré, dans la mesure où cela pourrait être dissuasif...

Il arrive parfois qu'un livre dont le héros porte le même nom que l'auteur soit plutôt senti comme un roman : c'est le cas pour *L'Homme en proie aux enfants*, d'Albert Thierry. C'est qu'alors, d'autres critères l'ont emporté : le titre « généralisant » et le cadrage du sujet.

2. *Le cadrage de l'histoire*. Les romans consacrés aux instituteurs portent pratiquement toujours sur une période significative, certes, mais limitée, de leur vie professionnelle. Si nous prenons comme exemples canoniques *Jean Coste* ou *L'Institutrice de province*, nous voyons que le roman commence quand le personnage va rejoindre un nouveau (ou son premier) poste, et s'achève quelques années plus tard, quand la misère et les persécutions l'ont mené(e) au bord du désespoir. Cette crise n'a ni « avant » ni « après ». L'origine familiale, l'enfance, la jeunesse, la vocation ou les espoirs de l'instituteur ne sont évoqués que très sommairement, peu après le début, dans un rapide flash-back (1). Et, bien sûr, il n'y a pas d'après : l'instituteur de roman,

---

(1) Il y a, bien sûr, quelques exceptions : par exemple, Marie Rauber, dans *Une si belle position*, suit son héroïne de sa douzième année à sa mort. Mais le cadrage sur une tranche de vie adulte est la règle. C'est ce qui explique que le récit d'Albert Thierry puisse être vu comme un roman. Dans une autobiographie, on aurait eu des informations sur son origine sociale, ses études, ses projets de carrière, qui auraient permis de comprendre ses positions très incisives de critique sociale. Au chapitre XXIII (« Monsieur Père et Madame Mère »), il dresse un portrait-charge des parents de ses élèves de l'enseignement primaire supérieur. Mais de son père et de sa mère à lui, il ne nous a point parlé.

saisi en début ou milieu de carrière, n'atteint pas l'âge de la retraite ou des bilans. Ce découpage oppose très nettement roman et autobiographie. Pour prendre un exemple extrême, dans les récits autobiographiques de Labrusse ou de Thomasset, la carrière réelle de l'instituteur est comme écrasée, en proportion, entre les souvenirs d'enfance et d'apprentissage, et le discours du vieil homme qui boucle sa vie. Les autobiographies comportent un récit d'enfance initial et significatif (au lieu de commencer *in medias res* par une scène ou un portrait); toutes établissent une sorte de bilan qui tient compte de l'écoulement du temps, parfois sur plus d'un demi-siècle. Aussi le roman paraît-il, par contraste, synchronique : il parle du présent, il est le moyen d'une sorte de reportage sur un fait de société actuel. L'auteur, quand il est instituteur, n'est pas en fin de carrière, mais dans la force de l'âge. Il choisit la forme « roman » pour donner à son expérience une valeur générale, pour toucher immédiatement son public de manière polémique, et pour changer son propre avenir.

3. *La voix narrative et la focalisation.* Pour garder les mêmes exemples, *Jean Coste* et *L'Institutrice de province* sont des romans « à la troisième personne », focalisant entièrement sur la vie et les sentiments du personnage au moment des faits racontés. On suit donc le « vécu » (scènes, dialogues, sentiments du personnage) « directement », et non à travers l'écran d'un narrateur qui connaît la suite de l'histoire, la commente et met en scène les jeux de sa mémoire. L'autobiographie, du moins ici, est au contraire toujours « à la première personne » et rétrospective. Certes, il existe des romans qui miment certains aspects du récit autobiographique et prétendent transmettre soit le récit oral d'un personnage (*Histoire d'un sous-maître*), soit son journal (*Souvenirs d'une institutrice*), soit ses mémoires écrits (*Mémoires d'un instituteur*). Mais les différences de contrat, et de cadrage, dissuadent le lecteur de les lire comme des documents référentiels. Et vocabulaire, syntaxe, stratégie rhétorique font reconnaître le style traditionnel des romans à la première personne. Lira-t-on de la même manière ces deux débuts de récit ?

1)

Paris, 18...

Dimanche ! quel jour triste ! quelles longues heures monotones et pesantes ! Nous voilà revenues des vèpres ; il pleut, il fait froid, les élèves ne peuvent jouer ni dans les cours ni dans le jardin ; elles sont rassemblées dans la classe, groupées suivant l'âge et les caractères, les unes riant avec simplicité ; les autres échangeant à demi-

voix ces confidences de quinze ans qui, à dix-huit, paraissent si niaises; turbulentes pour la plupart, insolentes, moqueuses presque toutes. Que je me sens mal à l'aise sous leurs regards curieux ! Je baisse la tête, j'écris; une timidité pénible glace, paralyse ma voix lorsque je veux leur imposer silence...

- 2) Quoique neuvième enfant d'une pauvre famille, mon enfance fut heureuse.

Mon père, honnête et laborieux tisserand; ma mère, excellente ménagère, m'ont élevé avec soin; mes frères et mes sœurs m'affectionnaient et j'aimais tous ceux qui m'entouraient.

Je suis né à Mirebeau (Vienne), le 8 mai 1817. Ma mémoire me rappelle mes premières années assez fidèlement, en remontant jusqu'en 1820 (1).

### Les enquêtes et les concours

De fait, les romans qui, comme *Jean Coste* ou *L'Institutrice de province*, veulent présenter des profils typiques d'un vécu professionnel contemporain, sont plus proches des textes « autobiographiques » produits par enquête, que des autobiographies réelles. Depuis 1860, en effet, le monde des instituteurs a été à plusieurs reprises sollicité de donner une image de lui-même. Je vais décrire rapidement trois de ces enquêtes et en évoquer d'autres latéralement. Le problème est de savoir qui est véritablement l'auteur des textes ainsi produits : les instituteurs qui répondent, ou l'Institution qui pose la question, qui fixe le cadre et le contenu des réponses, et met en forme leur synthèse.

Mais il faut distinguer deux formes d'enquêtes : l'*enquête-concours* (celle de Rouland en 1860-1861, et celle du *Manuel général* en 1911-1912) qui, à la limite, présuppose que la réponse à la question posée est déjà connue de l'enquêteur, et qui encourage le conformisme, et l'*enquête-débat* (celle de Sarcey en 1897), beaucoup plus ouverte, suscitant des témoignages contradictoires et personnels.

---

(1) Respectivement début des *Souvenirs d'une institutrice* (1859), de Mme Bourdon et des *Souvenirs d'un vieil instituteur* (1897), d'Eugène Chevallier (Répertoire, n° 8).



*L'enquête-concours de Rouland (1860-1861)*

« Quels sont les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale, au triple point de vue de l'école, des classes et du maître ? ». Telle est la question mise au concours par Rouland en décembre 1860, en réponse à laquelle il reçut 5 950 mémoires (1). Le concours était en réalité le moyen d'une enquête destinée à éclairer le ministre sur les réformes à entreprendre : comme il n'existait aucun syndicat, aucun corps intermédiaire représentatif, pour connaître les vœux de la base et l'associer ainsi à la future réforme, il fallait avoir recours à cette consultation directe. Le nombre énorme des réponses témoigne de l'intérêt pris par les instituteurs à leur métier.

Que disaient-ils de ce métier ? Comment parlaient-ils d'eux-mêmes ? L'ironie du sort veut que les mémoires jugés les meilleurs ne figurent pas dans les archives qui nous restent de ce concours. Ce sont tous les refusés qui ont survécu. J'ai fait un sondage dans 4 des 32 cartons pour voir dans quelle mesure un tel concours pouvait être l'occasion d'une expression autobiographique (2).

La question posée est très générale, elle n'appelle pas, du moins directement, une description de l'état réel d'une commune particulière, celle de l'instituteur. Presque tous les candidats ont bien compris la règle du jeu, et développent sagement les trois points énumérés. Rares même sont ceux qui prennent des libertés dans la forme de leur texte (textes présentés sous forme de dialogue, ou avec un préambule en vers...). En général, après les préambules d'usage, glorifiant le ministre qui a eu l'idée de ce concours, les candidats répondent aux trois questions en se comportant moins en témoins, autobiographes, rapporteurs d'une réalité qu'ils connaissent, qu'avec déjà la distance du Réformateur qui voit l'ensemble de la situation. On n'allègue sa propre histoire que dans le prologue, discrètement, pour dire qu'on va exposer des idées tirées de son expérience, ou parfois, pour étayer un argument, dans le corps du développement.

---

(1) Pour une présentation d'ensemble de ce concours, voir l'étude de Guy Thuillier : « Une source à exploiter : les mémoires d'instituteurs en 1861 », *Revue d'histoire économique et sociale*, 1977, n° 1-2, pp. 263-270.

(2) Archives nationales, F 17 10757-10798. J'ai consulté les cartons 10757 (qui contient les mémoires hors-concours, soit parce qu'ils sont arrivés en retard, soit parce qu'ils émanent de personnes qui ne sont pas instituteurs), 10758 (Académie d'Aix), 10764 (Académie de Bordeaux), 10773 (Nièvre, Yonne et Haute-Marne).

Mais, l'expérience le montre, tenir dans ce contexte un discours nettement autobiographique est *dangereux*. Car les mémoires ne vont pas directement au ministre. Ils doivent être d'abord signés par le maire de la commune, puis ils sont lus et annotés par l'inspecteur primaire et l'inspecteur d'Académie. Leurs annotations sont souvent méprisantes, et parfois bien injustes, m'a-t-il semblé. En tout cas, les discours personnels sont plutôt mal accueillis. Les inspecteurs n'aiment pas qu'on se plaigne de sa situation matérielle; ils n'aiment pas qu'on prenne parti trop violemment dans un sens quelconque (le discours républicain ou anticlérical est mal reçu...), ni qu'on étale des griefs ou des rancœurs, ou qu'on donne en exemple ses propres réalisations pédagogiques. En somme, ils n'aiment pas l'autobiographie.

Voici un exemple, celui de Jérôme Magueur, instituteur dans la Dordogne :

Tant pis si je saisis mal cette question ! Il me semble qu'elle nous donne l'occasion de nous exprimer franchement. Que nos juges me pardonnent donc si mes idées leur paraissent bizarres, et si ma sincérité peut déplaire à quelqu'un [...]

Il m'est pénible de porter à la connaissance de M. le Ministre l'état de notre gêne, de notre misère. Quoique connaissant l'affreuse situation de mes collègues voisins, je ne parlerai que de la mienne, en particulier : je me mariaï à l'âge de 23 ans, c'est-à-dire quelques mois après ma nomination; je pris une femme sage, belle, d'une honnête famille; mais n'ayant que 400 F de dot; mon père ne paie que 6 F pour toute imposition, et n'a pas d'argent à la banque : chacun peut comprendre si ma position était belle ! Nous nous mariâmes sous le régime de la communauté; hé bien, maintenant nous avons trois enfants, bien portants, bien joufflus, quoi- qu'ils ne mangent, les pauvres petits ! que de la soupe et ne boivent que de l'eau. Avec cet ordinaire, j'ai mangé la dot de ma femme, et me suis endetté de près de six cents francs. Comment ferai-je à l'avenir ? Je n'en sais rien, je l'entrevois; mais j'espère. Comment paierai-je ? Je n'en sais rien non plus [...] Avec une telle condition, puis-je avoir beaucoup de zèle ? Non, non. Que le gouvernement, s'il veut avoir le droit de nous demander beaucoup, nous accorde un traitement en rapport avec les services que nous pouvons lui rendre (1).

---

(1) AN F 17 10764, mémoire de Jérôme Magueur, instituteur à Saint-Amand-de-Coly, Dordogne.

Les revendications de Jérôme Magueur sont exactement les mêmes que celles de la plupart des instituteurs. Son tort est de dire « je » et de parler sur ce ton. Aussi l'inspecteur conclut-il : « Esprit très inquiet. À éliminer ». Mais rares sont les Jérôme Magueur. Les instituteurs qui répondent sont prudents, ils savent bien que ce n'est pas un concours d'autobiographie. Chacun dans leur village, ils bâtissent un projet de réforme ou d'amélioration. On est frappé, à la lecture, par l'inévitable répétition des thèmes, mais aussi par l'application de ces cahiers, souvent fort bien présentés, avec de jolies couvertures, une belle écriture, une rhétorique efficace.

### *L'enquête-débat de Sarcey (1897)*

En 1897, Léon Frapié publie un roman, *L'Institutrice de province* : Louise Chardon, jeune institutrice pleine de foi en sa mission, se heurte à toutes les hostilités que peut rencontrer une institutrice laïque dans un village : ses supérieurs, ses collègues, les parents, etc. Rien ne lui est épargné, et sa vie devient une sorte de martyre. Francisque Sarcey, dans sa chronique des *Annales politiques et littéraires* du 2 mai 1897, fait un compte rendu de l'ouvrage. Le roman lui paraît si triste, si noir, qu'il demande à ses lectrices institutrices de lui écrire pour lui dire « si tout ce que dit M. Léon Frapié est vrai ». Par dizaines, les lectrices vont répondre, parfois en produisant elles-mêmes de mini-autobiographies.

Il y a deux vagues de lettres : les lectrices répondent d'abord à la chronique du 2 mai, c'est-à-dire qu'elles confrontent leur vécu à celui de l'héroïne de roman (soit qu'elles aient lu le roman, soit qu'elles se fient au résumé de Sarcey). Le 23 mai, dans un second article, Sarcey analyse cette première série de lettres. Selon lui, « c'est la note pessimiste qui domine », et il cite longuement la lettre autobiographique d'une institutrice qui, après avoir donné sa démission, s'est établie à l'étranger. Il a été frappé par deux points, dit-il : l'idée de suicide qui hante sa correspondante, et le fait que l'instituteur est donné pour être l'ennemi de l'institutrice. Il demande de nouveaux témoignages. D'où une seconde vague de correspondance, plus abondante semble-t-il, et surtout plus nuancée, qui permet à Sarcey de clore l'enquête le 4 juillet sur un bilan plutôt réconfortant.

Cette enquête est, à tous points de vue, passionnante. Il s'agit, cette fois, d'un véritable appel à l'autobiographie. On n'écrit pas pour plaire au ministre, mais pour dire son vécu, et le dire non seulement aux collègues, mais à tous les lecteurs des *Annales*. Comme dans le

roman, certes, l'objet du témoignage est bien cadré : c'est la vie professionnelle actuelle, plutôt que l'ensemble de la destinée. Les différentes autobiographies sont des « réponses » au roman, l'enquête de Sarcey mettant en évidence, par sa procédure, le rôle que jouent les « types » romanesques dans la construction de l'identité de chacun. Quelques années plus tard, *Jean Coste* induira le même phénomène. Dans les deux cas, il y a une sorte d'aller-retour entre le vécu et la fiction. Le romancier part d'une enquête sur le terrain (la femme de Léon Frapié était institutrice; Lavergne, lui-même instituteur, a trouvé l'idée de *Jean Coste* dans une lettre publiée par *Le Volume*), il construit un héros typique, qui sert ensuite de point de repère à chacun, que ce soit par identification ou par opposition.

La plupart des lettres reçues par Sarcey ont été conservées (1), mais elles n'ont fait jusqu'à présent l'objet que de publications partielles (2). La lecture de l'ensemble de ces lettres donne l'idée des diffi-

---

(1) Ces lettres ont été léguées au Musée pédagogique en 1956. Elles sont actuellement conservées à la Section contemporaine des Archives nationales, sous la cote 71 AJ 81. Le dossier comprend 63 documents numérotés, plus une lettre non numérotée à la fin, ainsi qu'un ensemble de lettres d'anciennes élèves d'école normale à leur directrice, qui doivent être rattachées à la lettre 35-36. Les documents 1 et 2 sont une dactylographie des deux premiers articles de Sarcey (le troisième manque). Les documents 3 à 11 représentent, semble-t-il, le courrier reçu par Sarcey à la suite du premier article, mais la lettre citée dans le second article n'y figure pas, et ces neuf lettres ne sont peut-être qu'une petite partie du courrier reçu, puisque, selon Sarcey, ces lettres pourraient composer « un gros volume », ce qui n'est pas le cas ici. Les pièces 11 à 63, classées elles aussi chronologiquement (avec, à la fin, les lettres non datées) sont écrites en réponse au second article. Le classement des lettres comporte de petites aberrations (il y a deux lettres 11, mais une seule lettre pour les numéros 35 et 36; la lettre 54 ne semble pas appartenir au corpus).

(2) Ces lettres ont fait l'objet des deux publications suivantes :

– *Lettres d'institutrices rurales d'autrefois, rédigées à la suite de l'enquête de Francisque Sarcey en 1897*, introduites et commentées par Ida Berger, Paris, Association des amis du Musée pédagogique, 1961, XXII-87 p. C'est une étude thématique, nuancée et fort utile, du contenu des lettres, appuyée sur de nombreuses citations. Ida Berger signale elle-même qu'il faudrait faire en plus « une étude objective des cas évoqués dans les lettres » (pp. XX, et 71-72).

– Danielle Delhome, Nicole Gault, Josiane Gonthier : *Les Premières institutrices laïques*, Paris, Mercure de France, 1980, 254 p. Les auteurs ont eu le mérite de publier in extenso 24 lettres. Mais pourquoi ces lettres-là plutôt que d'autres ? Le corpus est moins étudié en lui-même qu'utilisé dans le cadre d'une argumentation militante : « l'éducation nationale est une machine à détruire les femmes, ce constat ressort et des lettres d'institutrices et du roman de Frapié »

cultés liées à la condition d'institutrice : il y a des cas aussi noirs que celui de Louise Chardon. Mais il y a aussi des cas favorables et, surtout, beaucoup de lettres nuancées. Le grand problème est de savoir dans quelle mesure un corpus d'autobiographies, spontanées ou suscitées, peut être considéré comme représentatif du vécu d'un groupe. Le désir d'expression autobiographique n'est-il pas lié, bien souvent, à une situation d'échec ou à la manie de la persécution ? Les enquêteurs des journaux pédagogiques (exactement comme Sarcey) lancent leur enquête pour combattre une image trop noire du métier : leur désir est de faire appel à la « majorité silencieuse » pour rétablir ce qu'ils jugent être une image juste de la réalité. Voici comment Sarcey, dans son troisième article, voit la situation :

Quand on établit ces sortes d'enquêtes, ce sont presque toujours les mécontentes et les grincheuses qui, les premières, prennent la parole et versent, sur le papier, les aigreurs d'une âme endolorie. Les satisfaites, les heureuses se tiennent coites et ne disent rien. Pourquoi perdraient-elles leur temps à écrire ? Elles n'ont pas d'histoire à conter, par la même raison qui fait que les peuples heureux n'ont pas d'histoire.

Mais les doléances que j'avais publiées et la forme agressive qu'avaient revêtues ces doléances ont tiré de leur inertie celles qui, au premier abord, s'étaient dit :

— À quoi bon ?

Elles ont rompu le silence et se sont écriées :

— Mais non ! mais non ! nous ne sommes pas les infortunées que vous dites ! Nous avons nos misères ; mais savez-vous une profession qui n'ait pas les siennes : les nôtres ont de nombreuses et très douces compensations.

Tout dépend de la nature de l'enquête : si elle est assortie d'un concours, les « non-satisfaits » s'éliminent d'eux-mêmes ou sont éliminés ; s'il s'agit d'une vraie enquête-débat, l'enquêteur peut avoir

---

(p. 185). Voir le compte rendu de Pierre Caspard dans *Histoire de l'éducation*, n° 9, décembre 1980, pp. 55-57. Ajoutons à ses remarques que les auteurs semblent ignorer que Sarcey a fait lui-même un bilan de son enquête dans un troisième article, le 4 juillet 1897 (bilan qui aurait certainement mérité, de leur part, une analyse critique), et que le livre de Frapié a fait l'objet de comptes rendus dans la presse pédagogique (*Manuel général*, 25 septembre 1897 ; *Le Volume*, 18 décembre 1897).

des surprises. Sarcey a été obligé de s'y prendre à deux fois pour obtenir une réponse point trop différente de celle qu'il souhaitait (1).

L'enquête de Sarcey nous renseigne sur la condition de l'institutrice, mais aussi, ce qui est fort précieux, sur ses pratiques d'écriture. Mon répertoire ne comporte aucune autobiographie d'institutrice. L'une des raisons est sans doute que le groupe des institutrices laïques s'est accru plus tardivement que celui des hommes et a eu plus de mal à prendre la parole. Mais le répertoire devait comprendre, je l'ai dit, les *Mémoires* de Louise Michel. Et j'ai été tenté d'y adjoindre les écrits d'une autre féministe, dont je me trouve être actuellement dépositaire : Marie Rauber, institutrice, professeur d'école primaire supérieure, puis inspectrice primaire, a tenu son journal de 1887 à 1913 ; et, une fois à la retraite, elle a transposé son expérience dans un roman autobiographique à clés, *Une si belle position* (1911). Aucun de ces textes, tous deux fort longs, ne prend la forme d'une autobiographie au sens où je l'ai définie, mais ils témoignent à la fois d'un désir de vengeance personnelle et d'un militantisme généreux pour la cause des femmes. Ces écrits étaient condamnés à rester inédits parce qu'ils mettaient en cause sans ménagement trop de personnes réelles, souvent haut placées. La violence de ces notes intimes et de ce roman vengeur contraste avec le ton mesuré qu'adoptait Marie Rauber dans les articles qu'elle écrivait pour différentes revues pédagogiques, où elle défendait, au demeurant, les mêmes idées (2).

Les réponses à Sarcey donnent justement des aperçus sur ces écritures souterraines, ou sur des ambitions littéraires déçues.

Quelques-unes des correspondantes sont des femmes qui, indépendamment de l'enquête, écrivent ou ont des projets d'écriture, et qui sans doute espèrent être publiées par l'intermédiaire de Sarcey :

---

(1) Même mésaventure est arrivée à un autre enquêteur, Maurice Kuhn qui, au terme d'une très longue enquête sur la situation matérielle des instituteurs (il avait fait appel, lui aussi, à la majorité silencieuse contre le témoignage des « non-satisfaits », a dû reconnaître qu'il avait été trop optimiste (voir *L'École nouvelle*, 14 mai 1898, « Le prolétariat des instituteurs. Notre enquête ». Les résultats de cette enquête par questionnaire sont donnés dans seize articles étalés du 16 juillet 1898 au 23 décembre 1899. Le dernier article résume l'histoire de l'enquête et donne ses principales conclusions).

