ISSN 0221 6280

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

janvier 2003
n° 97

institut national de recherche pédagogique

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par
le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP
29, rue d'Ulm 75230 PARIS Cedex 05
Tél. 01 46 34 91 02 Télécopie : 01 46 34 91 04
Mél : she@inrp.fr

Le Service d'histoire de l'éducation
laboratoire associé au CNRS, URA 1397

Rédacteur en chef :
Pierre Caspard (Service d'histoire de l'éducation)

Comité de rédaction :
Bruno Belhoste (Service d'histoire de l'éducation)
Jean-François Chanet (Université Lille III
et Institut universitaire de France)
Christophe Charle (Université Paris I et CNRS)
Serge Chassagne (Université Lyon II)
Étienne François (Université Paris I et Centre Marc-Bloch, Berlin)
Willem Frijhoff (Université libre d'Amsterdam)
Ivan Jablonka (Université Paris IV)
Dominique Julia (CNRS et EHESS)
Jean-Noël Luc (Université Paris IV)
Gilbert Nicolas (Université Rennes II)
Rebecca Rogers (Université Marc-Bloch, Strasbourg)
Philippe Savoie (Service d'histoire de l'éducation)
Jacques Verger (Université Paris IV)

Secrétaire de rédaction :
Pénélope Caspard-Karydis (Service d'histoire de l'éducation)

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

Directeur de la publication : Emmanuel Fraisse

INRP - Paris
29 rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05

INRP - Lyon
Centre Léon Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan

www.inrp.fr

CPPAP 1387 AD — ISSN 0221 6280 — ISBN 2-7342-0946-2 — Réf. RH 097

P 5359

SOMMAIRE

N° 97 — Janvier 2003

Bernard HEYBERGER : Le Gymnase de Strasbourg à travers ses commémorations : quatre siècles et demi sur une frontière politique et culturelle (1538-1988) 3

Jean-François CONDETTE : « Traîtres fatigués » ou élites administratives ? Une recherche en cours sur les recteurs d'académie de 1809 à 1940 37

Anne-Marie CHARTIER : Les pionniers de l'Éducation nouvelle au Brésil, entre mémoire et histoire 79

Actualité scientifique

L'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE) 97

Notes critiques

L. SECONDY : *Les petits séminaires du diocèse de Montpellier* (M.-M. Compère) ; *Histoire de ma vie : F.X. Gressot, 1783-1868* (P. Caspard) ; P. GARCIA, J. LEDUC : *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours* (A. Bruter) ; P. MOULINIER : *La naissance de l'étudiant moderne* (J.-C. Caron) ; J.-P. RIOUX (Dir.) : *Deux cents ans d'inspection générale* (J.-F. Condette) ; V. DE LUCA : *Les inspecteurs de l'Assistance Publique, 1820-1930* (J.-C. Farcy) ; M. MOMBERT : *L'enseignement*

de l'allemand en France (F. Mayeur); E. DE AMICIS: *Le livre cœur* (M. Colin); N. HULIN: *Les femmes et l'enseignement scientifique* (F. Mayeur); R. KOCK: *Kinder lehren Kinder* (C. Mouchet); M.-T. CHEROUTRE: *Les Guides de France 1923-1998* (F. Mayeur); J. COMBELLES: *La « Sup » d'Albi* (J.-M. Chapoulie); A. DUPRONT: *L'Université, école d'humanité* (D. Julia) 101

Comptes rendus

D.O. HUREL: *Guide pour l'histoire des ordres et des congrégations religieuses* (M.-M. Compère); ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DE L'ARDÈCHE: *Répertoire des archives du collège de Tournon* (M. Grandière); M. POUTEAU: *Le collège de Gretz-Neuville* (M.-M. Compère); C. HOTTIN: Quand la Sorbonne était peinte (S. Chassagne); C. FIJALKOW: *Deux siècles de musique dans l'école* (M. Alten); P. CARMIGNANI: *Autour de F. Braudel* (A. Bruter); R. GRÜNSTEIN, J. PECNARD: *Nos cahiers d'écoliers, 1880-1968* (A.-M. Chartier); G. AVANZINI *et al.*: *Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne* (P. Caspard) 143

Illustration de la couverture:
Jean Sturm. Médaille commémorative
frappée en 1838. Cliché Musée national de l'Éducation.

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

LE GYMNASE DE STRASBOURG À TRAVERS SES COMMÉMORATIONS :
quatre siècles et demi sur une frontière politique et culturelle (1538-1988)

par Bernard HEYBERGER

Le projet de cet article est né de l'idée que les jubilés et commémorations d'établissements scolaires étaient des moments qui révélaient leur identité (1). Le déroulement des festivités, la composition de la liste des participants et intervenants, au même titre que les discours tenus, permettent de saisir quelques traits significatifs de l'idéologie politique, culturelle, religieuse et pédagogique qui constitue l'esprit de la « maison ». Les célébrations offrent toujours des occasions pour souligner la continuité de l'institution et la fidélité à l'esprit de ses fondateurs, ou alors pour affirmer un retour aux sources et aux principes des origines. Dans les deux cas, c'est une manière de répondre aux défis contemporains de la commémoration.

Le Gymnase Jean Sturm de Strasbourg, établissement d'enseignement primaire et secondaire privé, aujourd'hui sous contrat avec l'État, se prête particulièrement bien à ce type d'enquête, d'abord à cause de sa très grande longévité. Fondée en 1538, au moment où la Réforme structurait ses institutions dans la ville passée au protestantisme, cette école confessionnelle luthérienne, élitiste par la réussite de ses élèves plus encore que par son recrutement social, peut s'enorgueillir d'un passé lointain et prestigieux. Elle porte le nom de Jean Sturm, son premier recteur. D'origine rhénane, mais passé par Paris, celui-ci la dota d'une organisation des études fondée sur une doctrine humaniste, qui fut un modèle pour l'enseignement secondaire au XVIe siècle, avant l'essor des collèges jésuites (2).

---

(1) Cet article a été rédigé à la suggestion de Willem Frijhoff et de Dominique Julia.