(2) L'ensemble des manuscrits laissés par Marie Rauber reviendra plus tard, comme elle l'aurait certainement souhaité, au Musée national de l'Éducation.

Je termine par une véritable confidence, c'est que je charme souvent mes loisirs en écrivant. Je serais trop heureuse si je pouvais quelque jour vivre de ma plume. Voudriez-vous me faire connaître votre avis là-dessus : est-il possible à une femme de se faire actuellement une situation convenable dans la littérature ? (1).

Une autre envoie à Sarcey une petite « étude », *En promenant les écolières* (2). On apprend que certaines directrices d'écoles normales organisent, entre leurs anciennes élèves, des correspondances circulaires (3). Trois institutrices, enfin, manifestent avoir, ou avoir eu, le désir de publier, sinon leur autobiographie, du moins le récit de leur vie professionnelle. L'une d'elle, mariée à un instituteur, conclut au terme d'un bilan nuancé :

J'aurais encore bien des choses à vous dire sur ce sujet, mais je crains de vous ennuyer. Je prépare sur la vie de l'institutrice un petit travail que j'intitulerai « Ménage d'instituteurs ». Si vous le permettez je vous communiquerai le manuscrit aussitôt qu'il sera terminé (4).

Une autre, qui trouve le roman de Frapié très juste, est découragée que Frapié l'ait devancée :

Enfin, cher Oncle, vous l'avouerez-je ? je suis si malheureuse qu'il m'est venu la pensée de laisser l'enseignement d'abord, puis d'écrire ma vie d'institutrice. Oh, cet ouvrage n'aurait aucune valeur littéraire, je le sais bien, et ce ne serait pas un roman ; ce serait un recueil de faits racontés avec la plus exacte vérité dans le triple but : d'apprendre aux jeunes filles qui veulent se faire institutrices ce qui les attend, d'attirer sur cette pénible situation

---

(1) Marie-Louise Szumlńska, de Constantinople, lettre du 30 mai 1897, Dossier Sarcey, document n° 12.

(2) L. Collet, institutrice à Alger, Dossier Sarcey, document n° 63.

(3) Mlle March, directrice de l'école normale de Nancy, possède la correspondance circulaire entretenue depuis six ans par les institutrices du département, qui pourrait faire « la contrepartie du livre de M. Frapié » (Dossier Sarcey, document n° 11). A. Rambaud, directrice de l'école normale de Limoges, envoie dans le même esprit douze lettres d'anciennes élèves (*Ibid.*, document n° 35-36, et lettres non numérotées à la fin du dossier).

(4) Mme Bougerol, institutrice adjointe à Bénévent (Creuse), lettre du 4 mai 1897, Dossier Sarcey, document n° 4.

de l'institutrice, et de l'adjointe surtout, l'attention de ceux qui pourraient peut-être y apporter remède, et enfin de faire savoir aux despotes qui m'ont tant fait souffrir ce que je pense de leur conduite.

Il y a un an que je me suis mise à l'œuvre, mais j'ai si peu de loisirs que je n'ai presque encore rien fait, et voilà que M. Frapié m'a devancée. Maintenant si je réussissais à publier mon ouvrage, il n'aurait plus le charme de la nouveauté, je suis donc découragée et bien que j'aie des raisons pour espérer de pouvoir faire imprimer mon livre, je crois que je vais renoncer à ce rêve qui m'était pourtant bien cher (1).

Le roman coupe l'herbe sous le pied au témoignage...

La dernière « autobiographe » s'appelle Adèle Nicolin. Elle a écrit deux fois à Sarcey : le 3 mai, une très longue lettre, dans laquelle elle donne un extrait de son journal pour septembre 1896 :

Voilà, Monsieur Sarcey, la page abrégée de mes notes — j'en ai d'autres plus tristes. Je leur avais donné un titre que je ne pourrai pas conserver : « Notes authentiques d'une institutrice de province ». Mr Léon Frapié ne se doute pas qu'il a écrit si vrai. Ces notes, mon intention est de les faire paraître plus tard, soit après ma retraite, soit après ma mort afin de ne pas déchaîner des ouragans (2).

Encouragée dans son désir de publier par le fait que Sarcey, dans son second article, cite un passage de sa lettre, elle lui envoie le 29 mai un grand cahier manuscrit de 42 pages, intitulé à la fin « Cahier de l'opprobre », où elle raconte les innombrables et incroyables misères qu'elle a subies dans son douzième poste, à Selles-Saint-Denis (Loir-et-Cher) en 1892-1893. Ce n'est qu'un fragment d'une chronique immense (pour chaque poste, elle écrit un cahier) entièrement dominée par l'obsession de la persécution (3). Il est difficile d'évaluer de tels textes sans faire une rapide enquête dans les archives (cette remarque

---

(1) V. Roquillat, institutrice à Bordeaux, lettre du 29 mai 1987, Dossier Sarcey, document n° 42.

(2) Dossier Sarcey, document n° 8, cité intégralement par D. Delhome et al., *op. cit.*, pp. 191-199.

(3) Dossier Sarcey, document n° 40. Un montage d'extraits de ce cahier a été utilisé par Ida Berger, *op. cit.*, pp. 1-10.



vaut aussi pour les autobiographies publiées, bien sûr). À titre de sondage, j'ai consulté aux Archives du Loir-et-Cher l'énorme dossier qui la concerne (1). Elle écrit aux inspecteurs exactement sur le même ton qu'à Sarcey : « Comme j'ai l'habitude de penser tout haut, même devant mes supérieurs, je préfère vous en avertir ». Voici comment l'inspecteur d'Académie la dépeint, dans une lettre à l'inspecteur primaire :

Je partage votre sentiment sur le cas de Mlle Nicolin. Ce n'est pas une méchante fille et elle est loin d'être sotte, mais elle est un peu détraquée et même beaucoup [...]. En ce qui la concerne personnellement, traitez-la paternellement – comme une enfant – à moins bien entendu qu'elle ne devienne tout à fait insupportable et indocile. Il m'a semblé qu'avec un mot d'encouragement on pouvait obtenir d'elle quelque chose (2).

Dans ses lettres à elle, surtout, on trouve un long développement autobiographique qui complète le récit du cahier, et explique en partie la couleur sombre de son témoignage. « Toutes les situations sont tristes à celles qui s'y croient déclassées », disait une institutrice à Sarcey (3). Adèle Nicolin raconte à son inspecteur ce qu'elle appelle son « Odyssée », c'est-à-dire son déclassement :

S'il faut vous dire toute la vérité, Monsieur, et vous me comprendrez, j'en ai la certitude : je ne suis pas faite pour vivre dans les broussailles, je ne suis pas dans ma sphère ici. Permettez. En deux mots voici mon Odyssée : quoique née à Montrichard, on m'a emportée à Paris à l'âge de 18 mois et depuis cet âge, j'y ai été élevée et y suis restée jusqu'à 25 ans, pour aller à Bordeaux soigner mon grand-père. C'est là que j'ai fait la connaissance de Mr Liès-Bodard, inspecteur d'Académie qui, sur la demande de mon aieul, (alsacien comme lui) m'engagea dans l'enseignement. Vous savez

---

(1) Archives du Loir-et-Cher, Série T (non classée), Inspection académique, dossier de Mlle Adèle Nicolin. Née en 1849 à Montrichard (Loir-et-Cher), brevetée à Bordeaux en 1875, elle a exercé dans la Gironde de 1875 à 1886, puis dans le Loir-et-Cher de 1887 à sa retraite, qu'elle a prise en 1912.

(2) Lettre de l'inspecteur d'académie Périé à l'inspecteur primaire Fusy, 21 mai 1896 (Archives du Loir-et-Cher, dossier cité).

(3) Citée par Sarcey dans son troisième article. Voir sur ce problème Ida Berger, *op. cit.*, pp. 77-82.

le reste, Monsieur. Et je vous prie de juger si, avec des mœurs et une éducation toutes parisiennes je puis me trouver bien au milieu de ces grossiers paysans et de leurs sauvages broussailles. Ils ne connaissent seulement pas ce que c'est que prendre un bain. Horreur ! (1).

### *L'enquête-concours du Manuel général (1911-1912)*

Que n'a-t-on pas dit, depuis quelques années, de l'instituteur, et quelles idées fausses n'ont pas circulé sur son compte ?

Nous lui donnons aujourd'hui la parole.

À lui de dire ce qu'il est réellement.

Ce n'est pas un discours purement littéraire, une dissertation philosophique et vague, que nous lui demandons, mais quelques pages écrites avec son expérience et son cœur : le tableau de sa vie vraie, de sa condition matérielle et morale, avec les améliorations qui pourraient y être apportées, l'exposé sincère de ses aspirations et de son idéal, la manière enfin dont il entend la grande tâche éducatrice et sociale qui lui a été confiée par la République (2).

L'enquête lancée en 1911 est destinée à soutenir l'école laïque contre les attaques de l'école libre. L'école libre répliquera d'ailleurs en 1912 par un livre de témoignages (3). *Le Manuel général* a reçu des centaines de réponses. Après avoir éliminé celles qui étaient trop longues (on demandait un maximum de 10 pages) ou trop générales, il a examiné 321 mémoires d'instituteurs et 168 mémoires d'institutrices. Hélas, nul ne sait ce que sont devenus ces textes. On ne peut en connaître que les extraits qui ont été utilisés en 1912 pour rendre compte des résultats du concours (4). Ce montage est fait de fragments tirés de 73 mémoires (54 mémoires d'hommes et 17 mémoires

---

(1) Lettre d'Adèle Nicolin à l'inspecteur d'académie, le 17 octobre 1891 (Archives du Loir-et-Cher, dossier cité).

(2) *Manuel général de l'enseignement primaire*, 1er juillet 1911.

(3) *Institutrices de France*, Reims, Action populaire, 1912, 401 p. (BN : 8° R 25576). La seconde partie du livre, intitulée « La vie au jour le jour » est essentiellement composée de fragments d'autobiographies provoquées ou de documents, dont l'origine est le plus souvent obscure.

(4) *L'Instituteur et l'institutrice dans la société moderne*, concours organisé par le *Manuel général de l'enseignement primaire* entre les instituteurs et les institutrices de France, préface de F. Buisson, Hachette, 1912, 28 p. (BN : pièce 8° R 13017).

de femmes), aucun texte, même celui du gagnant, n'étant publié *in extenso* (1). Il est donc impossible de vérifier si ces 73 mémoires sont représentatifs des 489 mémoires retenus.

À la différence du concours de Rouland en 1860-1861, on a demandé cette fois aux instituteurs de raconter leur vécu : il s'agit bien d'un concours d'autobiographies, centrées sur la pratique du métier. Mais le but n'est nullement de donner à lire quelques documents authentiques retraçant des vies envisagées comme un tout, de privilégier la dimension existentielle et originale de l'autobiographie. Seule compte la valeur générale du témoignage. Isolés de leur contexte, les fragments de multiples récits sont recomposés en une sorte de mosaïque qui doit constituer l'autobiographie collective de « ce grand peuple primaire » : « la variété même de tant de confidences, les différences de ton, les impressions contraires, les conclusions divergentes nous mettent face à face avec la réalité prise sur le vif » (2). Même s'il est fait de récits, le montage lui-même ne se lit pas comme un récit : l'ordre est celui d'un inventaire thématique, et d'une argumentation : « (le jury) a eu la joie de constater que les moins favorisés savent dominer le pessimisme et, au milieu des attaques, dans la méconnaissance de leurs efforts, conserver la confiance dans l'idéal laïque et dans la grandeur de leur mission » (3). Aussi la dernière section du montage est-elle consacrée à « l'idéal de l'instituteur ». Le grand problème de ces enquêtes, c'est que la réponse est déjà dans la question. Reste le nombre des textes cités, et la qualité même de ces textes, qui manifestent que beaucoup d'instituteurs sentent que le témoignage autobiographique fait partie de leur mission, de même qu'ils doivent être, pour leurs élèves, des exemples vivants.

Dix pages, c'est peu, pour raconter une vie. On peut se demander si ce concours n'a pas eu pour effet d'éveiller chez un certain nombre de candidats le désir d'en écrire plus, sinon sur le moment, du moins plus tard, quand ils ont pris leur retraite. J'ai retrouvé les souvenirs d'enfance et de jeunesse écrits par l'un des instituteurs qui ont répondu au *Manuel général* en 1911 : *Le Petit Pacomtaus*, de Gaston Bessière, instituteur à Millau (Aveyron) (4).

---

(1) En fait, un certain nombre de mémoires sont cités plusieurs fois, si bien qu'il y a en tout 139 extraits (96 d'hommes et 43 de femmes).

(2) Préface de F. Buisson, *op. cit.*, p. 3.

(3) Rapport du jury, *op. cit.*, p. 7.

(4) Gaston Bessière (1879-1940) a 32 ans au moment du concours ; un



Il n'est guère possible de « conclure », pour deux raisons. La première est que cette enquête entend seulement baliser un terrain jusqu'ici peu exploré. Aux historiens de l'éducation, elle apportera un panorama des autobiographies, des enquêtes et des romans, envisagés non comme des sources, mais comme des représentations. Pour l'historien de l'autobiographie, elle est un élément d'une vaste enquête sur les stratégies du discours autobiographique dans toutes les classes de la société française au XIXe siècle. Il s'agit donc d'un instrument de travail, d'un travail qui reste à poursuivre.

La seconde raison est qu'une telle enquête n'est jamais terminée. Il suffit d'en parler autour de soi pour voir surgir la piste de nouveaux manuscrits. Souvent leurs détenteurs, tout en les conservant pieusement, hésitent à croire qu'ils puissent intéresser autrui, et sous-estiment le plaisir qu'un archiviste aurait à les accueillir. Au moment où j'achève cette étude, on vient de me communiquer les souvenirs d'enfance de Florent Royer, né en 1809, fils d'instituteur, et instituteur lui-même : et il s'agit d'un texte très différent de ceux que j'ai jusqu'ici rencontrés. L'auteur y parle avec franchise de deux problèmes négligés ou voilés dans les autres récits : les châtimements corporels et la répression de la sexualité enfantine (1). Comment conclure, donc, quand on a le sentiment qu'on ne connaît encore qu'une petite partie de la réalité ?... On ne peut conclure qu'en lançant un appel à ses lecteurs : je serai très reconnaissant qu'on me signale et qu'on me communique les manuscrits d'instituteurs du XIXe siècle pour que je puisse donner, d'ici quelque temps, à cette enquête une suite.

Université Paris-Nord

Philippe LEJEUNE

---

extrait de son texte est cité p. 26. Il a écrit par ailleurs des poésies, des saynètes et, dans les dernières années de sa vie, un récit autobiographique, *Le Petit Pacom tous*, dactylographié, 230 p., conservé par son fils Claude Bessière. « Pacom tous » est un surnom, d'après l'expression « pas comme tous ».

(1) Florent Royer : *Abrégé de l'historique de mon père, Michel Royer, né à Strasbourg en 1772*, cahier manuscrit de 36 p. Élevé à Strasbourg, où son père était instituteur, Florent Royer a à son tour été instituteur à Dieuze (Moselle). Cet *Abrégé* est une sorte de « mémorial » destiné à ses enfants. Il a également laissé un journal de l'invasion prussienne telle qu'il l'a vécue à Château-Salins (août-novembre 1870).

**RÉPERTOIRE DES AUTOBIOGRAPHIES ÉCRITES  
EN FRANCE-AU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE**

*Vies d'instituteurs\**

- N° 1 (1764) J.M. GENDRE :  
*Aventures surprenantes et uniques d'un infortuné  
père à son fils, avec des morceaux intéressants pour  
la jeunesse et pour la société*, par J.M.G. dit Barbaro,  
Paris, Impr. de Chaigneau, s.d. (1829), 84 p. (BN.  
Ln27 977).

Autobiographie de persécuté. Sa longue carrière d'instituteur (1793-1828) apparaît de manière fragmentaire et parfois obscure à travers le récit des persécutions endurées depuis sa naissance, du fait de sa famille, puis de sa belle-famille. Né à Ussel (Corrèze) en 1764, d'un père huissier royal. Brimé, négligé, malade, il n'apprendra à lire qu'à l'âge de 24 ans (1788) à Aurillac. Instituteur à Tulle à partir de 1793. En 1800 monte une école à Neuvic. Se marie en 1801 à une fille d'avoué. Longs démêlés d'argent avec la belle-famille. Misère et dettes. Un fils. Puis sa femme meurt en couches. Élève son fils. En 1818, instituteur à Ussel. S'initie à la méthode mutuelle, mais se

---

\* La section I de ce répertoire était consacrée aux Vies commerciales (voir *supra*, note 2 p. 55). Les autobiographies d'instituteurs engagés dans le combat politique, comme Louise Michel ou Gustave Lefrançais, seront décrites ultérieurement dans une section consacrée aux Vies politiques.

Les textes sont classés en ordre chronologique d'après la date de naissance de l'auteur, qui est indiquée entre parenthèses, avant son nom.

heurte, à Davignac en 1820, à l'hostilité du curé. À partir de 1823, cherche à obtenir du gouvernement une pension. Vient en 1828 à Paris, où il obtient seulement un secours de 100 francs, et fait imprimer ce récit, commencé en 1821. « Ce petit ouvrage, mon fils, n'est uniquement fait que pour te prévenir des malheurs qui t'attendent dans la triste carrière que tu vas parcourir dans ce monde perfide et méchant ».

N° 2 (1786) L.E. JOUBERT :

*Trente années de la vie de L.E. Joubert, maître d'écriture, condamné par la Cour d'Assises des Côtes-du-Nord, le 25 avril 1830, à 20 ans de travaux forcés, au carcan et à la flétrissure, pour crime de faux en effets de commerce et de bigamie. Cet abrégé succinct, écrit par lui-même avec une rigoureuse vérité, offre le tableau d'une vie continuellement agitée, par des circonstances pleines d'intérêt, dignes de fixer la curiosité publique, Saint-Brieuc, Vve Guyon, 1830, 82 p. (BN. Ln27 10383).*

Né à Lyon d'un père négociant et ami de Monge, L.E. Joubert raconte à bride abattue toute sa vie : ses aventures comme marin, puis soldat sous l'Empire, et ses premières escroqueries. Après Waterloo, que faire ? Il s'initie à la méthode mutuelle et s'établit instituteur : à Argenton (Indre), dans l'Ardèche, puis à Caen. Se marie, a des enfants, mais le métier ne fait pas vivre : d'où une série d'entreprises et d'escroqueries (voir le titre). Le livre est « vendu à son profit ».

N° 3 (1796) Jean-Joseph-Alphée De SAINT-ROMAN :

*Peines de la vie d'un ancien instituteur, ses voyages en France et à l'étranger, suivi d'un petit traité de géographie, sur la France, divisée en anciennes provinces, et sur les mœurs de ses habitants, Nemours, chez Baillard, 1840, 95 p. (BN. Ln27 18315).*

Né dans la Drôme d'une famille de petite noblesse ruinée par la Révolution. Élevé par un oncle curé, puis placé chez un avoué. S'engage dans l'armée de 1812 à 1815. Que faire après Waterloo ? « Ne sachant à quoi me livrer, je pris le parti d'entrer dans l'enseignement

primaire ». Instituteur de 1815 à 1835, dans la Drôme, dans l'Ardèche, puis en Seine-et-Marne. Deux fois marié, des enfants. L'été, fait un peu de commerce. Après 1835, écrivain public, puis colporteur aux quatre coins de la France. Il déplore ses malheurs et cherche à instruire. Ses voyages sont des sortes de « tournées d'inspection », il examine partout en particulier l'état de l'instruction publique. A écrit quatre autres livres. Par exemple, en 1843, *La Fidélité constante d'un père de famille dans ses afflictions*, ouvrage « dédié au clergé, à la noblesse, à toutes les personnes destinées à l'enseignement primaire, aux pères et mères de famille, à la société et principalement à la jeunesse, que la lecture de cet opuscule ne peut que conduire à la vertu ».

N° 4 (1801) Louis Arsène MEUNIER :  
*Les Mémoires d'un ancêtre*. Publiés en feuilleton en neuf livraisons dans les suppléments de *L'École nouvelle* d'avril à septembre 1904, avec un article de présentation de Louis Carol (*L'École nouvelle*, 19 mars 1904). Nouvelle publication en 1981 dans les *Cahiers percheros*, n° 65-66, sous le titre *Mémoires d'un ancêtre ou les tribulations d'un instituteur percheron*, Louis Arsène Meunier, 1801-1887, 72 p.

Autobiographie exemplaire d'un des premiers instituteurs militants laïcs et républicains. Issu d'un milieu de pauvres tisserands, il raconte comment il a réussi à s'instruire lui-même et à s'engager dans la carrière d'instituteur à Berdhuis, dans l'Orne, puis à Nogent-le-Rotrou où il fonde une école en 1820, jusqu'à ce que, en 1832, à la suite d'un concours public, il obtienne la direction de l'école normale d'Évreux. Ce récit, détaillé, vivant, est à la fois l'historique d'une vocation réalisée et le tableau de la condition de l'instituteur avant la loi de 1833, en particulier de ses rapports difficiles avec les autorités religieuses. Meunier a été tout au long de sa vie un pédagogue et un réformateur : son récit est aussi clair et instructif que les trois premiers textes répertoriés ci-dessus sont confus ; il se termine sur une tournée d'inspection des écoles de l'Eure en 1833.

*L'École nouvelle* n'a pas publié, en 1904, la suite des mémoires de Meunier, et le manuscrit a depuis disparu. En butte à l'hostilité des autorités religieuses, Meunier a réussi à rester à la tête de l'école normale d'Évreux jusqu'en 1842. Ensuite, il s'est installé à Paris, où il a fondé une école en 1842, puis un journal, *L'Écho des instituteurs*

(1845-1850), où il expose ses plans de réforme et mène son combat républicain. Son journal est victime de la répression en 1850. Lui-même sera arrêté au 2 décembre 1851, puis expulsé. En 1861, il a publié en un fort volume l'essentiel de ses articles de *L'Écho des instituteurs*, sous le titre *Lutte du principe clérical et du principe laïque dans l'enseignement*. On y trouvera, pp. 694-703, un texte apologétique, écrit à l'occasion du procès de 1850, où il présente sa vie en trois points : « l'homme privé, l'instituteur, l'écrivain ». C'est vers 1861 également qu'il a commencé à rédiger ses mémoires, dont il n'a publié lui-même qu'un bref fragment (voir note 2 p. 63). Il est mort en 1887. Sur sa tombe sont gravés ces mots : « Enfant du peuple, j'ai consacré ma vie à l'instruction du peuple, car j'ai compris de bonne heure que l'ignorance était la plus grande cause de ses maux ».

- N° 5 (1805) Louis Anatole DALECHAMPS :  
*Documents recueillis dans l'ordre chronologique pour former ÉTAT DE MES SERVICES dans les fonctions d'instituteur depuis 37 ans dans le quartier de la Sorbonne à Paris et constater la notoriété acquise à MON DÉVOUEMENT SPÉCIAL pour l'enseignement et la propagation du système métrique, au point de vue de ses applications usuelles [...], Paris, Divry, 1865, 23 p. (BN. 4° Ln27 23250).*

Le titre est la seule partie écrite à la première personne. La brochure, sans doute composée pour soutenir quelque candidature ou demande, se présente à la fois comme un curriculum vitae très détaillé et un « press-book » : étapes de sa carrière, diplômes obtenus, rapports d'inspection, bibliographie de ses publications, depuis le *Manuel populaire et classique des poids et mesures* (1841) jusqu'à la *Table d'intuition des nombres réels* (1865), et appréciations élogieuses des dites publications.

- N° 6 (1810) Napoléon Alexandre LAISNÉ :  
*Histoire d'une vie entière pratiquée avec dévouement désintéressé : dans l'Armée, dans l'Instruction publique, dans l'Instruction primaire, avec quarante années révolues de pratique dans les hôpitaux, Paris, Picard et Kaan, 1895, 47 p. (BN. Ln27 43655).*



Professeur de gymnastique, se présentant comme le fondateur de l'enseignement de la gymnastique en France. Fils d'un ancien soldat employé d'octroi, est d'abord apprenti menuisier. S'engage à 18 ans dans l'armée, où il découvre sa vocation pour la gymnastique. Enseigne la gymnastique, complète ses études, élabore des plans de gymnase, invente de nouvelles méthodes et des appareils, d'abord dans l'armée jusqu'en 1837, puis dans l'enseignement (1838, Couvent des Oiseaux; 1838-1846, Institution pour les Aveugles; 1840-1870, dirige l'enseignement de la gymnastique dans les lycées parisiens) et dans les hôpitaux (gymnastique appliquée à la médecine, Hôpital des Enfants-Malades). À partir de 1872, chargé de fonder l'enseignement de la gymnastique pour les deux sexes dans les écoles communales de Paris. Inventeur d'une échelle orthopédique, de la barre de fer Laisné, d'une théorie de natation à sec à l'usage de l'armée, etc.; et auteur de nombreux ouvrages pédagogiques : *Traité élémentaire de gymnastique classique avec chants notés, à l'usage des enfants des deux sexes* (8 éditions de 1867 à 1893), *Théorie de la barre ferrée Laisné, ouvrage destiné à la jeunesse des écoles* (1877), *La Gymnastique à l'école maternelle* (1882), etc. Malgré les résistances très fortes que ses novations ont rencontrées, ce n'est pas le livre d'un persécuté. C'est l'histoire d'une passion et d'une réussite. « J'ai eu à triompher de bien des résistances, d'oppositions vraiment féroces; mais j'ai aussi rencontré de nombreux adeptes, devenus par la suite de zélés prosélytes dont la fidélité et le dévouement m'ont toujours fait plaisir à voir. »

N° 7 (1813) Jean-Pierre PALOUS :

*Mémoires d'un instituteur de 1837 à 1861 inclusivement*, Rodez, Autographie Loup, 1861, 45 p. (BN. 4° Ln27 15688).

*Réminiscences scolaires d'un ancien directeur d'École Primaire Supérieure*, Rodez, H. de Broca, 1882, 123 p. (BN. 8° R 4223).

Fils d'un marchand tanneur. Nommé en 1837 directeur de l'école primaire supérieure qui vient d'être créée par la municipalité de Rodez. Tout va bien jusqu'en 1848. Jalousies et hostilités l'amènent à rompre son contrat avec la commune en renonçant à la subvention. Les deux livres racontent alors dans les moindres détails les luttes entre son école supérieure libre et les concurrences que lui suscite la municipalité. Témoignage de persécuté, à verser au dossier de l'his-

toire de l'enseignement primaire à Rodez. À la fin du second livre, il répond aux trois questions suivantes : 1) pourquoi a-t-il attaqué certaines écoles communales ? 2) pourquoi prend-il sa retraite au lieu de continuer ? 3) pourquoi n'a-t-il pas été décoré ?

Le premier texte, autographié en 1861, figure au catalogue de la B.N. mais a disparu des rayons. Il n'en existe d'exemplaire ni à la Bibliothèque municipale de Rodez ni aux Archives départementales. Mais son contenu semble repris dans les *Réminiscences*.

N° 8 (1817) Eugène CHEVALLIER :  
*Souvenirs d'un vieil instituteur (1817-1897)*; Paris, 1897, 344 p. (BN. 8° Uu 2550 Hf).

Autobiographie exemplaire d'un instituteur militant, directeur de 1885 à 1892 du *Ralliement des instituteurs*, fondateur en 1886 de l'Union des instituteurs et des institutrices de la Seine. Né à Mirebeau (Vienne) en 1817 d'un père tisserand. École normale de Poitiers (1833-1835). Instituteur communal dans la Vienne (1835-1845). Revient à Mirebeau en 1845 fonder une école libre. Républicain militant en 1848. Poursuivi en 1852 pour sa résistance au coup d'État, doit quitter Mirebeau. S'établit à Tours (1852-1872) où, tout en continuant des cours d'adultes, il gagne sa vie comme employé aux écritures dans une entreprise de plomberie. Plombier lui-même depuis 1868. En 1872, monte à Paris, pour fonder une librairie. Misère. Vit en écrivant et diffusant des *Leçons populaires à l'usage des adultes*, et d'autres publications militantes. S'intéresse aux syndicats et à l'organisation du travail. En 1880, rentre dans l'enseignement public comme instituteur remplaçant dans la Seine, métier fort pénible. Auteur, à partir de 1875, de nombreuses publications militantes et pédagogiques. Son récit est à la fois une autobiographie apologétique et exemplaire et un traité d'histoire de France (alternance des chapitres faisant se répondre l'histoire individuelle et l'histoire collective). « La vie d'un homme qui a lutté, qui a souffert pour rester fidèle à la démocratie est instructive, et c'est dans le but d'être utile à mes concitoyens que j'ai écrit ce volume. »

N° 9 (1820) Georges KERN :  
*Ma Vie*. Manuscrit dédié à mon fils Georges Paul Gaston Kern, né à Colmar le 21 avril 1863, registre

manuscrit de 376 pages, conservé aux Archives municipales de Colmar (cote : 32, 123/9). Quelques extraits en ont été publiés par Fernand L'Huillier et Gustave Woytt dans une plaquette célébrant le 150<sup>e</sup> anniversaire de l'école normale de Strasbourg, *Témoignages sur l'école normale de Strasbourg et les instituteurs alsaciens (jusqu'en 1870)*, Strasbourg, 1960, pp. 11-44 (cote BN. : 8° Ln9 471).

Autobiographie exemplaire, écrite par Georges Kern de 1895 à 1897 (il est mort en 1898), pour son fils et ses petits-enfants. Organiste, marchand de musique et d'instruments à Colmar de 1862 à 1894, compositeur de chants religieux, Georges Kern est un des notables de Colmar. En 1872, il a choisi d'y rester, pour lutter contre la germanisation de l'Alsace ; à partir de 1884, il est président de la société d'embellissement de la ville de Colmar. C'est cette vie de self-made man qu'il raconte avec une « honnête fierté » et un « esprit d'ordre presque méticuleux » (selon les expressions de son fils). Car, à l'origine, il était instituteur. Fils de cultivateur alsacien, il a eu deux rêves, qu'il a réalisés l'un après l'autre : « savoir parler le français, et apprendre le piano ». Plus de la moitié du manuscrit (pp. 1-230) est consacré à l'histoire de sa jeunesse et à sa carrière d'instituteur : aide-instituteur de 1835 à 1837, il a la chance de pouvoir apprendre à jouer de l'orgue ; boursier à l'école normale de Strasbourg de 1837 à 1840, où il reste ensuite un an comme maître d'études ; puis instituteur de 1841 à 1853 à Schiltigheim. Mais le métier, dans lequel il réussit bien (brillante inspection en 1845), ne le satisfait pas. Son récit, par ailleurs très serein, fourmille de récits d'injustices subies. Il veut devenir inspecteur : injustement recalé à l'examen en 1855, il donne sa démission : « J'ai assez joué le rôle de l'âne courant après la botte de foin... Je quitte avec empressement une carrière ingrate dans laquelle, pendant quinze ans, j'ai été abreuvé d'injustices et de déboires. » À 35 ans, il se reconvertit et commence une nouvelle carrière d'organiste et de marchand de musique, avec succès. Le récit est très précis et sobre, il suit les différentes étapes de la vie ; en même temps que l'histoire d'une réussite, c'est une sorte de livre de raison familial (que son fils d'ailleurs continuera) et une chronique de vie locale, pleine d'anecdotes et de portraits. Il annonce, à la fin, un second récit autobiographique, que, selon son fils, il a mené à terme avant sa mort, mais qui ne semble pas conservé : « Je confierai à un

second manuscrit mes sincères convictions religieuses et mon activité sur le terrain de la franc-maçonnerie. »

- N° 10 (1824) Nicolas-Camille-Jean-Baptiste SANDRE :  
*Vie de Nicolas-Camille-Jean-Baptiste Sandre*, six cahiers manuscrits (respectivement 280 p., 114 p., 115 p., 136 p., 136 p. et 98 p., soit 879 p. Le récit est inachevé), conservés par son arrière-petit-fils Yves Sandre (voir « Marchands de participes », Yves Sandre, *Europe*, avril-mai 1960, pp. 66-90). Extraits publiés par Mona Ozouf dans *La Classe ininterrompue*, Hachette, 1979, pp. 153-269. Voir aussi, sur Baptiste, la Présentation, pp. 27-40.

Né à Gênes, où son père était quincailler, mais élevé à Chantemerle, berceau de la famille. Études au petit séminaire d'Embrun. Renonce finalement au sacerdoce, et s'établit instituteur libre à Chantemerle (1845-1847), puis instituteur public en Saône-et-Loire où il fera toute sa carrière (1847-1880) jusqu'à ce qu'en 1880 la République le mette à la retraite d'office pour cléricisme. Marié, six enfants, dont Joseph (cf. ci-dessous). En 1880 se retire à Paray-le-Monial, où il s'occupe de la gérance d'un magasin d'objets pieux. C'est là qu'en 1894 il commence à écrire sa *Vie*, uniquement pour ses enfants et petits-enfants : « Mon désir est qu'ils lisent cette vie de temps en temps, non pas pour satisfaire une vaine curiosité, mais bien, pour me donner une marque de leur piété filiale, lorsque le Bon Dieu m'aura appelé à lui, et surtout pour éviter ce que j'ai fait de mal, et profiter des leçons et des exemples qu'ils pourront y trouver pendant les soixante-dix années que j'ai déjà passées dans cette vallée de larmes » (Cahier 1, p. 1, « Pourquoi cette Vie ? »). Ce texte immense, écrit sans aucune idée de publication, se présente moins comme une démonstration morale que comme une chronique accumulative, précise, précieuse par le détail de l'information sur la vie quotidienne de l'instituteur et les conflits auxquels il est mêlé, et qui souvent aboutissent à un changement de poste. Le rythme de la chronique, c'est la succession de ses « séjours » aux quatre coins du département (Verzé, Pouilloux, Iguerande, Gilly-sur-Loire, Chalmoux, La Guiche, Bragny-en-Charollais, sept postes en 33 ans). En 1861, Baptiste a répondu à l'enquête de Rouland. Il cite *in extenso* son mémoire (50 pages),

dont Mona Ozouf analyse le contenu dans sa Présentation (pp. 38-40). Baptiste a également laissé cinq cahiers de poèmes.

N° 11 (1824) Pierre Louis Firmin VASSEUR :

*Le Poème du travail. Souvenirs d'un instituteur*, par F. Vasseur, Paris, Librairie du *Petit Journal*, 1873, 98 p. (BN. Ye 34433).

C'est, en alexandrins, le récit d'une ascension sociale. F. Vasseur est né à Beaumé (Aisne) en 1824, dans une famille de paysans. Très tôt, il travaille lui-même à la culture de l'osier mais, en même temps, dirige, l'hiver, l'école de deux hameaux et prépare le concours d'entrée à l'école normale de Laon. Il est reçu premier, obtient une bourse pour sa scolarité (1842-1844). Premier poste à Origny-en-Thiérache. En 1851, il est appelé à Paris pour enseigner à l'école normale. Il en profite pour faire des études, obtient la licence et, sans doute vers 1861, passe dans un lycée. Mais, comme le montre le titre de son livre, il continue à penser à lui-même comme à un instituteur. Ce livre n'est pas un recueil de poèmes, mais un récit autobiographique en vers. Deux textes liminaires en précisent la visée : douceur de se plonger dans les souvenirs de jeunesse quand l'âge arrive (« Venez, venez en foule, ô souvenirs d'enfance »), et d'avoir derrière soi une vie bien remplie qu'on peut donner en exemple à ses jeunes élèves. Le poème est divisé en trois chants, et raconte sa vie de 1824 à son mariage en 1846. *Chant I, L'ENFANCE* (Le hameau ; la mère ; mon père ; ma première enfance ; l'amitié ; les jeux). *Chant II, LE TRAVAIL DES CHAMPS* (Les osiers ; la grange ; la forêt ; la moisson). *Chant III, L'ÉTUDE* (La préparation ; les examens ; le bonheur ; les adieux ; l'école normale ; l'école ; l'union). Un très long épilogue évoque la suite de sa carrière après 1846, et en tire la morale :

Amis, en retraçant, dans cette simple histoire,  
Les souvenirs restés dans ma vieille mémoire,  
Tout en vous distrayant, à vos jeunes esprits  
J'ai voulu du travail faire sentir le prix.  
Élevez à ce dieu dans votre cœur un temple.  
J'ai joint, vous le voyez, au précepte l'exemple,  
Et l'exemple souvent vaut mieux que la leçon.  
Sans le travail, on pleure au jour de la moisson !

- N° 12 (1826) Pierre LABRUSSE :  
*Ma destinée et celle de mon père*, un cahier manuscrit de 85 pages, inédit. Conservé aux Archives des Pyrénées-Orientales.  
 Une analyse en a été présentée par Philippe Rosset dans les *Annales du Midi*, 1979, n° 4, pp. 509-523.

Né à Olette (Pyrénées-Orientales), père petit propriétaire cultivateur. Fréquente l'école du village de 9 à 12 ans, est ensuite placé chez un notaire. À 16 ans, il apprend l'ouverture d'une école normale à Perpignan, s'y prépare, est reçu premier en 1843 : c'est le début de ses malheurs. Mauvaise nourriture, absence de tout confort, brimades des camarades, persécution de la part du directeur, déplorable pédagogie. Trois années de cauchemar. Reçu au brevet supérieur, il obtient le poste d'instituteur à Olette, où il apprend sur le tas son métier (on ne lui a pas appris comment on s'y prenait pour apprendre à lire aux enfants). Instituteur très apprécié à Olette de 1846 à 1859. Mais il est « à la recherche d'un morceau de pain cherché en vain dans l'enseignement primaire » : il quitte l'enseignement en 1859 pour devenir vérificateur des poids et mesures, métier mieux payé qu'il exerce à Céret puis à Prades. C'est en 1909, âgé de 83 ans, à Prades, qu'il écrit ce texte consacré presque entièrement à sa carrière d'enseignant et, surtout, à un règlement de compte avec le directeur de l'école normale. Il est très sévère pour l'enseignement qu'il a reçu à l'école d'Olette puis à Perpignan (trop sévère, selon Ph. Rosset), mais son récit est précis et vivant. Le manuscrit se termine par des poèmes et des déclarations qui montrent un esprit hanté par la persécution (La France est aux mains des étrangers, « complètement juive et franc-maçonne », etc.).

- N° 13 (1826) C.-D. FÉRARD :  
*Mémoires d'un vieux maître d'école*, examen critique des méthodes et procédés pédagogiques du dix-neuvième siècle (Instruction primaire), Paris, Delagrave, 1896, 582 p., LXXII p. de notes et pièces justificatives (BN. 8° R 13867).

Livre remarquable par sa clarté, sa précision, sa modestie, et l'ampleur de son information. Inspecteur primaire retraité, Férard fait un véritable rapport d'inspection sur sa vie entière : récit autobiographi-

que, mais aussi traité de pédagogie et histoire de l'ensemble de l'enseignement primaire au XIXe siècle, le tout très bien articulé. Républicain modéré, défenseur de la laïcité et, surtout, ardent pédagogue, cherchant à adapter les méthodes de l'enseignement à la psychologie de l'enfant. Une carrière exemplaire et réussie : fils d'un ouvrier agricole du Calvados, fréquente l'école de son village (Saint-Aubin d'Arquenay) jusqu'à douze ans, puis ses parents le placent chez un notaire, en attendant qu'il ait l'âge d'entrer à l'école normale de Caen, où il reste de 1843 à 1846. Instituteur à Formigny (1846-1847), puis dans sa commune natale (1847-1856), il tire de sa pratique pédagogique le projet de composer de petits manuels d'apprentissage plus simples et réalistes que ceux qui existent. Il les réalise à partir de 1855 en collaboration avec un ou deux autres collègues : *Grammaire des enfants*, *Cours de dictées* (1855), *Arithmétique élémentaire* (1857), différents *Alphabets* et *Exercices de calcul*, etc., puis, de 1874 à 1878, des *Atlas-géographies* de différents niveaux, une petite *Histoire de France*, etc. Entre temps, il a progressé : enseignant d'école normale à Saint-Lô (1856-1859) puis à Caen (1859-1863), puis, de 1863 à 1887, inspecteur primaire (à Saint-Malo, Pont-l'Evêque, Coutances, Pont-Audemer et, de nouveau, Coutances). En 1887, il prend sa retraite et commence la rédaction de ses *Mémoires* : « C'est l'histoire de mes tâtonnements, de mes erreurs, de mes essais pour approcher de plus en plus ce que je crois être la vérité pédagogique. Puisse mon exemple servir quelque peu à ceux qui sont venus ou qui viendront après moi dans la carrière ! ».

N° 14 (1836) Jacques LE HÉNAFF :

*Histoire de la création d'une école laïque dans une ville de l'Ouest, précédée des souvenirs personnels de l'instituteur*, cahiers manuscrits (*Souvenirs personnels*, 277 p.; *Histoire de la création...*, 111 p.) conservés par son petit-fils Yvan Denouel. De brefs extraits en ont été publiés dans *Les Hussards noirs du Tregor. Les premiers temps de l'école dans le Tregor*, d'après les manuscrits de Jacques Le Hénaff (1836-1911), Saint-Brieuc, Les publications laïques des Côtes-du-Nord, 1982, 40 p. (BN. 4° Lf244 402).

En 1882, Jacques Le Hénaff a été appelé à créer l'école laïque de Lannion, qu'il a dirigée jusqu'à sa retraite (1901). Ce fut un long

combat qu'il résume et retrace dans son contexte historique, dans *Histoire de la création...* : difficultés matérielles, mais surtout hostilité et concurrence permanentes du clan clérical. Ce texte, qui se présente comme un rapport, et se termine par un acte de foi en l'avenir du combat républicain, est précédé d'un récit autobiographique beaucoup plus étendu, plus nuancé et plus précis, les *Souvenirs personnels*, qui comporte dix chapitres, dont voici les titres : Les parents de mon père ; Les parents de ma mère ; Mes parents ; Mon enfance ; Mon village ; Mœurs et coutumes de mon pays natal ; Revers et infortunes ; Choix d'un état, mon premier poste ; Mon premier poste de titulaire ; Un avancement et une quasi-disgrâce. Le récit va de sa naissance au village de Loc Envel (Côtes-du-Nord) à sa nomination à Lannion en 1882. La chronique familiale et villageoise qui occupe les sept premiers chapitres, est le lieu d'un double discours, apparemment contradictoire : le discours nostalgique et idéalisant (au village, on trouve la vraie solidarité humaine, la convivialité, le contact avec la nature...), et le discours critique et réformateur (au village, on trouve l'alcoolisme, l'imprévoyance, les superstitions et le laisser-aller éducatif). Après la mort de son père, il éprouve le peu de solidarité qu'il y a au village... Sa mère se remarie, il fréquente épisodiquement l'école et travaille à la coupe du bois avec son beau-père. Grâce au curé du village, qui fait son éducation, il arrive à s'arracher à cette vie épuisante et misérable : « La carrière de l'enseignement m'apparaissait comme une Terre Promise et l'idée d'être un jour instituteur me jetait dans des transports inexprimables. » Les trois derniers chapitres évoquent ses débuts difficiles (ignorance et indiscipline des élèves, surveillance du maire et du curé, pénurie financière), son mariage, puis sa progression dans la carrière (il devient directeur d'école, est appelé à reprendre en main des écoles mal gérées). En 1906, il écrit : « Si, se reportant par la pensée à cinquante ans en arrière, on compare la situation de l'instruction primaire à l'époque où le Second Empire, dans toute sa splendeur, présidait aux destinées de la France, avec celle que les pouvoirs publics lui ont faite de nos jours, on est heureux de constater plus d'un changement, plus d'une amélioration à tous les degrés de l'enseignement public. »

N° 15 (1838) Isaïe-Marcellin THOMASSET :  
*Paysages de ma vie. 1838-1903*, imprimerie Gaillard  
 (B.P. 29, 73230 St-Alban-Leysses), collection « Gens



de Savoie », animée par l'abbé Lucien Chavoutier, 1980, 111 p. (BN. 16° Ln20 573 (2)).