(2) Anton Schindling : « L'École latine et l'Académie de 1538 à 1621 », *in* Pierre Schang, Georges Livet (dir.) : *Histoire du Gymnase Jean Sturm, berceau de l'Université de Strasbourg 1538-1988,* Strasbourg, Oberlin, 1988, pp. 16-154 ; Jean Rott :

Les commémorations qui ont donné lieu à une publication jubilaire, de *Festschriften* ou de *Relations des fêtes*, sont celles du 1er (1638) (1), du 3e (1838) (2), et du 4e centenaire (1938) (3), ainsi que du trois-cent cinquantième (1888) (4), du quatre-cent-vingt-cinquième (5) et du quatre-cent cinquantième anniversaire (1988) (6). Les jubilés du Gymnase ne démentent pas la règle qu'en ces occasions, on cherche avant tout à s'inscrire dans une fidélité et dans une tradition. À chaque célébration, on procède à des rappels de celles qui ont précédé, ce qui renforce l'impression de continuité (7). À plusieurs reprises, on publie à l'occasion du jubilé un ouvrage sur l'histoire du Gymnase (8). Mais à chaque fois transparaît aussi, de

« Jean Sturm, le premier recteur du Gymnase et de l'Académie de Strasbourg (1507-1589) », *in* Georges Livet, Francis Rapp (dir.): *Strasbourg au cœur religieux du XVIe siècle*, Strasbourg, Istra, 1977, pp. 185-188; Robert Faerber: « La pensée religieuse et théologique de Jean Sturm », *ibid.*, pp. 119-196.

(1) Melchior Sebizius (Jr): *Strassburgischen Gymnasii Christliches Jubelfest Gott dem Allerhöchsten zu schuldigen Ehren Beedes in Kirch und Schulen mit unterschiedenen Predigen und orationibus, auch Gebet und Gesang Dankbarlich und Andächtig im Jahr nach Christi Geburt 1638 zelebrirt und begangen*, Strasbourg, Eberhard Zetner, 1641, 327 p. + annexes.

(2) Charles Henri Boegner: *Relation des solennités qui ont eu lieu le 13 et le 14 août 1838 à l'occasion de la troisième fête séculaire du gymnase protestant de Strasbourg*, Strasbourg, Frédéric Charles Heitz, 1838, 183 p.

(3) « Quatrième centenaire du gymnase protestant de Strasbourg 1538-1938 », *Relation des fêtes des 18, 19 et 20 novembre 1938*, Strasbourg, Fides, 1939, 384 p.

(4) *Festschrift zur Feier des 350 jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums*, Strasbourg, Heitz, 1888, t. 1, 394 p., t. 2, 291 p.

(5) Gymnase Jean Sturm – Strasbourg: *1538-1963, 425e anniversaire, 16 novembre 1963*, 50 p. non numérotées, Strasbourg, Istra, 1963. Il ne s'agit que d'une petite brochure sans prétention.

(6) « Quatre cent cinquantième anniversaire de la fondation du Gymnase Jean Sturm et de l'Université de Strasbourg, 1538-1988 », *Relation des fêtes*, Strasbourg, Oberlin, 1989, 330 p.

(7) Les délibérations du *Rat* pour les célébrations du centenaire de l'Université, en 1667, se réfèrent aux célébrations du centenaire du Gymnase en 1638, et demandent qu'on recherche dans les archives comment on avait organisé les cérémonies lors de la fondation, en 1566. L'épisode est rappelé dans un opuscule préparé à l'occasion du 25e anniversaire de la fondation de l'Université allemande de Strasbourg. Voir Alfred Erichson: *Der Alten Strassburger Hochschule Erstes Jahrhundertfest am 1. mai 1667. Ein Rückblick am 25. Stiftungstage der Kaiser-Wilhelms-Universität am 1. mai 1887*, Strasbourg, Friedrich Bull, 1897, pp. 3-4. Le compte rendu des célébrations de 1888 dans l'*Elsaessisches Evangelisches Sonntagsblatt* n° 32, 5 août 1888, s'ouvre par un poème allemand rédigé pour le jubilé de 1838. Lors des festivités de 1938, on fit de nombreuses allusions à celles de 1838 et de 1888. Lors des célébrations de 1988, on fit des rappels de celles de 1838 et de 1938.

(8) Adam-Gauthier Strobel: *Histoire du Gymnase protestant de Strasbourg, publiée à l'occasion de la troisième fête séculaire*, Strasbourg, Heitz, 1838, 183 p.; Heinrich Veil: *Das protestantische Gymnasium zu Strassburg in den Jahren 1538-*

manière plus ou moins explicite, la tension entre l'attachement au modèle et la conscience du changement survenu ou en cours.

L'intérêt d'une telle enquête réside aussi dans le fait que l'histoire de cette école suit celle de l'Alsace, excessivement complexe, comme on sait. Les nombreux bouleversements politiques se sont nécessairement répercutés sur le statut de l'établissement, le recrutement de ses professeurs et de ses élèves, voire sur ses méthodes pédagogiques. La république protestante de Strasbourg, ville libre impériale, fut annexée à la France catholique en 1681 et devint une simple capitale provinciale, suivant alors les destinées mouvementées du pays, jusqu'à l'annexion de la région à l'Empire allemand unifié, en 1871. Elle retrouva une France républicaine et centralisée en 1918, avant de connaître une intégration de fait au IIIe Reich, entre 1940 et 1944. Aujourd'hui, elle s'efforce de s'affirmer comme « capitale européenne », siège d'un certain nombre d'institutions communautaires.

À chaque commémoration, le contexte politique du moment, plus ou moins dramatique, apparaît en arrière-fond des festivités et investit les discours. En même temps, les pères fondateurs et les principes de la Réforme et de l'humanisme qui les inspiraient sont invoqués en référence avec la situation contemporaine, même lorsqu'une volonté de retour objectif sur le passé se manifeste dans les publications.

1888. Eine historische Skizze aus Anlass der Feier seines 350 jährige Bestehens im Auftrage der Direktion herausgegeben von Dr Heinrich Veil, Konrektor, Strasbourg, Heitz, 1888, 19 p. ; La *Festschrift zur Feier des 350 jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums*, Strasbourg, Heitz, 1888, t. 1, 394 p. t. 2, 291 p., comprend plusieurs articles d'histoire ; « Quatrième centenaire du gymnase protestant de Strasbourg 1538-1938 », *Relation des fêtes des 18, 19 et 20 novembre 1938*, Strasbourg, Fides, 1939, pp. 129-341 voir « études » et « conférences » traitant de sujets historiques ; *Matricula scholae argentoratensis publiés par un groupe de professeurs de l'école à l'occasion de son quatrième centenaire*, vol. 1 : 1621-1721, Strasbourg, Fides, 1938, 280 p. ; Hermann Gumbel : « Humanitas Alsatica. Strassburger Humanismus von Jakob Wimpfeling zu Johann und Jakob Sturm », *Von Strassburgs hohen Schulen. Festgabe zur Wiedersehensfeier ehemaliger Lehrer und Schüler des Protestantischen Gymnasiums zu Strassburg im Elsass im Jahre seines 400 jährigen Bestehens, Frankfurt a. M. am 7. und 8. Mai 1938*, preprint de *Elsass-Lothringisches Jahrbuch*, XVII, 1938. pp. 1-36 ; Paul Wentzcke : « Die alte Universität Strassburg 1621-1793 », *ibid.*, pp. 37-112 *in* Pierre Schang, Georges Livet (dir.) : *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*

I. UNE INSTITUTION MUNICIPALE (1638 et 1738)

Un volume commémore les festivités de 1638, sans rendre compte de leur déroulement. C'est en fait un recueil de cinq *Predigten* en allemand, de deux *orationes* historiques, d'un poème épique et d'une chronologie en latin, toutes dues à des professeurs, auxquels s'ajoute la partition et les paroles de la cantate *Fons Israël*, composée à cette occasion par Christophe Thomas Walliser, enseignant également dans l'établissement. Il se peut qu'avec la rudesse des temps, alors que la guerre de Trente Ans était aux portes de la ville, et que les finances de celle-ci étaient mises à rude épreuve par les mesures de défense militaire, les cérémonies se soient réduites à ces discours dominés par le thème pénitentiel et la nostalgie des temps plus heureux (1).