Manuscrit d'un instituteur-paysan, retrouvé dans un coffre, et publié par l'abbé Chavoutier avec une importante Introduction. Le titre est tiré de la première phrase : « Aujourd'hui, 15 février 1900, je me propose d'écrire les principaux paysages de ma vie, autant qu'il m'est possible de me souvenir. » Né en 1838, à Valmeinier, au-dessus de Saint-Michel-de-Maurienne (la Savoie fait alors partie du royaume de Piémont-Sardaigne). Le récit est essentiellement consacré à sa jeunesse. En 1900, Thomasset a le sentiment d'appartenir à une civilisation rurale en train de disparaître et il fixe, sans doute pour ses enfants, le paysage d'autrefois. Il évoque la vie rurale d'alors, l'école installée dans une écurie où l'on n'apprenait pratiquement rien, son ardent désir de s'instruire qui l'amena, à défaut de pouvoir aller au collège, à fréquenter à Saint-Jean-de-Maurienne l'école normale des Frères des Écoles chrétiennes et à devenir, de 1856 à 1859, instituteur saisonnier dans différents villages. Il commence son service militaire dans l'armée sarde en 1859, et le finit dans l'armée française en 1864, après avoir été de Turin jusqu'au Pas-de-Calais. Au retour du service, il passe enfin le certificat d'aptitude pour être instituteur et il commence au Valmeinier la double vie qui sera la sienne jusqu'au bout : instituteur l'hiver, paysan l'été. Se marie en 1869, cinq enfants. Plus qu'un récit de carrière, le récit se présente comme un livre de raison familial, centré sur le patrimoine, les prés, les maisons, les querelles de famille, et sur le travail de paysan. « Nous nous sommes mis à travailler, mais ce qui s'appelle travailler ! Nous faisons une bonne agriculture, mais ce qui s'appelle soignée, de manière que nous en tirions de beaux profits en vendant du grain et en ayant en abondance pour nous. C'est ce qui nous a sauvés et nous a mis un peu à notre aise par la suite, surtout en observant bien cette devise : TRAVAIL, ORDRE, ÉCONOMIE. » De son travail d'instituteur au Valmeinier pendant plus de trente ans, il ne dit rien sinon l'argent qu'il en a tiré. « *Placement de mes traitements d'école.* Aujourd'hui, 5 mars 1903, je suis dans ma 42e année de service d'école, en 2e classe depuis 1896. Pendant cette période, après avoir tenu mes comptes bien exacts, j'ai gagné 30 000 francs (trente mille !). Où sont-ils passés ? Le voici. » Suivent les comptes, dépenses, achats de prés et de maisons.

- N° 16 (1839) Louis MÉNITRIEUX :  
*Mémoires d'un vieil instituteur*. Les instituteurs du siècle dernier. Histoires vraies, Lyon Républicain, 1911, 166 p. (BN. 8° Ln27 58743).

C'est l'histoire de deux générations d'instituteurs, dans la petite ville de Serrières, en Ardèche. Le père de l'auteur, Jean-Pierre Ménitrieux, fils de paysan, élevé par un curé, instituteur ambulant, est venu se fixer à Serrières, où il a exercé de 1824 à sa mort en 1871. Son fils Louis fait ses études à l'École supérieure de la ville de Lyon (1855-1857) puis exerce aussi comme instituteur à Serrières de 1857 à 1887. D'après le registre d'école que tenait son père, et ses propres souvenirs, il fait le tableau de la condition d'instituteur avant la Troisième République (en fait, son récit va jusqu'en 1877) : il insiste surtout sur la misère matérielle des instituteurs et de l'école elle-même, sur les conflits incessants avec le clergé, et sur la concurrence des écoles de Frères. Ce texte avait d'abord été publié dans la revue pédagogique *Le Volume*. « Je voudrais qu'un journal pédagogique prît pour son compte une sorte de grande enquête ; je voudrais qu'il demandât à la catégorie des anciens maîtres, à ceux qui vont disparaissant rapidement, le récit de leur vie avec toutes leurs tribulations et tous les combats qu'ils ont eu à soutenir pour le triomphe de la cause laïque. Ce serait certainement l'histoire d'un long martyrologue. *Ce serait le livre d'or de l'enseignement laïque, le livre d'or des pionniers de la première heure.* »

- N° 17 (1839) Noël VAUCLIN :  
*Les Mémoires d'un instituteur français*. Contribution à l'étude de l'enseignement primaire pendant la deuxième moitié du XIXe siècle, Paris, A. Picard et Kaan, 1895, XIV-292 p. (BN. Ln27 43959).

Livre analogue, dans son projet, à celui de Férad (n° 13), mais, dans sa réalisation, moins précis, plus satisfait et moralisateur. « Noël Vauclin » est un pseudonyme : arrivé à de très hautes fonctions, l'auteur se sent tenu à la réserve. Son vrai nom est très probablement Léon Chauvin (le pseudonyme est un double anagramme). Il est l'auteur de *L'Éducation de l'instituteur, pédagogie pratique et administration scolaire*, chez A. Picard et Kaan en 1889, de poèmes et de nombreuses préfaces et notices d'éditions scolaires de textes classiques.

Il est né dans les Vosges dans une famille d'agriculteurs, mais il a deux oncles dans l'enseignement. Il a le goût des études. À partir de quinze ans, il travaille comme agriculteur chez son père, puis comme journalier. À 18 ans il décide de devenir instituteur, passe à 19 ans le brevet simple, et il est nommé dans un petit village où il fait son apprentissage. Sa carrière est rapide. Après deux ans au village, il obtient la direction des cours spéciaux (enseignement primaire supérieur) d'un collège (1860-1867). À 28 ans (1867), il est inspecteur primaire. À 30 ans, il commet une faute : il refuse, par prudence, une importante promotion. C'était une erreur, il aurait dû accepter : « La confiance et la docilité du fonctionnaire à l'égard de ses chefs sont commandées à la fois par le devoir et l'intérêt. » En 1874, il devient directeur d'école normale. Dans plusieurs écoles, il remet de l'ordre ; il innove, il réussit. Le livre est exemplaire sur deux plans : exemple professionnel (méthodes d'inspection, réformes d'écoles normales), et exemple moral. Il doit sa réussite à son travail. Dès le début de sa carrière, il a pris l'habitude de travailler pour lui tous les matins de 5h à 7h, méthode qu'il recommande à ses jeunes collègues.

N° 18 (1849) Lucien DUC :

*Mémoires d'un écolier*, Paris, Académie de la Province, 1884, 135 p. (BN. 8° Ln27 34949).

*Souvenirs d'école normale*, Paris, Impr. de la Province, 1891, 137 p. (BN. 8° Ln27 39670).

L'auteur des *Mémoires d'un écolier* a 18 ans : il vient de sortir de l'école normale de Nice et revient passer les vacances dans le village où il a été élevé par un oncle instituteur, dans le Vivarais. Ému, il décide de faire revivre le passé, il raconte, avec anecdotes et descriptions très scolaires, son enfance à Banne puis, à partir de 1859, sa vie à Privas chez ses parents (son père est un pauvre tailleur). Sauteris chez un notaire (1861-1863). Puis, son oncle lui fait préparer l'entrée à l'école normale de Nice. Le second volume, écrit plus tard, raconte sa vie à l'école normale, les bons souvenirs, les camarades : il critique le faible niveau des études, la rigidité et la lourdeur des horaires, la faiblesse de la formation pédagogique. Mais c'est un livre sans amertume, souriant ; l'auteur cite avec complaisance ses rédactions, ses poèmes, et même une nouvelle. L'auteur n'a exercé le métier d'instituteur que six ans (1869-1875), dans le Var. En 1875, il choisit une profession mieux payée, caissier-comptable, en même temps qu'il

poursuit une carrière de poète et de militant régionaliste qui l'amènera à fonder à Paris, en 1883, l'Académie de la Province.

N° 19 (1850) Joseph SANDRE :

*À travers ma vie*. Notes et souvenirs, huit cahiers manuscrits (respectivement 173 p., 276 p., 182 p., 275 p., 276 p., 262 p., 259 p., 280 p., soit au total 1983 pages) conservés par son petit-fils Yves Sandre.

Extraits publiés par Mona Ozouf dans *La Classe ininterrompue*, Hachette, 1979, pp. 271-425. Voir aussi, sur Joseph, la Présentation, pp. 41-52.

Écrits pour occuper les loisirs de la retraite de 1909 à 1913, ces mémoires sont impressionnants non seulement par leur ampleur, mais par la qualité du récit, l'acuité de la mémoire, l'attention passionnée et méthodique accordée à autrui et au monde extérieur, et la sérénité, malgré d'inévitables conflits et épreuves, d'une vie professionnelle et familiale réussie. Fils de Baptiste Sandre (cf. n° 8), élève de l'école normale de Mâcon, Joseph a accompli toute sa carrière d'instituteur en Saône-et-Loire dans quatre postes (Montceaux-l'Étoile, Saint-Julien de Civry, Ormes et Vêrizet-Fleurville), de 1870 à 1909. Il a rédigé de copieuses monographies de chacun de ces quatre villages. Il a écrit deux textes généalogiques (*La Famille Sandre des origines à nos jours*, 1908, 92 p.; *Sandriana. Généalogie. Notices biographiques*, 1919-1920, 191 p.). Ses mémoires sont une sorte d'immense « auto-ethnographie » d'autant plus précieuse qu'il ne choisit pas son information dans un but apologétique ou didactique. Il veut simplement transmettre toute sa mémoire aux générations futures : « Il est bon, utile, nécessaire même en quelque sorte, dans une famille, que ceux qui précèdent ne soient point étrangers à ceux qui suivent (...). Mon manuscrit, d'ordre tout intime, qui doit rester la propriété commune de mes enfants, ne saurait être une apologie : ceux-ci ont assez connu leur père pour l'estimer et l'aimer : cela doit suffire ; il ne saurait être non plus une confession : je ne vois pas l'utilité de me confesser moi-même, et surtout je ne me reconnais pas le droit de confesser les autres (...). Quant à ce qui m'est personnel, je noterai, en dehors des faits, mes services, mes travaux, mes récompenses, mes relations honorables : toutes choses dont je ne m'enorgueillis point moi-même, mais qui m'ont été souvent un réconfort dans une vie laborieuse, traversée

de beaucoup d'ennuis, de soucis et de peines. Donc ni confession, ni apologie, ni effacement : mais je l'essaierai du moins, fidélité entière et invariable à ma devise d'antan : *Droit toujours, toujours vrai.* » (Cahier 1, « Un mot de préface ».)

N° 20 (1858) Prosper DELAFUTRY :

*Les Mémoires d'un travailleur*, Paris, L. Sauvaire, 1887, 142 p. (BN. 8° Ln27 36865).

Né dans l'Oise, dans une famille de cultivateurs-ouvriers. C'est seulement à 23 ans, en 1881, que Delafutry obtient son brevet d'instituteur. Auparavant, il a été ouvrier agricole, ouvrier dans une usine de papiers peints, employé de bureau, enfin répétiteur dans une pension. Son livre raconte, de manière sobre et saisissante, son long combat contre la misère, les difficultés qu'il a eues à devenir instituteur et à réaliser le projet qu'il s'est fixé brusquement à l'âge de 20 ans : devenir successivement 1) instituteur; 2) écrivain; 3) homme public. Il a 29 ans, il a déjà réalisé les deux premiers points de son programme. Il est l'auteur d'un essai sur la *Paix universelle* (1883), il va publier *Les Réformes économiques à la fin du XIXe siècle* (1888), il a dans ses cartons *Les Idées pédagogiques d'un ouvrier*. S'il écrit son autobiographie, c'est qu'il est malade et ne sait s'il pourra aller jusqu'au bout de son projet. Il est socialiste, mais réformiste. Son livre est un livre de critique sociale mais, en même temps, d'exemple moral. Il veut montrer aux ouvriers « ce que peuvent le travail, la persévérance et l'économie jointe à l'honnêteté ». Ce message à la fois douloureux et tonifiant, il a cherché une forme originale pour le faire passer, et il l'a trouvée. C'est un livre très direct et vif. « En ma qualité d'ouvrier parlant à d'autres ouvriers et désireux de les intéresser, je me suis servi de leur langage (quelque peu épuré) dont l'enjouement et la hardiesse honnête sont les traits essentiels. »

N° 21 (1864) B. SIMONNET :

*Histoire d'un instituteur-adjoint*, Bourgneuf, Imp. A. Duboueix, 1888, 11 p. (BN. Ln27 37691).

Fils d'un agriculteur et d'une institutrice de la Creuse. Il a 24 ans, il est lui-même instituteur depuis cinq ans. Il a épousé une institutrice, ils ont un poste double à Saint-Pardoux-Lavaud (Creuse). Tout va

bien. Pourquoi éprouve-t-il le besoin de raconter toute sa vie et de la faire imprimer ? Il est revenu au village natal, chez sa mère, pour les vacances, et il se souvient. Des épreuves (mort de son père) et des joies. De tout ce qui fait d'une vie une destinée. Il cite quelques poèmes et émaille son récit de constantes références à la culture gréco-latine. « Nous fûmes nommés à Saint-Pardoux-Lavaud, canton de Royère, où nous sommes actuellement. C'est là qu'Atropos, la Parque pudique, file notre existence. »

### Annexe 1

#### *Autobiographies écrites après 1914*

On trouvera ci-dessous, pour prolonger ce Répertoire, les références d'autobiographies écrites par des instituteurs ou des institutrices après 1914. Cette liste ne prend en compte que les auteurs nés avant 1914. Les références sont classées par ordre chronologique de naissance des auteurs (date indiquée avant leur nom).

- (1844) Clément BRUN : *Trois plumes au chapeau, ou l'instituteur d'autrefois*, Grenoble, Arthaud, 1950, 117 p.
- (1854) Jean RÉGNIER : « Souvenirs de Jean Régnier, instituteur à Sidailles », *Bulletin des Amis de Montluçon*, troisième série, n° 26, 1975, pp. 1-44.
- (1868) Marie et Henriette PICARD : *Mémoires d'une centenaire. Souvenirs d'enfance et de jeunesse, 1872-1891*, Blainville-sur-Mer, L'Amitié par le livre, 1969, 276 p.
- (1868 ?) Jean CHATELUS : *Souvenirs d'un normalien*, Saint-Étienne, Librairie de la Loire, 1932, 259 p., et *Souvenirs d'un instituteur*, Saint-Étienne, Librairie de la Loire, 1931, 307 p.
- (1873) Hector DUCHANGE : *La Vie d'un instituteur de province*, Éditions du Scorpion, 1961, 160 p.
- (1881) Henri VILLIN : « Un maître d'école de village. 1881-1940 », autobiographie publiée par son fils Marc Villin

dans *Les Chemins de la communale. Regards sur l'école et les maîtres d'autrefois*, Seuil, 1981, pp. 9-138, et suivie d'un fragment d'autobiographie de sa femme Zoé (née en 1879), « La voix de Zoé », pp. 139-174.

- (1882) Émile CHEMIZARD : extraits de son autobiographie dans l'article de son fils A. Chemizard, « Souvenirs d'un instituteur de louage en Matheysine (Isère) en 1900 », *Le Monde alpin et rhodanien*, 1983, n° 1-2, pp. 95-100.
- (1885) Henriette BOUCHER : « Résumé de ma vie », in *Les Premières institutrices laïques*, op. cit. (voir note 2, p. 74), pp. 225-237.
- (1886) Joseph PASCAL : *Mémoires d'un instituteur*, La Pensée universelle, 1974, 157 p.
- (1886) Jean CORNEC : *Josette et Jean Corneç, instituteurs*, Clancier-Guenaud, collection « Mémoire pour demain », 1981, 249 p.
- (1890) Thérèse BILLARD : *Thérèse Billard, institutrice, raconte ses jeunes années 1890-1910*, Collection « Gens de Savoie », animée par l'abbé Lucien Chavoutier, 1979, 127 p. (Imprimerie Gaillard, B.P. 29, 73230 Saint-Alban-Leyse).
- (1891) Jean-Baptiste ORLANDETTI : *Lisez-moi*, La Pensée universelle, 1978, 250 p.
- (1899) Édouard BLED : *Mes Écoles*, Robert Laffont, collection « Vécu », 1977, 353 p. (puis Livre de Poche, 1979).
- (1899) André DELMAS : *Mémoires d'un instituteur syndicaliste*, préface de Georges Lefranc, Éditions Albatros, 1979, 478 p.
- (1900) Émilie CARLES : *Une soupe aux herbes sauvages*, propos recueillis par Robert Destanque, Éditions Jean-Claude Simoën, 1977, 322 p. (puis Livre de Poche, 1979; édition définitive chez R. Laffont en 1981).
- (1903) Charles JUNG : *Chemin faisant... : souvenirs et propos d'un*

*instituteur*, 1976, 64 p. (autoédité, chez C. Jung, 27, route du Rhin, 67150 Erstein).

- (1907 ?) Eugène CHABOT : « Souvenirs d'un vieux maître d'école », *Bulletin de l'Académie du Var*, 1977, pp. 366-369, et 1978, pp. 275-278.
- (1907 ?) Pierre MELET : *Aux couleurs de l'automne. Avec le maître d'école, le beau visage de l'enfance*, Blainville-sur-mer, L'Amitié par le livre, 1982, 125 p.
- (1907) Marc VILLIN : « L'enfance retrouvée, 1911-1918 » et « L'autre génération, 1925-1939 », dans *Les Chemins de la communale...*, Seuil, 1981, pp. 175-377.
- (1908) Louis-Éloi MAMOSA : *La Vie d'un petit homme*, La Pensée universelle, 1974, 64 p.
- (1909) André RETAIL : *Instituteur en pays de chouannerie. Témoignages, dessins et photographies*, Les Sables d'Olonne, Éditions Le Cercle d'or, collection « Le fil de la vie », 1979, 133 p.
- (1909 ?) Jean VIAL : *Journal de classe (1927-1977)*, Éditions E.S.F., série « L'école comme elle va », 1978, 144 p.
- (1910) Maurice BRAJON et Marguerite ARNAUD : *Monsieur Brajon, maître d'école*, Hachette, 1977, 252 p.
- (1910) Odette PLOUB : *Filles du Morvan. Ma Man et moi*, Mâcon, Éditions Bourgogne-Rhône-Alpes, 1976, 110 p.
- (1913) Louis GENTILE : *Julien Simon, instituteur sous trois Républiques et dans un État*, La Pensée universelle, 1980, 92 p.

À cette liste il faut, bien sûr, ajouter les autobiographies suscitées par l'enquête de Jacques Ozouf (*Nous, les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, présentées par Jacques Ozouf, Gallimard/Julliard, collection « Archives », 1967, 272 p.), celle de Marie Sandre (née en 1881 ; voir *La Classe ininterrompue*, op.



cit., pp. 428-436), et celle de la grand-mère d'Anne Roche (née en 1879 ; voir son édition de *De Jean Coste*, de Péguy, Klincksieck, 1975, pp. 469-478).

## Annexe 2

### Romans écrits avant 1914

Il s'agit de romans dont le personnage principal est un instituteur ou une institutrice. Ils sont classés par ordre chronologique.

Quand la date est précédée d'un astérisque, l'auteur est ou a été instituteur ou institutrice.

- 1859 : *Souvenirs d'une institutrice*, par Madame Bourdon (Mathilde Froment), Paris, A. Bray.
- \* 1868 : Paul Luiz, *Scènes de la vie d'un instituteur*, Paris, Baillien et Beghin.
- 1871 : Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un sous-maitre*, Paris, Hetzel.
- 1881 : J. Guy, inspecteur d'Académie, *Histoire d'un instituteur*, Paris, Hachette, Bibliothèque des écoles et des familles.
- \* 1881 : Antony Blondel, *Le Roman d'un maître d'école*, avec une préface de Jean Richepin, Paris, M. Dreyfous.
- 1886 : Lucien Thomin, *Mémoires d'un instituteur*, Paris, V. Palmé.
- 1886 : Georges Guiche, *Céleste Prudhomat*, Paris, A. Laurent.
- \* 1891 : Théodore Chèze, *L'Instituteur*, Paris, Albert Savine.
- 1897 : Léon Frapié, *L'Institutrice de province*, Paris, Flammarion.
- \* 1901 : Antonin Lavergne, *Jean Coste, ou l'Instituteur de village, Cahiers de la quinzaine*, II, 12, juillet 1901 (et plus tard en volume chez Ollendorf).
- 1902 : Léon Deriès, *Journal d'une institutrice*, Paris, A. Colin.
- \* 1903 : Gabriel Maurière (pseud. de Henri Legrand), *Le Semeur*, roman, Paris, Calmann-Lévy.
- 1903 : Émile Zola, *Les Quatre Évangiles. Vérité*, Paris, E. Fasquelle.
- \* 1906 : Henri Blanc, *Pierre Dubois. Mémoires d'un éducateur laïc*, Paris, Geladg.
- \* 1909 : Albert Thierry, *L'Homme en proie aux enfants, Cahiers de*

*la quinzaine*, XI, 3, novembre 1909 (et plus tard en volume chez Ollendorf).

\*1911 : Georges Pourcel, *Robert Fougères*, roman, Plon, 1911.

\*1911 : Marie Rauber, *Une si belle position* (Étude de mœurs contemporaines. Scènes et portraits féministes), texte inédit, voir ci-dessus note 2 p. 76.

1912 : René Bazin, *Davidée Birot*, roman, Calmann-Lévy.

\*1913 : Jules Leroux, *Léon Chatry, instituteur*, Paris, E. Figuière.

1914 : E. Albert et C. Arnaud, *Normaliennes*, Marseille, C. Arnaud.