Trente ans plus tard, pour les commémorations du premier centenaire de la fondation de l'Académie issue du Gymnase en 1667, le *Rat* (conseil de la Ville) allait spécifier qu'il fallait qu'il « se passe plus que pour la première fête jubilaire du Gymnase en 1638, encore présente dans la mémoire ». On décida cette année-là de décorer des bâtiments, de faire jouer une « comédie spirituelle ou édifiante », de composer des poèmes panégyriques et de faire célébrer un office de reconnaissance dans les sept églises de la ville. On fit prononcer sermons et *orationes*. Au jour fixé, deux cortèges convergèrent, dans lesquels furent portés et exhibés les objets les plus significatifs (sceptres, registres de matricules, lettres impériales). On se rassembla ensuite à l'église du Gymnase pour y entendre des concerts alternés de discours et de la lecture des privilèges impériaux. Le lendemain, on procéda à une remise officielle des diplômes. Il y eut également un banquet d'une quarantaine de convives, et deux monnaies furent frappées à cette occasion. En partie, les éléments des célébrations ultérieures étaient déjà en place dans ces cérémonies de 1667 (2).

Le recueil de 1638 fait apparaître un face à face entre les magistrats de la ville (qui constituent les *patroni* de l'école et de l'université) et le *Stand* des enseignants, qui se présente dans l'introduction comme le *Professorum ordo* formant *ein absonderlich corpus* (un corps à part), et doté d'une *scholarum dignitas*, qui se doit d'être

(1) Rudolf Reuss : « M. Samuel Gloner, ein strassburger Lehrerbild aus den Zeiten des Dreissigjährigen Krieges », *Festschrift zur Feier des 350 jährigen Bestehens, op. cit.*, t. 1, pp. 207-209.

(2) Alfred Erichson : *Der Alten Strassburger Hochschule Erstes Jahrhundertfest..., op. cit.*, pp. 5-11.

reconnue. Le volume est dédié de manière significative aux magistrats de la République, « *des H. Reiches freyen Stadt Strassburg berühmten Universität und Schulen wolverdienten Cancellario und Scholarchis* », « *unseren geliebten grossgünstigen hochgeehrten herzen und geneigten Patroni* », par le personnel enseignant, recteur, doyen, professeurs et précepteurs (1).

L'école était bien un corps, faisant partie des institutions municipales. À cette époque, la République de Strasbourg jouissait encore d'une relative autonomie, quoique les événements de la guerre avec son cortège de malheurs aient occupé l'esprit des orateurs au point qu'ils fissent de nombreuses références « à ces temps cruels » (*zu diesen grewlichen Zeitten*). Le cadre géopolitique constamment évoqué dans les discours est celui de la ville (*diese Statt*). Lorsque dans ses sermons en allemand, le prédicateur Johann Schmidt parle de « la patrie commune » (*das gemeine Vatterland*), il s'agit de Strasbourg, qu'il qualifie au passage de *metropoli* et de capitale de l'Alsace, encore qu'il la situe clairement dans un ensemble plus vaste, auquel il a conscience d'appartenir (« *wir teutschen* »), et qui se nomme *Teutschland*. Contre la barbarie qui menace, la ville comparée à la Jérusalem des Psaumes, est dotée de portes, de remparts, de fossés, mais tout cela n'est rien si on n'y trouve plus les vertus du cœur, qui avaient permis à Strasbourg, au temps de la Réforme, de triompher de ses ennemis. Le prédicateur appelle la cité et l'Allemagne à être fières de leurs écoles et de leurs universités, tandis qu'il s'en prend à ceux qui s'adonnent à des « *unteutschen ceremonien* », et parlent « un peu le français et l'italien » (2). Ces accents xénophobes pourraient s'interpréter comme une mise en garde contre l'alliance politique passée alors par les luthériens avec le Roi de France, face à la politique de Contre-Réforme des Habsbourg. Ils faisaient sûrement allusion aussi à l'essor significatif de l'enseignement et de la pratique du français à Strasbourg dans ces années-là (3).

En liant l'éducation religieuse et morale à la formation humaniste, mais en donnant la priorité au premier de ces objectifs, les discours se voulaient dans la tradition des fondateurs. La préface du recueil jubilaire évoque le fait que le Gymnase, nouvellement fondé, n'avait pas

---

(1) Melchior Sebizius (Jr): *Strassburgischen Gymnasii Christliches Jubelfest...*, *op. cit.*, *Vorrede* (prologue).

(2) *Ibid.*, *Erste Predigt*, pp. 2-23.

(3) Carl Zwilling: « Die Französische Sprache in Strassburg bis zu ihrer Aufnahme in den Lehrplan des protestantischen Gymnasiums », *Festschrift zur Feier des 350 jährigen Bestehens*, *op. cit.*, pp. 261-273.

seulement attiré les enfants de la ville, « bien formés dans la Sagesse divine et mondaine », mais aussi beaucoup d'autres, même de lieux éloignés, attirés par la réputation de l'établissement. Des parents envoyèrent leurs enfants à grands frais « dans un atelier bien préparé afin qu'ils y soient savamment polis, enseignés, ornés, dans la vraie grâce de Dieu, les vertus, les bons arts et langages, puis, en leur temps, pleins de savoir-faire et de bonnes mœurs, congédiés et renvoyés chez eux » (1). Et, dans un de ses sermons, Johann Schmidt revient sur le fait qu'au Gymnase, les enfants sont instruits avec zèle « d'abord dans le saint catéchisme, dans la parole bienfaisante de l'Évangile, dans les points principaux de l'enseignement chrétien, ensuite aussi dans les bons arts et les langues ». Cet enseignement a une finalité pratique, ou civique, puisque le résultat visé, c'est que les enfants soient ainsi « engagés à servir fidèlement le maintien du bien-être commun ». Le Gymnase prépare à l'université, et donc aux chaires des églises et des écoles, ainsi « qu'aux nécessaires fonctions honorifiques dans le gouvernement temporel, afin que la patrie commune soit conservée et maintenue dans tous ses états » (2).

Cependant ces objectifs ne paraissent plus consensuellement partagés dans la Strasbourg de 1638. Des menaces pesaient sur l'institution, qui, pour remplir ses missions, devait avant tout être assurée des moyens matériels nécessaires. Or, selon la préface, cela devenait difficile du fait de l'état de guerre, qui éteignait ou diminuait les recettes en argent et en nature. Des reîtres avaient ruiné de manière barbare des écoliers et des enseignants. Des *praeceptores* et des *discipuli* auraient été chassés, ou même assassinés. Professeurs et précepteurs demandaient au Magistrat d'assurer leur nécessaire entretien, afin qu'ils pussent remplir leur devoir dans la joie et la sérénité (« *freudig und ungehindert* »).

(1) Melchior Sebizius (Jr): *Strassburgischen Gymnasii Christliches Jubelfest, op. cit., Vorrede*: « damit sie als in einer wolaus-gerüsteten Werckstadt wahrer Gottseeligkeit / Tugenden / gutten Künste und Sprechen, weisslich polirt, unterrichtet, gezieret / und / zu seiner Zeit / voll Geschicklichkeit und gutter Sitten / wieder dimittiert und zu Haus gelassen würden ». Dans le programme de réforme de 1634, l'enseignement religieux occupait toujours deux heures hebdomadaires par classe, et restait une matière éliminatoire pour les promotions. Voir: Bernard Vogler: « La Guerre de Trente Ans et la réforme de 1634 » *in* Pierre Schang, Georges Livet (dir.): *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, p. 168.

(2) *Ibid.*, p. 5: « in welchem unsere Kinder zuvorderst in den heiligen Catechismo, in den seeligmachenden Wort des Evangelii / in den Hauptstücken Christlicher Lehre / mit Fleiss unterrichtet / darnach auch zu gutten Künsten und Sprachen / so zur Erhaltung gemeiner Wolfahrt dienlich / trewlich angewiesen werden [...] zu notwendigen Ehrenämptern in Weltlichem Regiment hervor gehen / damit das gemeine Vatterland in allen Ständen conservirt und erhalten werde ».

Ces plaintes se référaient à des causes extérieures à la société strasbourgeoise. Mais en fait, le premier centenaire du Gymnase se célébrait à un moment où l'héritage de Jean Sturm était contesté en Allemagne par de nouveaux pédagogues, qui valorisaient l'enseignement dans la langue vernaculaire et souhaitaient des programmes plus pratiques. À Strasbourg, les parents critiquaient les méthodes des professeurs, qui à leur tour se plaignaient des exigences de ces derniers, de la surcharge de travail, et de la faiblesse de leurs salaires. Une réforme, qui se présentait comme une « restauration », fut entreprise en 1634, mais sans donner de résultats tangibles (1). Les difficultés n'étaient donc pas toutes imputables à l'état de guerre. D'ailleurs, du haut de sa chaire, Johann Schmidt soulignait qu'en comparaison de leur environnement, les habitants de Strasbourg se portaient relativement bien. Par contre, la *scholarum dignitas* ne lui paraissait plus suffisamment respectée dans la République elle-même. Certes, il y a toujours eu des ennemis des écoles, mais leur nombre lui paraissait en augmentation. Les riches, et tous ceux qui aspiraient à être grands dans le monde, s'étaient mis selon lui à déconsidérer ceux qui étudiaient les arts et les sciences, et prônaient de nouvelles valeurs, les chevaux, le jeu, *fressen*, *sauffen*, les nouvelles modes vestimentaires. Même parmi les bourgeois ordinaires, marchands et négociants, l'institution scolaire commençait, à l'en croire, à être dévalorisée. Schmidt n'épargnait pas les enseignants eux-mêmes, qui se chamaillaient entre eux, l'un louant ce que l'autre blâmait. En distribuant ainsi les coups d'étrivière, et en rappelant aux Strasbourgeois l'esprit héroïque de l'origine de la Réforme, le prédicateur assumait le rôle de moraliste qu'on attendait de lui. Sans doute entendait-il aussi inciter ses compatriotes à un effort financier supplémentaire en faveur de l'institution scolaire. En effet, il fit allusion à ceux qui, face à la diminution des rentes et à la « cherté », proposaient de suspendre pour un temps l'enseignement. Ce serait, dit-il, une grossière erreur, en aucune manière tolérable, car aussi peu chrétienne que de suggérer la fermeture des églises et la suppression des prédicateurs, sous prétexte que leur entretien coûte trop cher (2).

La situation politique était radicalement changée à la date du second centenaire, en 1738, sous la monarchie française. Il ne put y avoir cette année-là, ni fête ni publication. En 1717, il n'avait pu être

---

(1) Bernard Vogler: « La Guerre de Trente Ans et la réforme de 1634 » *in* Pierre Schang, Georges Livet (dir.): *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, pp. 167-172.

(2) Melchior Sebizius (Jr): *Strassburgischen Gymnasii Christliches Jubelfest, op. cit.*, pp. 17-21 et p. 115. Voir aussi la dénonciation de l'indiscipline, de l'effronterie et la désobéissance des écoliers dans le sermon de Georg Bach, *Oratio saecularis, ibid.*, p. 164 et p. 169.

question pour les protestants strasbourgeois de célébrer le bicentenaire de la Réformation. Lorsqu'en 1721, ils avaient envisagé de commémorer par une fête l'institution d'une université impériale de plein droit (1621), le prêteur royal, représentant de Versailles près de la Ville, avait répondu négativement à la demande des professeurs, en rappelant qu'on avait fêté un jubilé peu de temps auparavant (en 1667), et que cela ne faisait pas encore cent ans que la République et son université avaient été prises sous la protection de Sa Majesté. On comprend qu'en dehors de la question confessionnelle, la monarchie n'ait pas tenu à ce qu'on rappelât solennellement l'octroi de privilèges à l'université de Strasbourg par l'empereur Habsbourg. Il est vrai que les festivités de 1667 avaient lourdement rendu hommage à celui-ci, à un moment où la France, installée en Alsace, exerçait une pression de plus en plus forte sur la petite république urbaine (1). Il ne fut donc pas question de célébration en 1738, d'autant plus que le Gymnase traversait alors une crise interne: la qualité de son enseignement était remise en cause, mais le Magistrat n'avait ni les moyens ni la volonté d'une réorganisation. Ce n'est qu'en 1751 que le système pédagogique fut sérieusement modernisé, en accordant une place importante au français (2).