Cette liste pourrait sans doute être étendue. Voici d'autres références trouvées depuis qu'elle a été établie : *Histoire d'une sous-maitresse*, par Adèle Esquiros (1861); *L'Institutrice*, par Adrien Chabot (1891); *Marchande de participes*, de Marguerite Rolland (1902)...

## ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

### *SIXIÈME COLLOQUE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION*

Le VI<sup>e</sup> colloque périodique de l'AIHE s'est tenu, du 3 au 6 septembre 1984, à Wolfenbüttel (RFA), sur le thème : « L'éducation et les Lumières » (cf. *Histoire de l'éducation* n° 21, janv. 1984, pp. 81-82). Comme les années précédentes, ce colloque s'est avéré une exceptionnelle occasion de contacts et d'échanges entre historiens provenant d'une vingtaine de pays, de traditions culturelles et scientifiques souvent différentes, et où l'histoire de l'éducation s'insère de façon très diverse dans le champ des disciplines universitaires (1).

L'intégralité des communications présentées, ainsi que les rapports de synthèse des différents groupes de travail, ont fait l'objet d'une publication dans la revue de l'Association allemande d'histoire de l'éducation (2).

Les colloques annuels sont aussi l'occasion, pour l'AIHE, de réunir son comité exécutif et de tenir l'assemblée générale de ses membres. Le premier a proposé et la seconde a discuté et adopté les décisions suivantes :

---

(1) Étaient représentés les pays suivants : Belgique 1, Canada 1, Danemark 1, Espagne 6, États-Unis 8, Finlande 3, France 8, Grande-Bretagne 7, Hongrie 3, Inde 1, Italie 2, Japon 2, Mexique 1, Pays-Bas 5, Pologne 12, Portugal 3, RDA 2, RFA 21, Suisse 2, Tchécoslovaquie 2.

(2) *Education and Enlightenment*. Numéros spéciaux de *Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung* (Hanovre), 1984, vol. 23, 302 p.; vol. 24, 280 p.; vol. 25, 321 p. Vol. 26 : à paraître. La revue est éditée par : Universität Hannover, Allgemeine Erziehungswissenschaft und Sozialgeschichte der Erziehung, Luerstrasse 3, D-3000 Hannover 1, RFA. Les textes sont publiés en anglais, allemand ou français.

**Prochains colloques : Salamanque, Parme, Plattsburgh, Empoli**

Le colloque de 1985 aura lieu à Salamanque, du 9 au 12 septembre, sur le thème : « Enseignement supérieur et société : perspectives historiques ». Les communications porteront plus particulièrement sur les sujets suivants : origine sociale des étudiants ; niveau de recrutement et de sortie ; administration de l'enseignement supérieur ; fonctions sociales de l'E.S. ; relations entre l'E.S. et les autres niveaux d'enseignement ; l'E.S. et la formation des maîtres ; fonctions économiques de l'E.S. ; diversité institutionnelle de l'E.S. ; programmes d'études et contrôle des connaissances. Plus de 70 intervenants ont déjà été préinscrits ; les conditions de séjour et les modalités d'inscription définitives seront indiquées dans la prochaine *Newsletter*, publiée par l'AIHE, que reçoivent les abonnés français à *Histoire de l'éducation*. Les demandes de renseignements peuvent également être adressées à l'organisateur du colloque : Prof. Agustin Escolano Benito, Departamento de Educación comparada e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, Paseo de Canalejas 169, Salamanca (Espagne).

En 1986, le colloque annuel de l'AIHE se tiendra à Parme (au début de septembre) et aura pour thème « L'enseignement obligatoire : son instauration et son extension du XIXe siècle à nos jours ». Les conditions d'inscription seront indiquées dans un prochain numéro de la *Newsletter*, ou peuvent être demandées à l'organisateur : Prof. Giovanni Genovesi, Istituto di Pedagogia dell'Università di Parma, Borgo Carissimi 10, 43100 Parma (Italie).

Cette même année, et pour la première fois depuis sa fondation, en 1979, l'AIHE patronnera un colloque hors d'Europe. Celui-ci se tiendra en juillet 1986 aux États-Unis et sera organisé par le Collège universitaire de Plattsburgh (État de New-York), conjointement avec les associations américaine et canadienne d'histoire de l'éducation. Le thème en sera : « L'histoire de l'éducation des minorités (ethniques, culturelles, raciales, religieuses, sexuelles ou autres) ». L'organisateur est le Prof. Douglas R. Skopp, Department of History, State university, College of Arts and Science, Plattsburgh, N.Y. 12901 (États-Unis).

Enfin, le groupe qui travaille, au sein de l'AIHE, sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance, a inauguré cet été (Bamberg, 29 au 31 août) un cycle de colloques, au nombre de participants plus restreint (une trentaine), dont la périodicité s'annonce, elle aussi, comme annuelle. Le prochain aura lieu les 4 et 5 avril 1985 à Empoli

(Italie) et traitera de l'éducation pré-scolaire au XXe siècle. En principe, les inscriptions ont été closes le 31 décembre 1984. Plus amples informations peuvent encore être obtenues auprès de l'organisateur : Dr. Enzo Catarsi, Centro Studi « Bruno Ciari », Via C. Ridolfi, 146. I-50053 Empoli (Firenze), Italie.

### **Renouvellement du Comité de l'AIHE**

Conformément aux nouveaux statuts de l'Association, deux membres élus ont quitté le Comité exécutif cette année : Giovanni Genovesi (Italie) et James Lynch (Grande-Bretagne). L'assemblée générale de l'AIHE a élu pour leur succéder : Peter Cunningham (G.-B.) et Julio Ruiz Berrio (Espagne). Pierre Caspard (France) succède à J. Lynch comme secrétaire de l'Association. En 1985, trois nouveaux membres du comité devront être remplacés : Maurits De Vroede, président (Belgique), Otto Våg (Hongrie) et P. Caspard (France). Les candidatures doivent parvenir à M. De Vroede (1) avant avril prochain, l'assemblée générale de l'AIHE ayant à élire trois nouveaux membres à l'issue du colloque de Salamanque.

### ***L'ENFANT ET LA MACHINE***

La culture technique est aujourd'hui, en France, à l'ordre du jour. Or, depuis longtemps les enfants — au vrai les garçons plus que les filles — ont été familiers des machines : machines domestiques (les « arts ménagers » sont aujourd'hui d'alertes sexagénaires), machines agricoles, engins de travaux publics ou de transports, machines de guerre, enfin, ont accompagné mainte enfance, et plus d'une fois inscrit leur empreinte sur l'imaginaire enfantin. À l'école, dès la fin du siècle dernier, la classe ne se conçoit pas sans machinerie pédagogique : lanternes de projection, tableau mural amovible, appareils de démonstration de l'électricité ou du vide, ni sans « leçons de choses », relayées par les innombrables récits des livres de lecture courante,

---

(1) K.U.L., Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven (Belgique).

dont *Le Tour de la France par deux enfants* reste le plus notoire. Souvenons-nous de l'émerveillement de Julien et d'André devant le marteau-pilon du Creusot...

D'autres enfants, moins heureux, subissaient très jeunes l'asservissement du travail industriel : tireurs dans l'indienne, rattacheurs dans les filatures, galibots dans les mines, gamins dans les verreries, etc. L'obligation scolaire (à partir de 1882) complète donc l'action des lois protectrices de l'enfance au travail (1841, 1874). L'œuvre législative des républicains pose aussi le fondement d'un enseignement *professionnel*, conçu comme une propédeutique industrielle ou commerciale pour tous les futurs producteurs. « Tu seras ouvrier » proclame, tout uniment, un manuel de lecture-instruction civique de la librairie A. Colin. Pour les républicains comme Ferry, apprentissage technique et apprentissage civique ne vont pas l'un sans l'autre.

Les jeux et les jouets éveillent aussi l'intelligence technique des enfants : combien de vocations suscitées par les trains mécaniques, puis électriques (après 1920), les machines ou les bateaux à vapeur, les bricolages mécanisés de Meccano et, aujourd'hui, de Lego ?

Pour insolite qu'il soit, le thème de cette exposition n'est donc pas étranger à l'histoire de l'éducation. C'est pourquoi le Musée national de l'Éducation (185, rue Eau-de-Robec, 76000 Rouen) lui a consacré sa nouvelle exposition, ouverte de novembre 1984 au printemps 1986. Les différentes sections de cette exposition concernent : I : les machines de la première enfance ; II : la galerie des machines de l'école élémentaire ; III : le travail des enfants ; IV : l'école des machines ; V : les jouets-machines. L'exposition est ouverte du mardi au samedi, de 13h à 18h.

### **ÉCOLE ET ÉTAT DANS LES PAYS CATALANS**

Les septièmes Journées d'histoire de l'éducation dans les pays catalans se tiendront à Perpignan, du 2 au 4 mai 1985. Elles auront pour thème général « École et État ». Quatre sujets seront plus particulièrement abordés :

1) **Histoire des programmes et des manuels d'enseignement.** L'objet des communications sera de faire le point sur les programmes et les manuels concernant le catalan ou, dans une perspective plus large, la

connaissance « régionale » de l'histoire, de la géographie, des traditions, de la littérature (en catalan, français ou castillan) de l'ensemble des pays catalans.

2) **Histoire de la législation scolaire.** Il s'agira d'étudier, notamment à travers l'histoire de la législation scolaire, les relations entre école et État sur le plan de la pédagogie linguistique, en faisant plus précisément référence à l'enseignement du catalan.

3) **Évolution de l'alphabétisation depuis 1900 jusqu'à nos jours.** Seront notamment abordés les problèmes de l'apprentissage de la langue parlée et écrite tant à l'intérieur des écoles qu'à l'extérieur, soit par les enfants, soit par les adultes.

4) **Quel catalan ?** Il s'agira d'étudier les problèmes linguistiques posés par la pédagogie du catalan dans l'enseignement, soit en Catalogne française, soit dans l'ensemble des pays catalans. Cette étude devrait se situer dans une perspective aussi bien historique qu'actuelle et prospective.

Ces journées se tiennent, pour la première fois, en France. Elles sont organisées par le Centre de documentation et d'animation de la culture catalane de Perpignan, avec la collaboration de l'Association d'historiens de l'éducation dans les pays catalans, dont le siège est à Barcelone, et qui avait organisé les six journées précédentes. Les demandes de renseignement ou d'inscription doivent être adressées au CDACC, 42 avenue de Grande-Bretagne, 66000 Perpignan.

### ***LES ÉCOLES PRIMAIRES CONSTRUITES À PARIS ENTRE 1870 ET 1914***

L'élaboration de politiques éducatives au XIXe siècle va de pair avec une définition de l'espace de l'enseignement : à la fin du siècle, la Troisième République consacre le mode d'enseignement dit « simultané » et définit, ce faisant, une classe dont tout l'ameublement, jusqu'à l'encrier, est dessiné ; elle promulgue les grandes lois scolaires et construit, dans le même temps, un important patrimoine bâti.

À Paris, pendant ces quarante années qui séparent la Commune de la Première Guerre mondiale, ce sont environ trois cents écoles qui ont été édifiées. Dès lors, l'école apparaît comme un équipement privilégié qui permet d'interroger les politiques urbaines. Sa répartition dans la ville, sa situation dans le tissu déjà dense d'un Paris bouleversé par de nouvelles percées, et qui vient juste de doubler de surface après l'annexion des communes limitrophes, témoignent de volontés municipales qui méritent d'être mises à jour.

Différenciée de la mairie, de l'église ou du marché par son inscription au sol, l'école l'est aussi par un style propre et, quand la promenade répète inlassablement ces écoles de briques et de pierres si semblables dans leur construction fin de siècle, l'accord parfait que forment les idées sociales et rationalistes du ministre Jules Ferry et leur réalisation à travers ces bâtiments d'influence si « Viollet Le Ducquienne » invite à une meilleure connaissance de sa juste composition.

Ces différents thèmes seront abordés lors d'un *colloque* organisé par le Secrétariat à la recherche architecturale (ministère de l'Urbanisme, du Logement et des Transports), qui se tiendra, le vendredi 8 mars, à l'IFA-Institut Français d'Architecture (6, rue de Tournon, Paris 6e).

Parallèlement, une *exposition* sur ces écoles primaires parisiennes construites entre 1870 et 1914 se tiendra, du 15 mars au 16 avril, à la Mairie du XVe, puis, le mois suivant, à celle du XVIIIe arrondissement. Mise en place conjointement par la Ville de Paris, la Direction du Patrimoine et l'APUR-Atelier Parisien d'Urbanisme, elle présentera ces réalisations à travers des dessins originaux, des photos, des maquettes et du mobilier d'époque.



## NOTES CRITIQUES

DIBON (Paul), WAQUET (Françoise). — *Johannes Fridericus Gronovius, pèlerin de la République des Lettres : recherches sur le voyage savant au XVIIe siècle*. — Genève : Droz, 1984 (diff. Paris : Champion). — X + 189 p. — (EPHE, IVe section. Hautes études médiévales et modernes; 53).

Le riche dossier sur un voyage *savant* exemplaire que présentent P. Dibon et F. Waquet, fournit un beau contrepoint à l'ouvrage de A. Frank-van Westrienen sur le voyage *éducatif* dont un compte rendu a paru ici même voici peu (1). Fils du syndic de la République de Brême, Jean-Frédéric Gronovius (1611-1671), patricien converti de l'étude du droit à celle des belles lettres, s'exila dans les Provinces-Unies en raison du manque de perspective que lui causait la guerre dans son pays. Ayant déjà accompli lui-même une brève pérégrination académique à l'intérieur de l'Allemagne, le « grand tour » qu'il entreprit de 1639 à 1642 à travers l'Angleterre, la France, l'Italie, l'Allemagne et la Suisse en tant que précepteur de deux rejetons fortunés du grand négoce hollandais — Louis De Geer, le célèbre marchand de canons, était leur tuteur —, offrit au philologue formé l'opportunité de se constituer un réseau de relations scientifiques à travers toute l'Europe savante, qui devait solidement l'ancrer dans la République des Lettres et puissamment contribuer à faire de lui le dernier grand maître incontesté de l'érudition européenne avant que, dans les universités, le flambeau scientifique ne passât de la philologie à la philosophie naturelle.

D'ordinaire, il est difficile d'établir un lien organique entre le temps d'études et la carrière ultérieure, ou de mesurer l'impact du voyage sur la constitution du réseau d'amitiés scientifiques. Dans le cas de Gronovius, cependant, nous disposons à la fois d'un *album amicorum*,

---

(1) *Histoire de l'éducation*, n° 21, janvier 1984, pp. 92-95.

comprenant quelque 90 inscriptions d'érudits recueillies au cours du voyage — P. Dibon va jusqu'à l'appeler « une manière de livre d'or de la République des Lettres » —, et de 61 lettres (presque toutes en latin) expédiées par Gronovius durant ces mêmes années d'errance et qui permettent de vérifier l'influence des rencontres sur la formation du réseau. Le volume en présence comporte le texte annoté intégral de ces lettres, ainsi qu'une liste chronologique des signataires de l'album. La confrontation prouve ici l'importance cruciale du voyage pour le déploiement social du génie scientifique du XVII<sup>e</sup> siècle, tout en fournissant de nombreux autres éléments d'appréciation du fonctionnement de la République des Lettres, que je laisse aux lecteurs de découvrir eux-mêmes. En tout cas, contact personnel et contact épistolaire s'avèrent ici être les deux conditions complémentaires d'une communication savante réussie.

Aussi, dans leur introduction, les auteurs se réfèrent-ils, à juste titre, à ce qu'on peut appeler, en poursuivant leur analyse, une sociologie des gestes savants : le circuit d'études dans le pays d'origine, le voyage à l'étranger, la visite aux sommités locales, l'apprentissage des langues et des bonnes manières, l'obtention d'un grade, puis, au retour, à la fois l'installation dans une carrière et un mariage honorable — c'est-à-dire pas trop loin du cercle savant —, constituent les actes de sociabilité obligés sans lesquels, au XVII<sup>e</sup> siècle, la reconnaissance de son érudition n'est pas consentie au savant ni sa carrière assurée. Gronovius, érudit consommé pourtant, n'échappe pas à la règle. Ce n'est qu'après le doctorat en droit que, lucidement, ce philologue prend à Angers afin de mieux asseoir son statut social, que les offres d'emploi affluent de partout en Europe. Et, sitôt arrivé à l'École illustre de Deventer, son premier poste auquel il sut donner un éclat éphémère, il s'y marie avec une jeune fille issue du même milieu érudit. Récemment, P. Moraw (1) a excellemment situé ces gestes à l'intérieur d'un modèle d'université conçu comme *institution familiale*, marquée avant tout du sceau de la cohésion *sociale* — celle du monde *scientifique* étant assurée par un autre réseau, celui de la République des Lettres : le savant en herbe devait donc sacrifier aux deux réseaux complémentaires. Aussi ne faut-il pas attacher une trop grande importance au réseau universitaire comme moyen de transmission scientifique au XVII<sup>e</sup> siècle. Dans la plupart des pays européens,

---

(1) P. Moraw : *Kleine Geschichte der Universität Giessen 1607-1982* (Giessen, 1982).

le niveau de l'enseignement universitaire n'est alors guère significatif de l'état des sciences.

D'où la dernière découverte que ce livre nous offre : vers 1640, la France non ou marginalement universitaire n'apparaît pas seulement comme la Mecque de la civilité, mais aussi comme l'Eldorado de l'érudition en Europe, l'Italie n'étant plus qu'un réservoir de sources essouffé et dépourvu de véritables maîtres à penser. Et Gronovius, pourtant exigeant, d'exalter non seulement Paris, mais même le milieu provincial (Angers surtout) où l'érudition authentique se double d'une sociabilité scientifique à la mesure des exigences de la République des Lettres, et certainement aussi – mais le patricien pudique ne se livre pas volontiers à ce genre d'aveux – d'une aménité et d'une douceur de vivre qui faisaient défaut à Paris.

Un seul regret : pourquoi cet ouvrage qui, tout entier consacré à une pérégrination complexe, s'efforce de définir des aires de densité et des cheminements, ne comporte-t-il ni cartes ni même index des lieux ? Pesanteur de la philologie ancienne ?

Willem FRIJHOFF



*Maîtresses de maison, maîtresses d'école : femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec.* / Études réunies et présentées par Nadia Fahmy-Eid et Micheline Dumont. – Montréal : Boréal Express, 1983. – 413 p. : tabl. – (Études d'histoire du Québec ; 12).

Du Québec nous arrive un ouvrage collectif explorant, sous plusieurs angles, les rapports étroits et complexes tissés entre femmes, famille et éducation dans l'histoire québécoise. Douze auteurs proposent quatorze contributions, reprises d'articles et travaux universitaires inédits, accompagnés de nombreuses notes et tableaux. Là-bas comme en France, depuis les années 1970, des historiennes de plus en plus nombreuses ont entrepris de défricher, enfin, l'histoire des femmes et, dans son sillage, celle des mutations de la famille et de la société. L'histoire de l'éducation féminine s'est imposée dans cette aventure historiographique comme une pièce essentielle du puzzle femmes/famille/société. En introduction, Nadia Fahmy-Eid et Micheline Dumont dressent un bilan des recherches menées dans ce domaine. Si des sources abondantes et variées (écrites ou orales) attendent d'être décryptées, les auteurs regrettent le manque d'instruments de travail et d'ouvrages de synthèses attentifs à la spécificité québécoise,

absence qui conduit à chercher les références du côté de la vieille Europe. Avant de se forger une vue d'ensemble satisfaisante sur l'histoire des femmes et de l'éducation au Québec, il faut attendre que s'additionnent les études sérieuses telles que celles qui ont été ici réunies. Elles sont regroupées selon deux pôles : sept collaborations éclairent les rapports entre femmes et éducation en première partie, puis sept autres traitent des relations entre femmes et famille.

La préhistoire de l'enseignement féminin institutionnel au Québec est illustré par l'action des Ursulines aux XVIIe et XVIIIe siècles (Nadia Fahmy-Eid). Elles importent des recettes qui font leur succès en métropole, mais doivent composer avec les dures réalités de la Nouvelle-France : conditions géographiques et climatiques difficiles, manque de moyens matériels, double public à enseigner puisqu'elles s'adressent aux petites indiennes comme aux filles des arrivants. Avec les travaux consacrés aux XIXe et XXe siècles, l'influence des conditions géopolitiques s'estompe, les auteurs se penchent sur l'organisation interne du système éducatif et son adaptation aux mutations démographiques et économiques affectant le Québec. Au XIXe siècle, l'enseignement féminin est entièrement confié aux religieuses, animant et gérant son réseau « privé » comme son secteur « public ». En ce domaine, l'État délègue tous ses pouvoirs et ne finance pas même les écoles dites publiques (Marie-Paule Malouin). Le sort du personnel enseignant n'est guère enviable et les conditions de travail (recrutement, formation, rémunération, statut, retraite) pénalisent systématiquement les institutrices face à leurs collègues masculins (Marta Danylewycz). La genèse de la syndicalisation des institutrices catholiques de 1900 à 1959 montre la difficulté de faire évoluer les mentalités au sein même de la profession, et il faudra attendre 1968 pour que le principe de l'égalité des salaires masculins et féminins se réalise (Marise Thivierge). Les savoirs dispensés s'esquissent au fil des articles consacrés à l'enseignement ménager de 1880 à 1970 (Nicole Thivierge) et à l'enseignement supérieur conduisant au baccalauréat, de 1932 à 1958 (Michèle Jean). Les écoles ménagères s'attachent à former une élite de mères-épouses-ménagères-éducatrices et connaissent, dès leur fondation, un grand succès. D'abord implantées en milieu rural où l'on souhaite qu'elles freinent l'exode vers les villes, elles gagnent bientôt celles-ci où elles s'inscrivent dans les processus d'encadrement moral de la classe ouvrière. Les jeunes québécoises plus favorisées qui accèdent à l'enseignement supérieur passent le même baccalauréat que leurs frères, mais cette sanction mixte n'empêche pas qu'on les cantonne ensuite dans les rôles de bonnes auxiliaires de

l'Église et de leurs maris en leur fournissant le bagage culturel nécessaire à ces tâches. Nadia Fahmy-Eid et Nicole Thivierge referment la partie consacrée à l'enseignement féminin par une analyse comparée de sa situation au Québec et en France de 1880 à 1930. La forme politique et législative diffère — au Québec, l'Église garde un pouvoir hégémonique sur l'éducation féminine quand, en France, l'État l'en dessaisit; là-bas règne une législation scolaire sexuellement neutre, ici la discrimination est légale — mais un consensus apparaît quant au fond : le rôle familial des filles est toujours valorisé et les programmes intègrent cette vocation, allégeant les matières classiques pour accorder une place de choix aux sacro-saints travaux manuels.