II. UNE INSTITUTION DE LA BOURGEOISIE LIBÉRALE (1838)

Au siècle suivant, la position de Strasbourg et de son Gymnase était encore bouleversée. En 1838, les solennités du troisième centenaire du Gymnase suivirent les fêtes séculaires de la Réformation (1817) et de la Confession d'Augsbourg (1830) (3). En grande partie, elles restèrent dans la tradition fondée sous l'Ancien Régime. En effet, on chargea des enseignants de l'école de composer et de mettre

(1) Alfred Erichson: *Der Alten Strassburger Hochschule Erstes Jahrhundertfest..., op. cit.*, pp. 13-14. Il est significatif que Charles Henri Boegner, dans sa *Relation des solennités qui ont eu lieu les 13 et le 14 août 1838..., op. cit.*, pp. 114-115, ne voit à l'interdiction de fêter le jubilé qu'une raison confessionnelle (la persécution des Réformés), oblitérant l'aspect politique ou « national », tandis que Paul Wentzcke: « Die alte Universität Strassburg 1621-1793 », art. cit., pp. 79-81, écrivant sous le nazisme, y voit à l'œuvre des tentatives de « *Verwelschung* » de la part du « *fremde Staat* ».

(2) Werner Westphal: « Le collège de l'Université 1621-1789 », *in* Pierre Schang, Georges Livet (dir.): *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, pp. 159-238; Adam-Gauthier Strobel: *Histoire du Gymnase protestant de Strasbourg, op. cit.*, pp. 59-69.

(3) Charles Henri Boegner: *Relation des solennités qui ont eu lieu le 13 et le 14 août 1838..., op. cit.*, p. 7.

en musique une cantate ; on frappa une médaille en l'honneur de Jean Sturm ; on fit restaurer des bâtiments, et on réinstitua la promotion solennelle des diplômés. Le jour de la célébration, un cortège se dirigea vers l'église, où allocutions et cantiques alternèrent. Le lendemain, la distribution des prix fut l'occasion de nouveaux discours. Mais le cadre n'était plus celui de l'ancienne république. Le français avait pris le pas sur l'allemand dans les discours. À côté des élèves et des enseignants, figuraient à présent le directoire du Consistoire général des Églises de la Confession d'Augsbourg, le maire et ses conseillers municipaux, et surtout les représentants de l'État (préfet et généraux), ainsi que ceux de l'Université (recteur, inspecteur d'académie) (1). L'école avait été séparée de la Ville dès le début de la Révolution. Puis la dictature montagnarde avait menacé de confisquer ses biens, et avait fait emprisonner ou exiler certains de ses professeurs. Thermidor leur avait rendu la liberté, et ils avaient cherché à rouvrir aussitôt. En 1795, l'établissement s'était vu menacé d'être fondu dans l'école centrale, à la création de celle-ci, puis, sous Napoléon, avec le monopole de l'Université, d'être assimilé au Lycée. Finalement, il était devenu « école secondaire ecclésiastique de la Confession d'Augsbourg », avant d'être reconnu comme collège de plein exercice en 1828 (2).

C'était donc en tant qu'institution confessionnelle que le Gymnase célébrait son tricentenaire, en 1838, dans le cadre de l'État français. Sous la monarchie censitaire, les notabilités locales pouvaient manifester leur conscience nationale et leur patriotisme français, et dans le même geste, exalter leur héritage local et leur fierté régionale. Les discours des enseignants et des responsables ecclésiastiques continuaient à célébrer la ville des ancêtres (*Vaterstadt*) et sa gloire passée. M. Berneaud, professeur, dans son discours en français, s'écria : « Ô Strasbourgeois, votre patriotisme, vos besoins religieux : le Gymnase, c'est votre école... », et le maire Schutzenberger émit le souhait « que Français de cœur, ils ne cessent jamais d'être Strasbourgeois ! ». Il est vrai que le Préfet lui-même porta un toast « À l'Alsace et aux Alsaciens ! » (3). Dans le programme d'invitation, il était

(1) *Ibid.*, pp. 29-30.

(2) Georges Livet : « Le temps des épreuves et de la reconstruction : la Révolution, le Consulat et l'Empire (1789-1815), *in* Pierre Schang, Georges Livet (dir.) : *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, pp. 245-271 ; Werner Westphal : « Le Gymnase foyer d'innovation. La double vocation École savante et classes industrielles », *ibid.*, pp. 275-283 ; Adam-Gauthier Strobel : *Histoire du Gymnase protestant de Strasbourg, op. cit.*, pp. 59-69.

(3) Charles Henri Boegner : *Relation des solennités qui ont eu lieu le 13 et le 14 août 1838, op. cit.*, pp. 48-60, p. 64 et p. 68.

mentionné que la création de l'école avait coïncidé avec « l'époque la plus glorieuse de Strasbourg », pendant laquelle elle avait atteint un haut degré de prospérité, et que l'efficacité de ses armées et le modèle de sa constitution lui avaient valu « l'éloge des Empereurs d'Allemagne ». Il faut cependant ajouter que les discours officiels s'achevaient par une invocation à Dieu, pour la protection de la France « notre chère Patrie », et que la *relation des fêtes*, ayant signalé que la salle prévue pour le banquet avait été décorée des écussons des villes d'Alsace surmontés de drapeaux tricolores, notait que: « Ces emblèmes annonçaient que ceux qui allaient s'asseoir sous ces tentes chérissaient d'un même amour et leur province natale et la grande patrie dont l'Alsace est un des plus fermes boulevards » (1).

Dans la vision romantique du XIXe siècle, il fallait offrir à la jeunesse des modèles de héros, des individus qui pouvaient à eux seuls résumer l'âme collective de l'école et de la patrie strasbourgeoise. Les orateurs invitèrent les élèves à se rendre « dignes des grands hommes qui l'ont fondée, des hommes illustres qui en sont sortis » (2). Ils insistèrent particulièrement sur la figure des fondateurs, le magistrat municipal Jacques Sturm (3) et l'humaniste Jean Sturm. Alors que le nom de ce dernier avait été à peine mentionné dans le recueil de 1638 – on lui reprochait alors ses accointances avec les « hérétiques » calvinistes –, il devint le centre des festivités de 1838. Dans son *Histoire du Gymnase* parue à l'occasion, Adam-Gauthier Strobel en fit une biographie édifiante. On frappa une médaille à son image (voir l'illustration de la couverture), et on posa un buste en sa mémoire dans l'auditorium (4). Le discours tenu en allemand par l'inspecteur ecclésiastique Edel développait les principes qu'il était censé avoir incarnés, dans une époque appelée nouvelle, qui mettait fin au Moyen Âge, et où avait eu lieu « un essor général », matériel,

(1) *Ibid.*, pp. 127-177 et p. 63. Boulevard a ici le sens étymologique de « place forte ».