Dans la seconde partie, centrée sur les rapports femmes/famille, l'enquête sort de l'école pour s'interroger sur les mécanismes de la socialisation féminine dans le milieu familial ou dans le monde du travail. Le recensement de la population de la ville de Québec en 1744 permet une étude précise de la condition sociale et professionnelle des femmes domestiques au XVIII<sup>e</sup> siècle, à rapprocher des travaux de Jean-Pierre Gutton sur la France (Francine Barry). À la suite des observations de Philippe Ariès, Denise Lemieux retrace les étapes de la socialisation de la petite fille dans son environnement familial au XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, tandis que Micheline Dumont s'intéresse au même processus, mais dans le cadre des salles d'asile ouvertes à Montréal à partir de 1858. L'expansion industrielle de la ville a secrété cette nécessaire structure d'accueil pour de jeunes enfants dont les mères travaillent et qui, eux-mêmes, ne tarderont pas à apporter leur obole à la subsistance familiale (Bettina Bradbury). Marie Lavigne porte, sur la démographie des Québécoises, un regard attentif aux modalités de la baisse importante des taux de fécondité entre 1850 et 1950. Nadia Fahmy-Eid et Nicole Laurin-Frenette explorent, d'un point de vue théorique, le jeu des rapports de force et luttes d'influences auquel se livrent la famille, l'Église et l'État autour de l'éducation des filles, au Québec et en France de la mi-XIX<sup>e</sup> siècle à 1960. Le recueil se conclut par un appel de Micheline Dumont à « découvrir la mémoire des femmes », appel entendu déjà par toutes celles qui ont collaboré à ce copieux et foisonnant ouvrage, et auquel on souhaite le plus large écho, sur le nouveau comme sur l'ancien continent.

Martine SONNET



LÉON (Antoine). — *Histoire de l'éducation populaire en France*. — Paris : Fernand Nathan, 1983. — 208 p.

Il faut féliciter Antoine Léon d'avoir tenté cette synthèse forcément provisoire et incomplète, mais qui rendra service au lecteur curieux de voir un peu clair dans un domaine complexe et mal connu. Son information est abondante et solide, souvent de première main ; il refuse les concepts vagues, s'applique à définir ceux qu'il utilise, s'accroche de préférence au terrain plus ferme des institutions, analyse avec rigueur les intentions des uns et des autres. Il enregistre avec impartialité les efforts de l'État et ceux de l'Église, la contribution du mouvement ouvrier, sans privilégier les uns ou les autres. Le plan adopté est systématique, un peu trop à mon gré, plan d'un psychopédagogue plutôt que d'un historien : 1ère partie : la mise en place des institutions au XIXe siècle et jusqu'en 1914 ; 2e partie : la plus poussée et sans doute la meilleure, le fonctionnement de ces institutions ; 3e partie : après une évocation de l'action menée par les ouvriers au XIXe siècle (cela n'aurait-il pas été mieux à sa place dans la première partie ?), « les avatars de l'éducation populaire au XXe siècle », une quarantaine de pages, ce qui est peu si l'on admet que les essais et les tâtonnements antérieurs sont surtout intéressants dans la mesure où ils éclairent la mutation aujourd'hui en cours.

En simplifiant beaucoup la synthèse d'A. Léon, je dirais que son plus grand mérite est d'avoir bien souligné les orientations concurrentes au sein de l'éducation populaire, de les avoir, pour cela, ramenées à trois principales : 1. Continuer, compléter la formation scolaire élémentaire (ce fut, notamment, le rôle des cours du soir) ; 2. Assurer une formation professionnelle, à peu près inexistante à l'école ; 3. Épanouir en chaque individu son humanité, au sens universaliste des philosophes des Lumières ou des fondateurs de l'école laïque, tout en le rendant mieux apte à s'insérer dans une société de plus en plus rationnelle. La première orientation, parée du reflet de la troisième, a généralement été la plus influente. La seconde y a été de bonne heure associée. C'est que toute éducation est d'abord conformation : elle est donnée pour le bien de la société autant et plus que pour celui de ses membres. Les difficultés sont, à la fin, venues de la méconnaissance d'une quatrième orientation possible ou, plus exactement, d'une aspiration irrépressible : vivre en commun, en groupes autonomes, spontanés, d'une culture propre, même quand elle est faite d'emprunts variables selon les temps, les lieux, les âges... Car si les entreprises du XIXe siècle — cours du soir, œuvres chrétiennes de

jeunesse, associations laïques, Universités populaires... — ont à peu près régulièrement échoué (comme A. Léon le constate, mais sans y insister — et je regrette beaucoup qu'il n'y insiste pas), il faut bien qu'à cela il y ait une raison. N'est-ce pas celle qui se dégage des expériences aujourd'hui en cours, tâtonnantes, tumultueuses, inquiétantes pour certains ? Dans ses dernières pages, A. Léon a de très bonnes formules, celle-ci par exemple : les mouvements de jeunes doivent répondre « à des besoins psychologiques apparemment contradictoires : d'une part, transgresser les règles de la vie quotidienne ; d'autre part, se soumettre aux normes d'une communauté dont on partage les finalités » (p. 173). Là est bien la question. Alors, pourquoi A. Léon n'a-t-il pas fait une plus large place au contexte de la culture populaire, celle d'hier, en voie de désagrégation et de disparition, et celle qui reste la grande inconnue de tout son livre, la culture *consommationniste*, en passe de submerger tout le reste, culture imposée massivement et non plus seulement proposée, née au XIXe siècle et du XIXe siècle, universelle plus encore que populaire, envoûtante grâce aux *media* de masse, demain triomphante ?

Maurice CRUBELLIER



MUEL-DREYFUS (Francine). — *Le Métier d'éducateur*. — Paris : Les Éditions de Minuit, 1983. — 270 p. — (Le Sens commun).

Le propos de l'auteur est d'étudier l'« invention » du métier d'éducateur, à partir de deux enquêtes de « sociologie psychologique ». L'une porte sur les instituteurs et institutrices au début du XXe siècle, l'autre sur les éducateurs spécialisés qui ont débuté dans les années 1965-1975. À partir de deux métiers très différents, le premier enserré dans une institution rigide, le second accordant une large part à l'initiative, l'auteur entend examiner l'hypothèse de travail suivante : l'« occupation » d'un poste, l'ajustement de l'individu à ce poste « dépend de l'histoire sociale du poste et de l'histoire sociale individuelle ». L'histoire joue ainsi « le rôle d'une sorte de psychanalyse du monde social, susceptible d'éclairer le refoulé qui hante la vie institutionnelle », elle permet « de déconstruire les figures mythiques de l'histoire institutionnelle » et de comprendre comment, à certaines époques, peut exister une harmonie entre les hommes et les postes.

Il n'est pas absurde de rendre compte de cet ouvrage en commençant par l'étude de l'éducation spécialisée, puisque l'auteur reconnaît

qu'elle lui a permis d'interroger plus efficacement l'histoire des instituteurs du début du siècle. Elle est conduite à partir d'enquêtes récentes et, surtout, d'entretiens réalisés par l'auteur. Vers 1965, le métier entre dans son second âge. Auparavant, il était surtout occupé par des femmes appartenant à ces catégories sociales moyennes ou supérieures, et souvent issues de familles catholiques. Après 1965, l'origine sociale est plus diverse et le métier se masculinise, double mouvement de démocratisation et de revalorisation sociale. Mais la démocratisation n'est que relative car les classes moyennes sont sur-représentées. En règle générale, les familles ont une trajectoire sociale ascendante, et c'est pour la consolider qu'elles misent sur l'école. Mais c'est de manière illusoire, car leur capital culturel est faible et leur confiance anachronique : en effet, le baccalauréat, surtout littéraire, cesse s'assurer des débouchés intéressants. Aussi, leurs enfants appartiennent-ils à une « génération abusée » qui tient un discours très critique à l'égard de l'école et de la famille. Mal compris par les parents, le métier d'éducation spécialisé offre à cette génération, outre un salaire correct, de nombreux avantages : il n'exige pas d'études supérieures, majore ce que l'on est par rapport à ce que l'on sait, n'offre pas de postes définis une fois pour toutes et permet donc l'innovation.

Ainsi, vers 1965-1975, les métiers de l'« inadaptation » sont neufs et traditionnels à la fois. F. Muel-Dreyfus nous montre comment ils ont été produits par la longue histoire de l'« enfance à problèmes » qu'elle découpe en quatre périodes : 1830-1870, 1880-1914, 1920-1939, 1945-1970. Elle centre son analyse sur la collaboration antagonique du public et du privé, l'innovation induite par le jeu des acteurs, œuvres, État, magistrats, médecins, et le passage du bénévolat à la professionnalisation. Cette histoire aboutit à une forte opposition entre le secteur privé fortement majoritaire et le secteur public (éducation surveillée assimilée à la répression et Éducation nationale considérée comme sclérosée). La politique de formation, surtout privée, donc autonome, en majorant l'importance de la personne par rapport au diplôme, de l'être par rapport au savoir, répond aux attentes de la « génération abusée ».

Le choix du métier d'instituteur, au début du XXe siècle, apparaît également à l'auteur comme l'heureuse rencontre entre des trajectoires sociales et les exigences des postes offerts. L'étude est fondée sur une bonne connaissance des fondateurs de l'école républicaine et, surtout, sur l'analyse de textes écrits par les instituteurs et les institutrices (une partie des matériaux rassemblés en 1964 par Jacques Ozouf, les réponses faites par les institutrices en 1897 à l'enquête



de Francisque Sarcey, des lettres publiées dans les revues de l'époque, une anthologie poétique et les romans de Lavergne, Frapié, Leroux, Pérochon, Guillaumin, Pergaud, Yvette Prost, etc.).

À partir des données réunies par J. Ozouf, l'auteur nuance l'idée selon laquelle les instituteurs et institutrices sont d'origine « populaire » : ils seraient plutôt issus des fractions inférieures des classes moyennes ou supérieures de la classe ouvrière, notamment les institutrices et le personnel de la région parisienne. Évidemment, l'auteur s'interroge sur la représentativité de l'échantillon, comme l'a fait J. Ozouf dans l'introduction de *Nous, les maîtres d'école*. Bien qu'elle ne puisse répondre, elle va de l'avant. Avec raison : d'une part, il n'existe pas de statistique générale, d'autre part, si elle existait, elle ne pourrait distinguer que de grandes catégories socio-professionnelles alors que le dépouillement de l'enquête permet des découpages plus fins (cf. le tableau pp. 24-25) et précise, en termes qualitatifs, le style de vie et la trajectoire familiale. Il est frappant de constater que les familles ouvrières dont sont issus les instituteurs se distinguent par une stabilité professionnelle plus grande, une qualification relativement élevée qui fait parfois penser à l'artisanat traditionnel, et un rôle particulier de la mère (travail d'appoint et gestion précautionneuse des revenus familiaux). L'histoire de la famille est marquée par la pauvreté, la « pénibilité » du métier et sa précarité ; des revers économiques assombrissent souvent le passé familial, particulièrement si l'origine est rurale, ce qui est fréquent même pour le personnel installé à Paris. Rien d'étonnant si ces familles en difficulté font confiance à l'école et considèrent le métier d'instituteur comme une sécurité et la garantie de la réussite sociale.

L'origine des instituteurs explique également, selon l'auteur, la facilité avec laquelle ils ont accepté les limites imposées à la culture du peuple, donc à celle de ses maîtres : révérence à l'égard de la haute culture, « dévaluation des savoirs populaires extra-scolaires », caractère utilitaire du minimum vital culturel transmis par l'école. Cette morale du juste milieu, acquise dès l'enfance, s'applique aussi au comportement : attitude physique « digne et modeste », propreté et ornementation discrète du logement, utilisation enrichissante du temps libre. Mais ainsi, l'instituteur se distingue du peuple d'où il est sorti et au service duquel il est engagé. Immergé dans le monde rural, il s'en détache, souvent à son corps défendant. Pour lui, la campagne se transforme en succession de paysages, prétexte à « tourisme intimiste » ou à monographie historique et les mœurs rurales deviennent folklore. Le monde social s'en trouve neutralisé. Les instituteurs

finissent par ressentir une rupture, malgré la conformité de leur situation avec les projets familiaux.

Le sentiment de déracinement, d'incompréhension et d'isolement qui en découle peut s'accompagner d'« un travail de deuil » dont témoignent de nombreux écrits. S'exprime, sous la plume des instituteurs, la nostalgie d'un univers viril dont ils essaient de compenser la perte par leur militantisme professionnel. L'identification « militante » au métier répond à l'identification « naturelle » de l'institutrice. L'isolement de celle-ci est plus radical encore, et elle essaie de le compenser par l'amour de la lecture et le rapport poétique au paysage.

Même s'il souhaiterait parfois plus de concision, des formulations plus simples ou un plan plus clair, l'historien a beaucoup à apprendre de cette manière de questionner les textes, sociologique, psychologique, voire psychanalytique, d'autant que l'auteur est prudente, subtile et informée. À cet égard, plus d'un lecteur trouvera profit à la consultation des références infrapaginales aux textes de l'époque ou aux travaux d'aujourd'hui.

Bien entendu, il faut revenir à la question initiale : le « travail de deuil » que dévoilent les textes cités est-il seulement le fait de leurs auteurs ? Ou de cercles beaucoup plus larges d'instituteurs et d'institutrices incapables de s'exprimer ? Qui le saura jamais ? En revanche, F. Muel-Dreyfus aurait sans doute été plus convaincante si elle avait précisé la place des années 1900-1914 dans l'histoire de l'école primaire, comme elle l'a fait pour les années 1965-1975 pour celle de l'éducation spécialisée. Nous savons que c'est l'époque où se constitue un corps enseignant. Mais peut-on parler d'« état naissant » (p. 7) ? Que faut-il entendre par féminisation vers 1900 ? La dévalorisation du métier n'est-elle pas la conséquence de la faiblesse des traitements ? Et la féminisation, une autre conséquence de celle-ci ? Le modèle imposé par les écoles normales a triomphé, mais comment inspire-t-il ceux et celles, très nombreux, qui sont entrés directement dans le métier ? Enfin, exprimons le regret de n'avoir pas trouvé une solution plus synthétique qui aurait réuni les éléments de comparaison éparés entre deux manières d'« occuper » un métier d'éducateur.

Malgré ces quelques réserves, il s'agit là d'un livre utile et stimulant.

Jacques GAVOILLE



*Storia della scuola e storia d'Italia. Dall'Unità ad oggi.* — Bari : De Donato, 1982. — 271 p.

Le volume réunit les principales contributions à un colloque sur l'histoire de l'éducation organisé par l'Institut Gramsci de Florence les 20-22 février 1981. Le but du colloque, si l'on s'en tient au propos introductif de Dario Ragazzini, était de faire le point sur l'état des recherches en cours et sur le débat historiographique autour des problèmes posés par l'éducation en Italie après l'Unité. La promesse n'est tenue qu'en partie.

Il y a, en effet, un certain déséquilibre entre les deux essais à caractère général ouvrant le volume dans un chapitre au titre ambitieux *Histoire, culture et société*, et la plupart des articles traitant de questions très ponctuelles, quoique non dénuées d'intérêt.

De ces deux essais introductifs, le premier, *Orientations culturelles, instruments didactiques, enseignants et enseignements*, d'A. Santoni Righi, est un survol rapide de presque deux cents ans de vicissitudes de l'institution scolaire : depuis la fin de l'Ancien Régime jusqu'à la crise d'identité des enseignants de ces toutes dernières années. Certes, les considérations intelligentes y foisonnent, mais elles sont souvent inspirées plutôt par le bon sens que par le souci d'y intégrer les acquis de la recherche historique la plus récente dans la diversité de ses approches.

Quant à l'essai de G. Vigo sur *École et économie*, il a le mérite d'exposer d'une manière claire, et en même temps nuancée, les résultats d'une réflexion menée conjointement à l'échelle internationale par économistes et historiens ; une réflexion concernant les rapports contradictoires entre développement économique et industrialisation d'un côté, alphabétisation et scolarisation de l'autre. Se penchant sur le cas italien, il essaie de cerner le poids spécifique des facteurs multiples — degré de spécialisation du travail agricole, formes de propriété, nature de l'habitat, proximité ou éloignement des centres urbains, revenus — qui, dans les campagnes, intervenaient dans la décision des parents d'envoyer, ou non, leurs enfants à l'école. Il avance ensuite quelques hypothèses plausibles concernant l'influence qu'ont pu avoir les formes différenciées prises par l'industrialisation à des époques successives et dans les diverses régions sur le rythme de la scolarisation. Devant les données chiffrées de l'évolution dans le temps des effectifs scolaires dans les différents degrés et filières d'enseignement, l'auteur se demande dans quelle mesure le système scolaire italien répondait aux exigences du développement capitaliste du pays. Et de reprendre alors les conclusions auxquelles était déjà parvenu le sociologue M. Barbagli (1) dans son beau livre sur les rapports entre chômage

---

(1) M. Barbagli : *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*,

intellectuel et système scolaire : ce dernier, par sa structure préconstituée à la veille de l'industrialisation et restée ensuite inchangée quand l'industrialisation se fraya son chemin, avait pour fonction principale d'assurer un canal de mobilité sociale ascendante pour les éléments issus de la petite bourgeoisie dans les régions qui étaient restées en marge du processus d'industrialisation, tout en étant incapable de fournir des techniciens en nombre adéquat pour les régions où l'industrialisation avait effectivement lieu. D'où ces deux paradoxes typiques de l'anomalie italienne dans ce domaine : d'un côté, la coexistence d'un chômage intellectuel important avec une importation de l'étranger tout aussi importante de techniciens qualifiés, de l'autre, la corrélation inverse entre le degré d'alphabétisation et le taux de fréquentation des établissements secondaires et universitaires : phénomène déconcertant, bien que connu par beaucoup de pays sous-développés à l'heure actuelle.

Nous touchons là, on le voit, à quelques-unes des préoccupations qui ont été au centre de l'attention des chercheurs ces derniers temps et qui ont permis à l'histoire de l'éducation de sortir du domaine un peu étriqué et déjà largement parcouru de l'histoire des idées pédagogiques ou de l'institution scolaire en tant qu'appareil administratif. Malheureusement, à l'exception partielle du dernier essai sur lequel je reviendrai, ce chemin d'une approche sociale de l'éducation, pas plus d'ailleurs que celui d'une approche anthropologique, ne paraît pas avoir tenté les autres participants à ce colloque, même si, à plusieurs reprises, ils en admettent la légitimité et en invoquent la nécessité. Est-ce là un reflet de l'état de la recherche en Italie ?

En partie, probablement, oui. C'est au moins ce qu'essaient de nous expliquer les deux tentatives de bilan historiographique réunies dans le deuxième chapitre : *L'école dans l'historiographie*. Dus à T. Tomasi (*L'école italienne en un siècle d'historiographie*) et à G. Ricuperati (*L'histoire de l'instruction dans l'historiographie contemporaine*), ces deux essais se donnent l'objectif ambitieux de dresser un bilan global de l'historiographie sur l'école italienne : un bilan prenant en compte non seulement les ouvrages sur l'école contemporaine mais aussi ceux qui recensent aussi bien l'époque moderne que le Moyen Âge. G. Ricuperati étend son examen aux principaux courants historiographiques français et anglais. On conçoit que traiter en si peu de pages (à peine vingt pour chaque article) un domaine si vaste tenait un

peu de la gageure. Et, en dépit de maintes remarques clarifiantes que les auteurs arrivent à glisser entre les lignes, les essais tournent parfois au simple alignement de noms et de titres, sans que les problèmes dignes d'intérêt aient pu être évoqués autrement que par des allusions rapides. Cette incursion dans le domaine de l'histoire de l'éducation (1) aura néanmoins eu le mérite d'expliquer pourquoi l'histoire de l'éducation en Italie, pendant longtemps chasse gardée des historiens du droit et des institutions d'un côté, des historiens de la philosophie et des idées pédagogiques de l'autre, n'a été investie que tout récemment par les historiens de la société et des mentalités collectives (2).

On sera, dès lors, moins surpris par le caractère de la plupart des autres essais qui nous sont présentés ici. Les trois articles regroupés sous le titre *L'organisation scolaire entre gestion et réforme* traitent de points très particuliers, grâce à une approche relevant de l'histoire institutionnelle et administrative. G. Talamo analyse les facteurs qui permirent aux tenants d'un centralisme rigide dans l'organisation de l'édifice scolaire de l'emporter sur les partisans d'une plus large autonomie, dans les années soixante du siècle dernier. C'est un thème qui, par un autre biais, se retrouve dans l'essai que D. Ragazzini a consacré au *Gouvernement de l'école* et dont le but est de cerner le rôle respectif des différentes instances de l'appareil d'État — législative, administrative centrale et administrative périphérique — ainsi que des usagers de l'école eux-mêmes dans l'évolution de l'institution scolaire tout au long des premières décennies de vie de l'État unitaire. L'intérêt de son propos réside, me semble-t-il, dans la tentative de rendre compte des raisons pour lesquelles l'institution scolaire s'est modifiée en profondeur, même en l'absence de grandes réformes législatives; ceci, grâce au simple jeu d'ajustements permanents entre les modifications introduites par le pouvoir administratif et les résistances que celles-ci rencontraient de la part du monde de l'école. Le

---

(1) L'« histoire de l'histoire » est en général affectée par les historiens italiens. À juste titre, d'ailleurs, même si, parfois, cela peut prendre le caractère d'un sacrifice rituel à un usage académique.