(2) Charles Henri Boegner: *Relation des solennités qui ont eu lieu le 13 et le 14 août 1838, op. cit.*, discours de Bruch, p. 102, discours de Engelhardt, professeur d'histoire, pp. 24-25.

(3) Sur Jacques Sturm, voir Georges Livet: « Jacques Sturm, Stettmeister de Strasbourg. Formation et idées politiques 1489-1532 », *in* Georges Livet, Francis Rapp (dir.): *Strasbourg au cœur religieux du XVIe siècle, op. cit.*, pp. 207-241; Jean Rott: « Jacques Sturm, scolarque de la Haute-École de la Ville de Strasbourg 1526-1553 », *ibid.*, pp. 243-251; Jean-Daniel Pariset: « L'activité de Jacques Sturm, Stettmeister de Strasbourg de 1532 à 1553 », *ibid.*, pp. 253-266.

(4) Adam-Gauthier Strobel: *Histoire du Gymnase protestant de Strasbourg, op. cit.*, pp. 7-38; Charles Henri Boegner: *Relation des solennités qui ont eu lieu le 13 et le 14 août 1838, op. cit.*, pp. 9-15, pp. 36-38 et pp. 72-75.

mais aussi scientifique et religieux, et concluait sur la chance des élèves de recevoir une formation dans un temps où de grands progrès avaient été accomplis (1). La continuité entre les réformateurs du XVIe siècle et la bourgeoisie protestante libérale du XIXe était encore davantage affirmée dans les déclarations du conseiller général du Bas-Rhin Valentin Schneegans, de l'ancien maire Jean-Frédéric De Turckeim, et du maire en place Georges-Frédéric Schutzenberger. Ce dernier s'inscrivait dans la ligne de l'historiographie bourgeoise en affirmant que les ancêtres, « après avoir conquis leur indépendance [...] contre les prétentions d'une orgueilleuse féodalité, s'associèrent à ce grand mouvement d'émancipation intellectuelle qui éclata au XVIe siècle, et prépara les destinées futures de l'humanité ». Le rattachement à la France était dans la suite naturelle de ce mouvement, et comme son aboutissement: « Strasbourg devint une ville française au moment même où la France adopta le principe de ses anciennes institutions ». La république municipale avait été le précurseur du régime parlementaire bourgeois: « La force et la puissance de l'ancienne commune se trouvaient dans les lumières, dans les mœurs, dans les vertus de la bourgeoisie. Aujourd'hui les classes moyennes sont devenues les dépositaires des destinées futures de notre commune patrie » (2).

Les trois hommes politiques mentionnés étaient eux-mêmes des anciens élèves du Gymnase. Une nouveauté de ce jubilé, c'est la part qu'y prirent ces derniers. Ce sont eux en particulier qui organisèrent le banquet qui réunit 450 personnes, autour des principales personnalités de la ville et des représentants de l'État. Ils se placèrent tous par rang d'âge, « sans aucune distinction de qualité », et un élève de six ans porta un toast à la santé du doyen des anciens élèves, ce qui « rappelait si bien que tous les élèves du Gymnase, jeunes et vieux, ne forment qu'une seule famille, unis par les mêmes sentiments et affection envers l'école qui les a tous reçus en son sein ». C'était la conscience d'appartenir à un corps, et l'affirmation d'une solidarité entre générations d'élèves, qui allaient encore se manifester dans les festivités ultérieures (3).

L'objectif évoqué dans le recueil de 1638, de former des hommes pieux et vertueux en même temps que des « citoyens utiles », en associant instruction et éducation, reste au centre de tous les discours en

(1) Charles Henri Boegner: *Relation des solennités qui ont eu lieu le 13 et le 14 août 1838*, *op. cit.*, pp. 31-41.

(2) *Ibid.*, p. 64 (Schneegans), p. 72 (De Turckheim), p. 79 (Schutzenberger).

(3) *Ibid.*, pp. 62-71.

1838 (1). Dans son *Histoire du Gymnase*, Strobel souligne le caractère de précurseur de Jean Sturm, qui, avant Rousseau, n'avait fait de l'instruction qu'une branche de l'éducation et qui avait posé « pour soutien des états et pour but de l'humanité la religion et la vertu » (2). L'ancien maire de Turckheim insiste sur la cohérence que cette formation doit donner à la société civile, en faisant émerger un véritable esprit de corps : « Il faut que toutes les classes de notre population strasbourgeoise, le magistrat, l'homme de lettres, le négociant, le chef d'atelier, l'artisan, l'ouvrier, se distinguent par une première instruction, bien dirigée : qu'ils contractassent, par le souvenir des études communes, par celui d'une tendance égale vers la vertu, ce lien de cité entre individus qui est le levier le plus puissant pour la prospérité des états » (3).

Cependant, Bruch, le directeur de l'établissement, doyen de la faculté de théologie, rompt avec les perspectives de 1638 lorsqu'il aborde la question de la religion. Alors que lors du premier centenaire, le prédicateur Johann Schmidt avait évoqué la période héroïque où après avoir aboli « l'abomination et l'idolâtrie papiste », la ville était devenue « comme une rose au milieu des épines » (4), le responsable du Gymnase, après avoir affirmé que dès son origine, il fut une école protestante, ajoute « je n'ai pas besoin de dire qu'on n'y prêche point de dogmatique exclusive. Le protestantisme par sa nature est large et tolérant. J'ai moins besoin encore de remarquer qu'on n'y exerce point d'adroit prosélytisme. Nous croirions manquer à nos plus sacrés devoirs en cherchant à attirer au protestantisme les enfants d'autres cultes qui nous sont quelquefois confiés ». « Pour être véritablement protestant, il tiendra éloigné tout esprit exclusif, intolérant ; il admettra dans son sein les lumières que le protestantisme tend sans cesse à développer et à répandre ». Il réclame néanmoins qu'on assure deux heures d'enseignement religieux (5).

En 1838, la dialectique fidélité/changement était récurrente dans les discours. Le doyen Bruch évoquait les « modifications nécessaires », et Strobel affirmait que l'instruction qui s'y donnait avait été

---

(1) *Ibid.*, pp. 18, 24, 48, 53, 64.

(2) Adam-Gauthier Strobel : *Histoire du Gymnase protestant de Strasbourg, op. cit.*, pp. 19-20 et pp. 78-79.

(3) Charles Henri Boegner : *Relation des solennités qui ont eu lieu le 13 et le 14 août 1838, op. cit.*, p. 72. Voir aussi les réflexions de Schutzenberger p. 82.

(4) Melchior Sebizius (Jr) : *Strassburgischen Gymnasii Christliches Jubelfest, op. cit.*, p. 4.

(5) Charles Henri Boegner : *Relation des solennités qui ont eu lieu le 13 et le 14 août 1838, op. cit.*, pp. 92-93.

« mise en rapport avec les besoins de l'époque ». Il s'agissait avant tout de justifier l'introduction des classes pratiques, à côté du cursus classique, à partir de 1830, et le fait que « le français est devenu dans toutes les classes la langue exclusivement en usage » (1).

La grande masse de la population alsacienne restait étrangère à la langue officielle. Cette situation devenait d'autant plus préoccupante que la montée du nationalisme de l'autre côté du Rhin pouvait faire craindre la formation d'un irrédentisme germanique en Alsace (2). La question linguistique éveillait une inquiétude perceptible chez les participants du jubilé, entre le sentiment d'une perte inéluctable inspiré par le recul de la langue maternelle, et le besoin simultané de se justifier du manque d'aisance dans la langue adoptée. Un poème qui imagine le jubilé de 1938, s'interroge: « *Klingt noch in unseren Gauen / Die Sprache, so wie nun?* »: « Notre langue retentit-elle encore comme aujourd'hui dans nos cantons? » (3). Adam-Gauthier Strobel, à la fin de son *Histoire du Gymnase*, se doit de « rassurer » sur les progrès de la langue française dans son école, et sur la capacité des élèves à surmonter dans l'avenir les difficultés de la prononciation, pour lesquelles il implore l'indulgence. Mais il lance en même temps un appel vibrant à ne pas abandonner l'allemand, langue des ancêtres et de Luther « empreinte d'une religiosité si profonde » (4). Louis Lavater, un contributeur au volume du jubilé, affirme par contre que les valeurs qui fondent le Gymnase sont indépendantes de la langue pratiquée. Tous deux répondent à la suspicion qui veut assimiler la mauvaise performance linguistique des Alsaciens à un manque de patriotisme. Le second se livre à une surenchère démonstrative en s'écriant: « Fort heureusement, le patriotisme dans notre province rhénane est-il en raison inverse de la finesse acoustique dont les habitants sont doués ». Il ajoute que dès leurs premières années, ils « apprennent à envisager le Rhin comme un canal de fortification,

---

(1) Adam-Gauthier Strobel: *Histoire du Gymnase protestant de Strasbourg, op. cit.*, p. 83; Charles Henri Boegner: *Relation des solennités qui ont eu lieu le 13 et le 14 août 1838, op. cit.*, pp. 98-99 ; Discours de Louis Lavater, pp. 123-124.

(2) Auguste Schneegans: *Memoiren. Ein Beitrag zur Geschichte des Elsasses in der Übergangszeit*, édité par Heinrich Schneegans, Berlin, Gebrüder Paetel, 1904, p. 7. L'auteur, dont l'oncle enseignait au Gymnase, évoque l'ordre venu de Paris, en 1848, pour obliger à pratiquer le français dans les écoles et dans les familles. Sa mère s'y soumit avec difficulté, sa tante par contre ne renonça jamais à écrire en allemand.

(3) Charles Henri Boegner: *Relation des solennités qui ont eu lieu le 13 et le 14 août 1838, op. cit.*, « Poésies dédiées au Gymnase à l'occasion de sa 3e fête séculaire », p. 180.

(4) Adam-Gauthier Strobel: *Histoire du Gymnase protestant de Strasbourg, op. cit.*, pp. 90-91.

les plaines fertiles de l'Alsace comme un vaste glacis, et les Vosges comme le boulevard de la grande patrie qu'ils sont chargés de défendre » (1).

Mais ces bouffées guerrières n'étaient pas représentatives de l'opinion dominante dans la bourgeoisie du Gymnase, qui, du moins en l'absence de tension entre la France et l'Allemagne, restait fidèle à l'idéal affirmé dès le XVIIIe siècle, de pont pacifique entre les deux cultures et les deux nations (2). En 1860, l'ancienne école allait être réduite en cendres par un incendie dévastateur. Elle allait être entièrement reconstruite et inaugurée en août 1865, lors de festivités qui suivirent le modèle du jubilé de 1838. À cette occasion, le professeur de théologie Lichtenberger s'écria: « Placés sur la frontière, comprenant, aimant, unissant le génie des deux nations, parlant les deux langues, n'est-ce pas à nous qu'il appartient de mettre au service de la France ce que l'Allemagne a de grand et de noble; comme aussi d'imprimer aux productions de nos voisins le cachet de génie français, si gracieux, si limpide, si correct! Nous avons la mission de servir d'intermédiaires et d'initiateurs entre les deux races les plus intelligentes du globe » (3.)

III. LE GYMNASE AU TEMPS DU *REICHSLAND* (1888)

Cet idéal avait été mis à rude épreuve, lorsqu'en 1888 eurent lieu les célébrations du 350e anniversaire, alors que l'Alsace était devenue un *Reichsland*. On sait peu de choses sur les festivités. L'imposant volume de *Festschrift* en deux tomes qui parut à cette occasion est un travail d'érudition, qui ne fait que des allusions marginales à l'actualité (4). On trouve un compte rendu succinct des cérémonies et des discours dans l'hebdomadaire *Elsaessisches Evangelisches*

(1) Charles Henri Boegner: *Relation des solennités qui ont eu lieu le 13 et le 14 août 1838*, *op. cit.*, pp. 116-126.

(2) Voir par exemple Louis Spach: « La ville et l'université de Strasbourg en 1770 » (texte lu le 28 septembre 1842), *Oeuvres choisies*, t. 3, Paris/Strasbourg, Berger Levrault, 1867, pp. 420-446.

(3) Auguste Schneegans: *Le 10 août 1865. Souvenir de l'inauguration du nouveau Gymnase protestant de Strasbourg*, Strasbourg, Treuttel et Würtz, 1865, p. 22.

(4) *Festschrift zur Feier des 350 jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums*, Strasbourg, Heitz, 1888, t. 1, 394 p., t. 2, 291 p. Une petite brochure de rétrospective historique fut également publiée par Alfred Erichson: *Stimmen über das Strassburger Gymnasium aus vierthalb Jahrhunderten. Ein Beitrag zur 350 jährigen Jubelfeier am 1. August 1888*, Strasbourg, E.F.Schmidtt/Friedrich Bull, 1888, 16 p.