(2) Les spécialistes d'histoire moderne, d'ailleurs, semblent en cela avoir pris les devants sur leurs collègues d'histoire contemporaine : le même Ricupérati, encore en 1973, dans un autre bilan historiographique écrit pour la *Storia d'Italia Einaudi* (Vol. V, pp. 1695-1736) se plaignait de l'absence d'études d'histoire sociale sur l'école de masse en Italie, comparables à celles de Musgrave ou de Stone pour l'Angleterre ou d'A. Prost pour la France.

dernier de ces trois essais, enfin, dû à G. Bonetta, a pour objet le débat politique et parlementaire qui précéda l'adoption par le Parlement de la loi Daneo-Credaro, en 1911. Ce fut la seule grande loi d'ensemble sur l'école entre la loi Casati de 1859 et la réforme Gentile de 1923. Son objet principal : la prise en charge par l'État de l'instruction élémentaire jusqu'alors relevant de la compétence financière exclusive des municipalités. Ce fut un tournant important dans la lutte contre l'analphabétisme parce qu'il paraît indiscutable, c'était d'ailleurs la constatation qui avait inspiré la réforme, que confier à l'effort financier des municipalités l'instruction élémentaire ne pouvait qu'entretenir le retard, dans le domaine de l'alphabétisation, des populations des communes — surtout méridionales — moins bien loties financièrement. Mais sur le point de savoir dans quelle mesure la progression du taux d'alphabétisation fut imputable aux effets propres de la loi Daneo-Credaro, notre auteur nous laisse malheureusement sur notre faim.

Avec les essais d'Ester De Fort et de Luigi Ambrosoli, nous passons de l'histoire de l'administration scolaire à celle du syndicalisme enseignant. Ester De Fort s'attache à nous présenter la naissance en 1901, l'essor pendant toute la première décennie du siècle, la crise, enfin, de plus en plus irréversible depuis la loi Daneo-Credaro jusqu'à la Grande Guerre, de la plus importante des associations syndicales d'instituteurs : l'Unione magistrale nazionale ou U.M.N. Les conditions favorables au développement de celle-ci renvoient au climat de cette première décennie du siècle qui fut, pour l'Italie de Giolitti, non seulement la première période prolongée de croissance économique et industrielle importante mais aussi, après la parenthèse involutive de la fin du siècle, une phase jusqu'alors inégalée d'essor de tendances associatives de tout ordre ; tendances parfois encouragées et toujours tolérées par les pouvoirs publics. La classe ouvrière et ses organisations en furent les principaux protagonistes, mais la tendance était assez dans les faits pour qu'une partie des classes moyennes en fût aussi investie. Ce fut, en outre, à cette époque que la question scolaire fut au centre des intérêts de l'opinion publique. Mais l'organisme syndical qui prit naissance dans ce contexte se révéla fragile. Un « colosse aux pieds d'argile », le définit l'auteur. Après avoir obtenu quelques conquêtes fondamentales dans le domaine du statut juridique et économique de ses membres, et après avoir été le fer de lance de la campagne d'opinion pour l'adoption de la loi Daneo-Credaro, il eut du mal à se donner une nouvelle mission qui pût contrecarrer les multiples tendances centrifuges par lesquelles il était traversé. Il souffrait

surtout de la contradiction fondamentale entre la tendance politiquement modérée de la majorité de ses inscrits — reflet à son tour d'une prépondérance écrasante de femmes dans la profession, déjà affirmée au tournant du siècle — et le radicalisme de ses militants syndicaux les plus actifs qui occupaient les sommets de l'organisation et qui, en 1909, stipulèrent même un pacte de secours mutuel avec la puissante centrale syndicale (CGL) d'inspiration socialiste. L'entrée en guerre de l'Italie en 1915 fera éclater cette contradiction : au congrès de Bologne de 1916 la majorité des délégués, pleinement ralliés à la politique du gouvernement, révoquera les dirigeants socialistes sous l'accusation de tiédeur patriotique. Mais le sort de l'organisation était désormais scellé : ...« les caisses étaient vides, le nombre d'inscrits en chute libre... » et, à l'horizon, se profilait la menace d'une nouvelle scission de la part de la minorité socialiste mal résignée à son exclusion de la direction. Malheureusement, il manque dans le volume un article consacré à l'U.M.N. pendant les années qui virent la montée du fascisme. C'est dommage, quand on sait dans quelle mesure les instituteurs furent à cette époque à nouveau politiquement mobilisés, mais cette fois dans une direction (1) qui n'allait certainement pas dans le sens d'une convergence entre leurs exigences corporatives et l'élargissement de la démocratie.

L'autre essai consacré au syndicalisme enseignant concerne les enseignants du secondaire, mais pour une tout autre période : de 1945 à nos jours. Tout recouplement avec l'article d'Ester De Fort est, dès lors, impossible. Le tableau des différentes organisations syndicales dressé par L. Ambrosoli est néanmoins utile pour la précision avec laquelle il suit l'évolution de l'audience de celles-ci dans le temps, même s'il laisse quelque peu à désirer quant à l'analyse des idéologies et des discours syndicaux des uns et des autres, même s'il reste très avare, aussi, de tout effort d'explication. Si bien que le lecteur, tout en pouvant les deviner, a du mal à savoir quels facteurs permirent l'hégémonie indiscutée des tendances catholiques jusqu'à la fin des années soixante ainsi que leur perte d'influence par la suite.

L'essai d'Ilaria Porciani, enfin, qui clôt le volume, aborde, dans une première partie, par des considérations imprégnées d'une salubre

---

(1) M. Barbagli (*op. cit.*, p. 185) évoque les récits de l'époque parlant d'instituteurs de l'U.M.N. à la tête d'expéditions punitives dirigées contre les Bourses du travail, mais, à ma connaissance, l'on ne sait pas quelle fut l'ampleur du phénomène.

prudence méthodologique, les différentes approches possibles des manuels scolaires, non sans avoir préalablement rappelé l'origine polémique de l'intérêt pour ce type de matériel. Après avoir passé en revue les questions préliminaires qu'un historien doit être amené à se poser quant à la diffusion des manuels scolaires, à leur permanence plus ou moins longue dans le temps, à leur rôle spécifique dans la pratique pédagogique à côté d'autres formes de transmission des connaissances ainsi qu'à leur rôle dans la formation d'une culture de masse à côté d'autres formes de lecture plus ou moins répétitives, l'auteur retrace ensuite une histoire bien documentée des premières grandes maisons d'édition de livres scolaires au lendemain de l'Unité et de leurs rapports avec les divers organismes ministériels chargés de l'élaboration des programmes d'enseignement.

En conclusion, les aperçus intéressants sur tel ou tel aspect de l'histoire de l'éducation de ces derniers cent vingt ans ne manquent pas dans ce volume. Mais les grands thèmes d'une histoire globale et vivante de la réalité scolaire qui sache tirer profit de l'apport de disciplines aussi diverses que la sociologie, la psychologie et l'ethnologie historiques, ou même de l'approche biographique ou par monographies locales, y sont pratiquement absents.

Antonio BECHELLONI



VANTHOURNOUT (P.). — *De Freinetpedagogiek in België voor de Tweede Wereldoorlog*. — Louvain : Helicon, 1983. — 158 p. — (Leuvense Pedagogische Bijdragen).

Dans la série « Leuvense Pedagogische Bijdragen » (Contributions pédagogiques louvanistes) vient de paraître une étude historique sur l'influence de la pédagogie de Célestin Freinet (1896-1966) en Belgique avant la Deuxième Guerre mondiale. Muni des notions actuelles sur l'innovation pédagogique, l'auteur a tenté de mesurer la pénétration des idées et des réalisations de Freinet dans le monde pédagogique belge, en s'interrogeant sur les modalités de cette pénétration et sur la façon dont elles ont été accueillies et diffusées.

Du point de vue chronologique, P. Vanthournout discerne trois étapes dans ce développement. Dans une première phase, qui va de 1926 à 1932, la grande masse des pédagogues et des instituteurs belges ignorent l'œuvre de Freinet. Il n'y a guère qu'une dizaine d'instituteurs, principalement des francophones, qui expérimentent



certaines techniques de Freinet, telles que l'imprimerie à l'école. À l'occasion du congrès de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle qui se tient à Nice en 1932, une ère nouvelle s'annonce. Pendant le congrès, quelques pédagogues belges entrent en contact avec Freinet lui-même. Ceci constitue le départ d'un mouvement plus large. Impressionné par la personnalité de Freinet, Jean Mawet cherche, dès son retour du congrès, à mettre en pratique dans sa petite école de Paudure, dont il est instituteur-en-chef, les principes du pédagogue français. Ainsi cette école devient-elle, entre 1932 et 1936, la véritable « école pilote du freinetisme » en Belgique. Avec l'aide de sa femme, Lucienne Balesse, et de celle de quelques collègues, Mawet fonde, en 1934, une « Coopérative de l'enseignement » dont l'objectif est surtout de répandre la pédagogie de Freinet.

Un autre moment décisif, qui marque le début de la troisième étape, est la publication du Plan national d'études de 1936. Ce programme, fort connu dans le monde pédagogique en raison de son inspiration decrolyenne, recommandait indirectement certaines techniques de Freinet. Bien que les autorités pédagogiques belges n'aient pas du tout attribué à ces techniques la même portée que Freinet lui-même, le plan de 1936 peut néanmoins être considéré comme l'admission officielle des principes de l'éducation nouvelle, auxquels Freinet adhérait, bien sûr, fortement. Ce nouveau plan d'études stimula, en tous cas, l'action des « imprimeurs à l'école », qui voulaient réaliser les idées de l'éducation nouvelle en permettant aux enfants d'imprimer leurs propres textes; le nombre de ces imprimeries augmenta fortement après 1936.

Le simple fait qu'on trouvait en Belgique plusieurs imprimeries à l'école ne signifie cependant pas nécessairement qu'on appliquait partout ce procédé dans l'esprit de Freinet. En ce qui concerne l'application des techniques de Freinet il faut, de toute façon, distinguer deux courants différents. Il y avait, d'un côté, l'organisation « Éducation populaire » qui tentait, sous l'impulsion des Mawet et à la suite de l'ancienne « Coopérative de l'enseignement », de rester fidèle aux conceptions originales de Freinet. De l'autre côté, existait une association qui s'appelait « Les disciples de Gutenberg » et qui cherchait à suivre une ligne plus modérée, comme il était d'ailleurs prescrit par le programme de 1936. Ces deux organisations opéraient presque uniquement en Wallonie et à Bruxelles. La Flandre, par contre, ne manifestait guère d'intérêt pour les idées de Freinet. On ne compte guère qu'un instituteur, N. Van Schoor, qui essaya d'y propager les techniques de l'imprimerie à l'école. Ses efforts isolés n'influencèrent

qu'une vingtaine d'écoles.

P. Vanthournout conclut que les techniques de Freinet n'ont pas troublé la grande masse des instituteurs belges, ce qu'il explique par trois causes principales. La première est que ces techniques ont été introduites simultanément avec beaucoup d'autres innovations importantes, telles que celles de Decroly. P. Vanthournout remarque ensuite que les conditions matérielles n'étaient pas du tout favorables à la diffusion des pratiques pédagogiques de Freinet. La crise économique des années trente, par exemple, empêcha plusieurs instituteurs d'installer une imprimerie dans leur école. Enfin, l'auteur souligne le rôle qu'ont joué, dans cet échec, les facteurs idéologiques. Par suite de ses bases assez radicales, la pédagogie de Freinet acquit une réputation douteuse, surtout dans les milieux catholiques.

Peut-être l'auteur aurait-il dû insister un peu plus sur ce point cardinal. En effet, cette histoire nous montre avant tout comment le monde pédagogique rejette, modère ou adapte, pour la rendre acceptable, une rénovation dont les points de départ vont à contre-courant des idées admises. Mais cette remarque laisse évidemment entier le mérite qu'a eu P. Vanthournout de nous donner une aussi précieuse contribution à l'histoire de l'éducation belge.

Marc DEPAEPE



Referaty z międzynarodowej konferencji historii oświaty w Jabłonie, 24-27 IX 1980. (Actes du Colloque international d'histoire de l'éducation à Jabłonna, 24-27 septembre 1980.) – *Rozprawy z dziejów oświaty* (Varsovie), t. XXV, 1983, pp. 93-256.

Il convient de donner un grand coup de chapeau au professeur Józef Miaso, de l'Académie polonaise des sciences, et à ses collaborateurs pour avoir su réaliser en moins de trois ans, en dépit des difficultés que leur pays traverse actuellement, la publication d'une bonne partie des communications présentées au second colloque international de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation, qui eut lieu au château de Jabłonna, près de Varsovie, du 24 au 27 septembre 1980 (1). Sur un total de 35 communications, 14 sont

---

(1) Voir *Histoire de l'éducation*, n° 9, décembre 1980, pp. 92-96, pour un compte rendu du colloque.

publiées ici dans leur version originale, dont 11 en anglais, 2 en français (B. Suchodolski, P. Solà) et une en allemand (K.H. Günther); une communication en polonais fut publiée ailleurs en version anglaise (R. Szreter) (1). L'ensemble est précédé d'une introduction du professeur Miaso (en polonais; pp. 93-105), qui, après avoir retracé la genèse de l'Association internationale, résume les résultats du colloque de Jabłonna et justifie le choix opéré pour la publication.

C'est à juste titre que quelques textes par trop événementiels, trop généraux ou trop chargés de présupposés idéologiques, ont été écartés. Seules 15 communications traitant directement du thème central du colloque (« L'innovation éducative dans le contexte historique ») ont été retenues ici. Outre les deux excellents rapports introductifs (2), on relève en particulier les textes suivants : D. Čapková, l'un des meilleurs connaisseurs de l'œuvre de Comenius, analyse la dimension novatrice de la théorie pédagogique de ce grand évêque tchèque; elle se penche, en particulier, sur la relation dialectique structurée que celui-ci établit entre la connaissance théorique et les aptitudes concrètes (pp. 137-146). Ph. McCann décrit, autour de la figure de Samuel Wilderspin, le processus d'introduction des écoles maternelles en Grande-Bretagne à partir de l'ouverture de la première école de ce genre, par l'industriel socialiste Robert Owen à New Lanark en Écosse, 1816 (pp. 155-165). Dans une contribution plus synthétique, M. Depaepe s'efforce de schématiser les dimensions novatrices de l'introduction généralisée du système de classes d'âge dans les écoles belges au XIXe siècle (pp. 167-178). A. Bosmans-Hermans analyse comment les autorités belges ont essayé, vers 1905, de mettre l'école primaire au service de l'expansion coloniale, en inculquant aux enfants l'esprit d'entreprise et en introduisant dans le curriculum l'apprentissage des aptitudes nécessaires; ce fut un échec (pp. 179-186). D. Ragazzini essaie de mesurer quelle part de l'innovation dans l'école secondaire italienne revient à l'exécutif, entre la loi Casati de 1859 et la réforme Gentile de 1923 (pp. 195-203), tandis que I. Porciani étudie l'imposition de manuels scolaires par l'État italien dans la même période (pp. 205-211). P. Solà analyse les rapports existant entre le mouvement de la Libre pensée et l'introduction de la science expérimentale dans quelques écoles catalanes de pointe du début de ce siècle, en particulier la célèbre École moderne de Barcelone (pp. 213-222). Le changement

---

(1) *Journal of Curriculum Studies*, vol. 13, n° 2, 1981.

(2) Voir *Histoire de l'éducation*, n° 9, décembre 1980, p. 93.

du curriculum en relation avec le processus de modernisation et d'étatisation est l'objet des communications de N. Sutherland (au Canada anglais, 1840-1880; pp. 223-234) et de J.D. Browne (en Angleterre; pp. 243-252), tandis que R. Szreter étudie brièvement l'introduction de l'économie dans le curriculum anglais après la dernière Guerre mondiale (pp. 253-256). S. Shukla (Inde) brosse, enfin, un tableau rapide des relations entre l'innovation et la scolarisation dans un contexte colonial (pp. 235-241).

Le recueil constitue, dans son ensemble, une bonne mise au point de l'état de la recherche en matière d'innovation éducative. Il montre, tout autant, que beaucoup reste encore à faire, en particulier au niveau de la réception (et surtout de la non-réception) d'innovations promulguées d'en haut. Les changements lents, négligés ici par la plupart des auteurs au profit des points de rupture, mériteraient eux aussi plus d'attention, mais leur étude exigerait une théorie de l'innovation comme processus historique qui manque cruellement dans ce domaine, tant à l'Ouest de l'Europe que, plus encore, à l'Est, à ce qu'il semble. À cet égard, on regrettera l'absence, dans ce recueil, du rapport corrosif de Christine M. Heward, intitulé « Bureaucratization and innovation », qui pose la bonne question, à savoir si l'innovation doit toujours être considérée comme un pas en avant. Autrement dit, comment parler en historien de l'innovation si l'on n'énonce pas l'échelle de valeurs qui sous-tend l'analyse ? Comment interpréter l'innovation sans une théorie générale du mouvement social et culturel ? À défaut, on en restera à une simple recherche des changements, tautologique de toute recherche historique.

Willem FRIJHOFF

## COMPTES RENDUS

REVERDIN (Olivier). — *Les Premiers cours de grec au Collège de France ou l'enseignement de Pierre Danès d'après un document inédit.* / Préf. de Jacqueline de Romilly. — Paris : PUF, 1984. — 71 p. — (Essais et conférences, Collège de France).

O. Reverdin a identifié dans un manuscrit conservé à la Bibliothèque publique et universitaire de Genève, les notes prises en 1532 et 1533 par un auditeur encore anonyme (peut-être Henri Estienne) sur les cours de Pierre Danès, premier lecteur de grec au Collège de France (alors Collège royal). Il s'agit de gloses manuscrites intercalées dans les lignes imprimées des textes, selon l'usage scolaire d'alors. Le commentaire, fondé sur une érudition sûre, restitue bien les premiers progrès de l'étude du grec en France.

Marie-Madeleine Compère

GROSPERRIN (Bernard). — *Les Petites écoles sous l'Ancien Régime.* — Rennes : Ouest-France Université, 1984. — 175 p. — (De mémoire d'homme).

Voici un livre alerte qui nous présente, en moins de 200 pages, un excellent état de nos connaissances sur les écoles élémentaires dans la France d'Ancien Régime. Nourri aux recherches les plus récentes, cet ouvrage nous en offre une synthèse agréable : après avoir rappelé les débats qui se nouent autour de l'instruction populaire des Réformes, catholique et protestante, aux Lumières, l'auteur étudie successivement les écoles rurales, les écoles urbaines et, notamment, le grand mouvement des écoles de charité, avant de s'intéresser à la pédagogie de la lecture et de l'écriture, la formation des *habitus* de piété chrétienne et des civilités. Un chapitre est consacré à l'éducation spécifique des filles. Enfin, peut-on approcher les résultats de cette scolarisation ? L'auteur tente de faire le point de nos savoirs sur le

nombre des écoles, la fréquentation scolaire, l'alphabétisation.

Le spécialiste doit-il boudier son plaisir devant un ouvrage qui est, sans conteste, la meilleure introduction à la question actuellement disponible sur le marché ? Je ne le crois pas. Aussi bien, les quelques réserves que j'émetts obéissent-elles à la tradition qui veut qu'un compte rendu soit toujours critique. Je prendrai seulement deux exemples. Se contenter de voir dans les débats ou les novations pédagogiques du XVIII<sup>e</sup> siècle des polémiques dérisoires ou divertissantes ou des élucubrations délirantes (pp. 86-90), c'est s'interdire de saisir les découvertes décisives qu'elles impliquent : la fin de l'épellation et l'association de l'image au son qui fait de la mémoire visuelle le support des apprentissages. Même si ces découvertes sont, sous l'Ancien Régime, limitées à l'éducation aristocratique et à la capitale, elles n'en demeurent pas moins une expérience fondamentale. Précisons à cet égard que le *Rôti cochon*, cité comme un manuel d'apprentissage de la lecture, est beaucoup plus vraisemblablement un livre d'initiation lexicale. Comme l'a montré récemment Dominique Courvoisier (1), cette œuvre d'un juriste hongrois de la fin du seizième siècle (qui s'appelait à l'origine *Les Tablettes puériles et morales pour instruire les enfants*) comportait toute une partie consacrée au vocabulaire de la vénerie, qui, dans le remaniement éditorial du *Rôti-cochon*, a disparu. Par ailleurs, j'aurais aimé que, dans l'analyse de la distribution géographique des écoles et de l'alphabétisation, Bernard Grosperin nous présente un tableau moins éclaté. Alors qu'il souligne lui-même les facteurs explicatifs des différences rencontrées, il ne tente pas suffisamment, à mon sens, de mettre en jeu une combinatoire qui rendrait compte des spécificités comme des écarts culturels de chaque région. Il est vrai que nous ne disposons pas partout de statistiques, et l'auteur a pris le parti de la prudence. Souhaitons en tout cas à ce petit livre le public étudiant auquel il est destiné et recommandons-le, plus largement, à tous les lecteurs qui s'intéressent à l'histoire de l'éducation.

Dominique Julia

---

(1) Dominique Courvoisier, « Recherches sur l'origine du *Rôti-cochon* », *Bulletin du Bibliophile*, 1982, pp. 375-380.

GONTARD (Maurice). — *L'Enseignement secondaire en France de la fin de l'Ancien Régime à la loi Falloux (1750-1850)*. — La Calade : Édisud, 1984. — 256 p.

Au fil d'une chronologie minutieusement suivie, voici une histoire en détail d'un siècle d'enseignement secondaire français. Elle comporte les mérites qu'on pouvait déjà saluer dans la même histoire faite par George Weill (1). Ont été sollicitées des sources de première main, et un certain nombre d'ouvrages fort anciens. Sans doute la bibliographie relativement restreinte qui figure à la fin de l'ouvrage cite-t-elle des titres plus récents, mais l'esprit général apparaît fidèle à l'historiographie qui s'est développée dans les années 1880 et a fleuri dans le premier tiers du XXe siècle, sur cette sorte de problèmes.

S'agit-il vraiment de problèmes pour l'auteur ? En l'absence d'introduction, la prière d'insérer laisse entendre que le débat sur l'enseignement privé n'est pas nouveau, tout comme le conflit entre les humanités et les disciplines scientifiques. Pour la période du début, il aurait été heureux de recourir aux travaux, non cités, de Dominique Julia (2). Les fonctions de l'enseignement secondaire avant la Révolution ne sont pas vraiment indiquées par la définition fort sommaire donnée de celui-ci p. 5, en contradiction d'ailleurs avec la citation de Guizot p. 33. Quant aux chiffres, s'ils ne sont pas éludés, ils arrivent en avalanche et ne font pas l'objet d'une interprétation élaborée. Il aurait fallu tenir compte de la littérature anglo-saxonne dont la production n'a pas été négligeable sur ce terrain (3).

L'ouvrage constitue, en somme, un utile recueil de faits, évoqués dans une langue claire, et convenablement illustrés par une foule de citations ou de recours aux sources. Outre une présentation bien peu aérée, on déplorera le refus de recourir aux perspectives élargies par les plus récents historiens de l'éducation.

Françoise Mayeur

---

(1) *Histoire de l'enseignement secondaire en France, 1802-1920*, Paris, 1921.

(2) *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981. Le premier volume du répertoire *Les Collèges français*, Paris, INRP et CNRS, 1984, a paru évidemment trop tard pour pouvoir être pris en compte.

(3) Si téméraires que soient les analyses statistiques de Patrick Harrigan, l'approche sociologique qu'il emploie pour une période de peu postérieure peut servir de modèle. Cf. *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire*, Waterloo, Ontario, Wilfrid Laurier University Press, 1980, 203 p.

*Les Enseignants vus au XIXe siècle.* — Paris : Errance, 1984. — Non pag. — (Métiers; 8).

Sous ce titre sont rassemblés treize textes publiés... entre 1840 et 1842, nous dit l'introduction, et dont l'éditeur a cru bon de ne pas indiquer les références. Procédé surprenant : ce montage de textes, reproduction en offset avec leurs illustrations d'origine, n'évoque donc que la situation scolaire de la Monarchie de Juillet au lendemain de la loi Guizot — on est loin du XIXe siècle dans son ensemble — et, présenté sans notes ni justification, il ne peut en aucune façon rendre service aux historiens de l'éducation. Question subsidiaire : pourquoi les publications inutiles trouvent-elles si facilement un éditeur ?

Serge Chassagne

KNIBIEHLER (Yvonne) (sous la direction de). — *Cornettes et blouses blanches. Les infirmières dans la société française (1880-1980).* — Paris : Hachette, 1984. — 366 p.

L'histoire, récente, des infirmières est celle d'une lutte constante : elle a débuté par le combat qui mène la femme soignante, aide à mourir plus qu'à guérir, dévouée à ses malades comme le plus souvent à Dieu, à l'auxiliaire médicale, véritable professionnelle ; elle s'est poursuivie par la lutte pour acquérir un savoir de qualité, celui d'une spécialiste, se modifiant au rythme des progrès de la science. On comprend, dès lors, que retraçant cette trajectoire, les auteurs ne se contentent pas d'aborder l'enseignement donné aux infirmières, mais en fassent l'épine dorsale de leur étude, isolant le trait spécifique de cette histoire : l'école est le poste avancé de leur lutte. L'enjeu : la répartition des savoirs, et donc des pouvoirs, entre les médecins et les infirmières, mais aussi entre le personnel soignant ecclésiastique et laïc : données complexes dont l'un des mérites de ce livre est de montrer l'enchevêtrement et d'expliquer les aboutissants.

L'insuffisance notoire de l'infrastructure sanitaire pendant la guerre de 1870 et la révolution pasteurienne dénoncent l'absence de formation des infirmières, incapables de répondre aux demandes du corps médical. Leurs exigences conduisent à l'ouverture des premiers cours pour infirmières en 1874, acte de naissance officiel de la profession. Mais cette naissance se fait sur un malentendu : les médecins, jaloux de leurs prérogatives, s'opposent à la diffusion d'un enseignement de qualité : jusqu'à la fin du siècle, l'infirmière reçoit une



formation très primaire qui la transforme en une domestique du médecin, ce que les religieuses soignantes s'opposent à devenir.

C'est au christianisme social que revient le mérite d'élever, par la mise en place d'une scolarité solide, la fonction d'infirmière à la dignité d'une véritable carrière. Prenant en marche le train du progrès, l'État impose par le décret Combes de 1907, l'ouverture d'écoles pour former un personnel hospitalier capable d'établir une « collaboration disciplinée mais intelligente avec le médecin et le chirurgien » (p. 64). L'ouvrage souligne l'ambiguïté de la valorisation de l'image de l'infirmière pendant la Première Guerre mondiale : elle l'enferme, une fois de plus, dans le dévouement et la bonté ; toutefois, elle crée un contexte favorable à celles que les auteurs qualifient de pionnières. Léonie Chaptal et ses disciples réclament la formation d'infirmières techniciennes. Le décret Paul Strauss de 1922 institue trois brevets de capacité, mais l'application de cette réforme se heurte à l'hétérogénéité des formations : à peine instituée, l'école est devenue le moyen d'affirmer son identité de soignante. Les rivalités ne se résument pas à la classique opposition public/privé, laïc/ecclésiastique ; au sein même de chaque groupe s'opposent des tendances, ainsi aux trois Croix-Rouges correspondent trois formations. Le conseil de perfectionnement et l'arrêté du 24 juin 1924 ne suffisent pas à imposer l'homogénéisation. La toile de fond de l'histoire des infirmières est bel et bien fixée ; mais le lecteur se noie un peu dans l'enchevêtrement de ces composantes abordées sous des angles différents au travers des contributions ; il retiendra cependant que cette histoire finit par être dominée par l'opposition entre les partisans d'une formation polyvalente médico-sociale et ceux d'une formation sociale pure. Ainsi s'expliquent les difficultés à imposer les spécialisations, le chevauchement des fonctions, la persistance de quatre formes de recrutement, si nuisibles à l'esprit de corps.

En montrant et l'importance du rôle joué par les écoles d'infirmières, et la complexité des enjeux, ce livre appelle à une étude plus minutieuse du contenu idéologique et scientifique des formations reçues par les infirmières, et donc à une véritable histoire de leur enseignement, ce qui n'était pas le but ici visé.

Yannick Ripa

**BRUÉZIÈRE (Maurice).** — *L'Alliance française. Histoire d'une institution, 1883-1983.* — Paris : Hachette, 1983. — 248 p. : ill.

Rédigé par un homme qui a exercé depuis vingt ans d'importantes responsabilités dans l'institution, ce livre correspond assez fidèlement à l'archétype des livres du centenaire, dont il a le style cursif, la chaleur et, le plus souvent, l'absence d'analyse proprement historique. La documentation repose, pour l'essentiel, sur la revue *Alliance française* puis sur le *Bulletin mensuel d'information* qu'a publiés l'Alliance française depuis 1884.

Tel qu'il est, l'ouvrage comble cependant une lacune, puisqu'il constitue la première synthèse sur l'histoire d'une institution plus prestigieuse que vraiment connue. C'est en juillet 1883 qu'un petit groupe de personnes (Paul Cambon, Paul Bert, Pierre Foncin...) se réunit pour mettre sur pied une association nationale pour la propagation de la langue française, qui sera fondée l'année suivante. Elle se propose pour but de « fonder des écoles, former des maîtres, distribuer des récompenses, accorder des prix ou bourses de voyages, encourager les publications à caractère pédagogique, publier un bulletin et organiser des conférences ». Ce programme sera rempli, au cours d'une période d'expansion continue, qui ne marque un temps d'arrêt qu'au début des années 1930.

Dans l'ensemble, l'ouvrage fournit un utile canevas chronologique, qui appellerait des investigations historiques plus poussées.

Pénélope Caspard-Karydis

VINCENT (André). — La Saga norvégienne du lycée Corneille de Rouen. — *Cahiers d'histoire de l'enseignement* (Rouen), numéro spécial, 1980 [1983]; 301 p. + 29 pl.

Qui connaissait l'existence d'une section norvégienne au lycée de Rouen ? Aussi la publication de cette thèse de troisième cycle répond-elle d'abord à une question d'histoire locale : les liens privilégiés entre Rouen et la Scandinavie depuis la Première Guerre mondiale par l'accueil d'un groupe — restreint (jamais plus d'une vingtaine par an) — de jeunes Norvégiens au lycée de garçons de Rouen. L'auteur s'est livré, à l'aide d'une enquête — au tiers — auprès des anciens de cette section (de sa création en 1918 à 1974, hormis une interruption de 1938 à 1950), à une intéressante sociologie de ce groupe minoritaire et culturellement étranger au système éducatif français. Là réside sans doute l'originalité de ce travail : le regard — rétrospectif — des Norvégiens adultes sur leur séjour rouennais à l'âge de l'adolescence, qu'il s'agisse de la vie en internat, de l'enseignement, de leurs loisirs ou de

leurs rapports avec les habitants de la ville. Au vrai, il s'agit moins ici de la saga des Norvégiens de Corneille que de la reconnaissance d'un « front d'acculturation » dans toutes les sections étrangères des lycées français. Or l'auteur, trop exclusivement centré sur « la défense et illustration » de la section norvégienne de Corneille, n'a pas pris ce sujet à bras le corps et l'a malencontreusement rejeté en annexe. Pourquoi, d'autre part, de toutes les « sections étrangères ayant fonctionné dans les lycées français », celle-ci est-elle la seule à avoir perduré ? Lorsque, dans un travail universitaire, les annexes atteignent une telle importance (un tiers du volume), sans doute est-ce qu'à la nécessaire compilation de l'enquête n'a pas succédé la synthèse qui en est la marque propre. Dommage, donc, que l'auteur n'ait pas su choisir entre la saga commémorative et l'histoire, fondée sur une problématique, car son information est sûre, son style clair et sa passion pour son sujet évidente.

Serge Chassagne

JOUTARD (Philippe). — *Ces voix qui nous viennent du passé*. — Paris : Hachette, 1983. — 268 p. — (Le temps et les hommes).

Au moment où le recours au témoignage oral tend à se répandre dans les différents domaines de la recherche comme dans la pratique pédagogique, le livre de Philippe Joutard se propose de faire le point, et singulièrement de montrer la richesse de ce nouveau type de source pour les historiens. Ceux-ci, en effet, n'ont adopté que récemment cette méthode exploitée depuis le XVIII<sup>e</sup> et, surtout, le XIX<sup>e</sup> siècle, par les folkloristes et, plus récemment, par les sociologues, mais on assiste depuis peu à une floraison d'initiatives. À partir des expériences menées aux États-Unis, puis dans les différents pays européens comme l'Allemagne, l'Angleterre et l'Italie, et, dernièrement, en France, il tente de délimiter les « territoires de l'histoire orale ». On peut en effet regrouper les recherches actuellement entreprises suivant plusieurs axes : recherche de témoignages sur l'histoire événementielle, politique, économique ou culturelle, contribution à l'ethno-histoire, c'est-à-dire essentiellement à l'histoire de la vie quotidienne, connaissance de la tradition orale et donc, de façon plus générale, du fonctionnement de la mémoire d'un groupe. Les chapitres VIII et IX, qui proposent une méthodologie, devraient plus particulièrement retenir l'attention des praticiens. Philippe Joutard donne des indications sur le choix des interlocuteurs, la manière de conduire l'entretien et de

l'enregistrer, expose les problèmes techniques (choix des matériels) et juridiques que pose en particulier la communication au public des matériaux ainsi collectés. Les chercheurs en éducation, tout comme les professeurs, tireront profit de ces conseils.

Thérèse Charmasson

ARCHIVES DE LA RÉGION PROVENCE-ALPES-CÔTE D'AZUR ET DU DÉPARTEMENT DES BOUCHES-DU-RHÔNE. — *Répertoire numérique de la série T. Enseignement, affaires culturelles, sport*, par Jean MOURGUES. — Marseille : Archives départementales, 1982. — 215 p.

Les Archives départementales des Bouches-du-Rhône présentent, après un reclassement complet, le répertoire numérique de la série T. Cette série, conformément aux directives de la Direction des Archives de France, comporte cinq sous-séries, respectivement consacrées à l'enseignement (1 T), l'imprimerie et la presse (2 T), les archives (3 T), les affaires culturelles (4 T) et les sports (5 T), et couvre la période allant de 1800 à 1940.

La sous-série 1 T, la plus riche pour l'historien de l'éducation, est composée de quatre fonds d'archives d'origine distincte : le fonds en provenance des bureaux de la Préfecture chargés de l'enseignement, celui de l'Inspection académique, celui du Rectorat de l'Académie d'Aix, le quatrième étant constitué par les fonds propres des établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Le fonds de la Préfecture, outre des documents généraux (réglementation, rapports sur la situation de l'instruction publique dans le département, délibérations du Conseil départemental de l'Instruction publique) porte pour l'essentiel sur l'enseignement primaire. On y trouvera les délibérations du Conseil départemental de l'instruction primaire (1902-1940), de la commission départementale et des commissions municipales de l'enseignement primaire (1872-1934), les dossiers personnels des inspecteurs d'académie et des dossiers d'instituteurs et institutrices et, surtout, un ensemble important de documents sur la carte scolaire, et ce, sur une période de plus d'un siècle (1 T 64-78, 1832-1938).

Le fonds de l'Inspection académique qui, comme celui de la Préfecture, ne concerne que le département des Bouches-du-Rhône, est primordial pour l'histoire de l'enseignement primaire : outre les rapports annuels sur la situation de l'enseignement primaire dans le département (1926-1936), y sont classés les registres d'inscription et

les procès-verbaux des examens et concours de niveau primaire, certificat d'études primaires, certificat d'aptitude pédagogique, brevet élémentaire et brevet élémentaire supérieur, brevet supérieur, concours d'entrée et examen de sortie de l'école normale, et les dossiers personnels des instituteurs et institutrices (1860-1963). L'enseignement secondaire n'y est représenté que par quelques dossiers : rapports annuels sur la situation de l'enseignement secondaire public et libre (1900-1934), et contrôle des établissements (organisation des études, suppressions d'emplois, budgets et comptes, par établissement).

Le fonds du Rectorat touche à l'ensemble des divers ordres d'enseignement (primaire et primaire supérieur, secondaire, technique et supérieur) dans le ressort du Rectorat, à savoir, outre les Bouches-du-Rhône, les Alpes maritimes, les Alpes de Haute-Provence, la Corse, le Var et le Vaucluse qui ont formé de 1860 à 1962, la circonscription académique. À côté des procès-verbaux du Conseil académique, signalons un ensemble important de correspondance : correspondance active avec l'administration centrale (1809-1879), correspondance générale active (1809-1866), correspondance avec les comités d'arrondissement et diverses autorités de l'instruction primaire (1829-1867), avec les collèges communaux (1829-1850), avec les chefs d'établissement et les maîtres de pension (1829-1850), avec les membres de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur (1809-1879), avec les diverses autorités (1829-1850), suivis des répertoires de la correspondance passive (1825-1882) (1 T 591-795). L'autre bloc important est constitué par les registres des procès-verbaux d'examen et de diplôme, en particulier ceux du baccalauréat. Le fonds des établissements d'enseignement regroupe les archives de quinze écoles primaires du département (listes d'inscription, registres matricules, registres d'appel journalier), de huit établissements d'enseignement secondaire (procès-verbaux des différents conseils : d'enseignement, de classe, de discipline, d'administration, de l'assemblée générale des professeurs, bulletins et registres d'inscription des élèves, comptabilité, intendance), de la Faculté de droit et de la Faculté de théologie catholique d'Aix, et de la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de Marseille.

On n'omettra pas de voir l'enseignement du dessin et de la musique dans la sous-série 4 T, et celui de l'éducation physique dans la sous-série 5 T.

L'inventaire proprement dit est précédé d'une liste chronologique des principaux textes réglementaires pour chaque ordre d'enseigne-

ment, avec, en regard, la situation de cet ordre d'enseignement dans le département des Bouches-du-Rhône, d'un état des sources complémentaires dans les différentes séries des archives départementales, et hors des archives, et d'une bibliographie des ouvrages concernant l'enseignement et les beaux-arts consultables à la bibliothèque des archives départementales.

La présentation, claire et aérée, permet au lecteur d'appréhender facilement la structure du fonds ainsi offert aux chercheurs.

Thérèse Charmasson

**CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, Institut d'histoire du temps présent. — *Répertoire des archives centrales de la Jeunesse ouvrière chrétienne.* — Paris : CNRS, 1983. — 97 p.**

L'Institut d'histoire du temps présent publie un répertoire, dû à Michel Crépu, des archives centrales de la JOC, telles qu'elles sont conservées au siège de celle-ci, à Paris.

Ainsi que le souligne Michel Launay dans la présentation qu'il en fait, la JOC, fondée en 1927 par l'abbé Guérin, n'a fait jusqu'à présent l'objet d'aucune recherche approfondie; ce répertoire, qui révèle la richesse de son fonds d'archives, devrait susciter l'intérêt des chercheurs et permettre de combler cette lacune.

Le fonds comporte en effet les documents produits par les différentes instances de la JOC : comptes rendus des délibérations des Conseils nationaux et documents préparatoires de 1928 à 1979, dossiers des sessions nationales de 1973 à 1979, rapports présentés aux comités centraux depuis 1937 jusqu'en 1973, dossiers des réunions de vie de 1930 à 1968, et des sessions de recherche, mais aussi des documents de différents types reflétant la vie et les activités de la JOC, rapports, enquêtes ou monographies portant sur des sujets très divers.

Un assez grand nombre d'entre eux concerne directement la jeunesse (carton 1 : politique de la jeunesse, 1945; carton 338 : les jeunes en milieu ouvrier, au travail, à l'école en 1960-1965; carton 517 : adolescents et bandes à Tours, 1970-1971) et plus spécifiquement l'éducation de la jeunesse (cartons 197 et 198 : correspondance avec le secrétariat général à la jeunesse de Vichy, 1941; carton 43 : étude sur l'éducation de la jeunesse après-guerre, 1938-1940; carton 51 : éducation d'adolescents, 1966), l'enfance ouvrière (cartons 451 et 458, 1944 et 1950-1951), et populaire, qui fait l'objet, de façon

régulière d'enquêtes et de commissions de travail (carton 138, 1941; carton 143, 1942; carton 190, 1949-1950; carton 4, 1951; cartons 472, 793-794 et 198, 1952 à 1956; carton 8, 1959). D'autres portent sur l'enseignement et les enseignants (cartons 280 et 281 : l'école en 1964; carton 483 : l'école en 1969 et 1970; carton 50 : les jeunes et l'école, CEG et CET, 1963; carton 16 : commission CES et CEG, 1965; carton 580 : monographies sur les CES, 1975 à 1977; carton 492 : les enseignants en France, 1970), les rapports de la JOC avec l'enseignement et son rôle éducatif (carton 99, 1930-1933; cartons 280 et 282, 1964; cartons 30 et 32, 1977-1978).

Une attention particulière est portée aux apprentis (cartons 139 et 158, 1941-1942; carton 163, 1945-1946; carton 491, 1960; cartons 579, 580, 591 et 597, 1975-1977), à l'enseignement professionnel puis technique (carton 1, 1937 et 1942; carton 468, 197 et 198, 203, 207, 209 et 210, enquêtes datant respectivement de 1952-1953, 1953-1954, 1954-1955), à l'orientation professionnelle (carton 112, 1935; carton 439, 1942) et à la formation professionnelle (carton 415, 1969).

Sur ces différents problèmes, les archives de la JOC sont susceptibles d'apporter un éclairage particulier et des informations précieuses, qu'on pourra compléter par la consultation des collections de journaux publiés par le mouvement et conservées au même endroit.

On trouvera en outre, dans le même fascicule, un aperçu des archives, en cours de classement, de la JOCF. Notons, là encore, des documents sur l'apprentissage en 1931 ou l'orientation professionnelle en 1959-1960.

Thérèse Charmasson

## SOURCES

### TRAVAUX HISTORIQUES

Éditée par l'association « Histoire au présent », *Sources-Travaux historiques* est une nouvelle revue qui entend :

- faciliter l'accès aux travaux menés par les étudiants et les jeunes chercheurs en histoire, sous forme d'articles ou d'analyses de maîtrises ou de thèses;
- présenter une image des recherches effectuées tant dans le cadre des universités qu'en dehors, ainsi que sur les ressources qu'elles utilisent : séminaires, instituts, bibliothèques... ;
- créer un lien entre les étudiants, les chercheurs, les enseignants des lycées et collèges, pour qui la recherche dans leur discipline est un apport indispensable à la pédagogie, et le plus vaste public cultivé.

Parmi les articles qui composent le numéro 1 (janvier 1985), plusieurs traitent d'histoire de l'enseignement :

J.C. CARON : La jeunesse des écoles à Paris (1815-1848).

R. HANDOURTZEL : La politique scolaire de Vichy.

V. TROGER : La naissance des centres de formation professionnelle (1940-1944).

L. LEVAN-LEMESLE : L'enseignement et la réception des sciences économiques en France (XIXe-XXe siècles).

A. PROST : L'histoire de l'enseignement, question actuelle.

Magazine : le Service d'histoire de l'éducation ; l'Institut national d'éducation populaire, etc.

Prix du numéro : 50 F. Abonnement annuel : 160 F ; 140 F pour les adhérents à l'Association (Histoire au présent, 54 rue d'Enghien, 75010 Paris).



**T A R I F S**  
**(au 1<sup>er</sup> janvier 1985)**

Abonnement annuel (4 numéros)

France ..... 75 FF TTC

Etranger ..... 87 FF TTC (surcharge aérienne en sus)

Vente au numéro ..... 25 FF ; 50 FF le numéro double

**D E M A N D E D ' A B O N N E M E N T**

Je souscris ..... abonnement(s) à la Revue *Histoire de l'éducation*.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

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

N° ..... Rue .....

Localité .....

Code postal 

--	--	--	--	--

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

M., Mme (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

Localité .....

Code postal 

--	--	--	--	--

Date .....

Signature

**Prière de ne joindre aucun titre de paiement : une facture  
vous sera envoyée**

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

*I.N.R.P. — Service des publications*  
*29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05*

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







*service d'histoire de l'éducation*