Sonntagsblatt (1). Dans l'ensemble, la fête ne semble guère en rupture avec celle de 1838, ni par son déroulement, ni par la qualité des participants. Elle débuta par un office au Temple Neuf, en présence des élèves, des maîtres, « des amis et hôtes de l'institution », ainsi que des autorités, durant lequel alternèrent chants et discours. Ceux qui prirent la parole à la suite du *Konrektor* Heinrich Veil, furent, dans l'ordre, les représentants de l'autorité civile (*Unterstaatssekretär*, représentant l'État allemand, et *Bürgermeister* de la ville, « vieil-allemand », mais élu), des autorités religieuses (le président du Directoire de l'Église de la Ligue d'Augsbourg), et des autorités scolaires (le recteur de l'Université, les directeurs des autres écoles secondaires de Strasbourg) (2). Le lendemain eut lieu la *Schulfeier*, qui débuta par une distribution des prix et des discours. Représentations théâtrales et jeux gymniques furent interrompus l'après-midi par la pluie, puis repris un autre jour.

Jean Sturm avait voulu donner au théâtre scolaire une place importante dans la pédagogie du Gymnase. Les jeux scéniques avaient rencontré le succès populaire auprès du public strasbourgeois, avant que les cataclysmes de la guerre de Trente Ans et le poids toujours grandissant des théologiens ne fussent venus à bout de cette pratique, au cours du XVIIe siècle, laissant alors le champ libre au théâtre jésuite, pour le reste de l'Ancien Régime (3). En 1888, on renoua avec cette tradition théâtrale en rendant hommage à l'Antiquité, avec des scènes d'*Antigone* de Sophocle, et au répertoire allemand avec des extraits de *Willhelm Tell* de Schiller. Puis, un long cortège traversa la ville, au rythme de la musique des pompiers municipaux, pour se diriger vers le parc de l'Orangerie, où la municipalité offrait un goûter (*Festessen*). La journée se conclut par une réception solennelle à l'Hôtel de Ville. Une originalité de la célébration, par rapport aux autres festivités, fut la remise de médailles à des membres méritants du personnel (4).

S'il n'y a pas eu de *relation des fêtes* publiée cette année-là, il est vraisemblable que cela tenait à l'ambiance du Gymnase sous l'annexion. Auguste Schneegans en fit une critique vive dans un

---

(1) *Elsaessisches Evangelisches Sonntagsblatt*, n° 32, 5 août 1888, et n° 33, 12 août 1888.

(2) *Ibid.*, n° 32, pp. 500-501.

(3) A. Schmidlin : « Le théâtre scolaire à Strasbourg. Une étude historique », *in* Pierre Schang, Georges Livet (dir.) : *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, pp. 125-136.

(4) *Elsaessisches Evangelisches Sonntagsblatt*, n° 32, pp. 507-508 ; n° 33, pp. 524-525.

ouvrage paru en 1878. Selon lui, le Gymnase avait été avant 1870 « une oasis au milieu des établissements officiels », une école qui prônait la « méthode allemande » et qui, en prenant le « contrepied de la méthode officielle et jésuitique » avait fourni les preuves de sa supériorité ». Le *Regulativ* de 1873, qui fixait les nouveaux programmes, aurait par contre imposé le retour à l'ancienne méthode des jésuites, qui faisait de l'enseignement « un dressage », et remplaçait « l'éducation des humanités » par « une science de perroquet [...] aussi inutile qu'indigeste », visant à faire de l'enfant « une recrue » (1).

Les souvenirs pleins d'ironie de Robert Redslob montrent le corps des professeurs et celui des élèves nettement divisés en « Alsaciens » et « Allemands immigrés », qui réduisaient leurs relations réciproques au minimum (2). À l'en croire, il vécut une jeunesse partagée entre deux mondes sans communication, celui de l'école et celui de la maison. Alors que généralement, depuis le temps de Jean Sturm, on insistait sur le fait qu'instruction et éducation devaient aller de pair au Gymnase, il s'écrie: « À l'école, nous faisions un apprentissage, c'était tout. Instruction, mais non pas éducation. Nous étions élevés, non par nos maîtres, mais par nos parents. Nous grandissions à un foyer qui était une enclave spirituelle de la France » (3). Il se pourrait que ce témoignage ne soit pas totalement représentatif. Le régime prussien s'était en effet assoupli, et une partie des élites strasbourgeoises avait alors accepté le compromis avec les Allemands. Robert Ernst, fils de pasteur libéral et ancien élève du Gymnase, devait aller plus loin, en adhérant au nationalisme pangermanique. Il devait s'engager volontaire à 17 ans en août 1914, puis vivre à Berlin, avant de se mettre au service du régime nazi, qui en fit un temps l'*Oberbürgermeister* de Strasbourg. Dans ses mémoires, rédigés dans une prison française en 1951, il confirme néanmoins l'attachement de la bourgeoisie protestante strasbourgeoise à la France, à sa langue et à ses mœurs, encore que, selon lui, l'esprit de résistance et le culte de la

(1) Auguste Schneegans: *Das höhere Schulwesen in Elsass-Lothringen / L'instruction secondaire en Alsace-Lorraine*, Strasbourg, Fischbach, 1878, pp. 77-81 et *passim*. Il faut néanmoins relever qu'en 1938, Franck Forget rend hommage aux principes de son prédécesseur de l'époque allemande Heinrich Veil, en citant son discours de 1888: « Quatrième centenaire du gymnase protestant de Strasbourg 1538-1938 », *Relation des fêtes des 18, 19 et 20 novembre 1938*, Strasbourg, Fides, 1939, p. 366.

(2) Robert Redslob: *Entre la France et l'Allemagne. Souvenirs d'un Alsacien*, Paris, Plon, 1933, pp. 1-63.

(3) *Ibid.*, p. 30.

patrie perdue, caractéristiques d'une étroite classe sociale, se fussent atténuées à partir des années 1900 (1).

En 1888, il devait en tout cas être difficile d'envisager, par exemple, une participation massive des anciens élèves, organisés en association, alors que beaucoup avaient quitté la région en « optant » pour la France, et que, parmi ceux qui vivaient encore sur place, le traumatisme de 1871 n'avait pas été surmonté. La reconstruction rapide du Gymnase après l'incendie de 1860 avait été possible grâce à la souscription de nombreux donateurs, surtout locaux, qui, en retour, avaient exigé une place plus grande dans la gestion de l'établissement, aux dépens des autorités de l'Église luthérienne. Ils avaient affirmé notamment l'autonomie de l'établissement par rapport à l'administration publique de l'enseignement, en même temps que son caractère laïque, qui devait éviter de le concevoir comme un séminaire protestant (2). L'ouvrage d'Auguste Schneegans qui avait rendu compte des fêtes d'inauguration, avait présenté l'école de Sturm comme « le bien de tous les protestants, de l'ancienne bourgeoisie ou plutôt de l'ancienne population protestante de Strasbourg, de l'Alsace, de la France entière ». Il avait proposé une implication plus large des anciens élèves et de la communauté protestante, regroupés en association, dans la vie de l'établissement, pour « former un corps compact », « qui aurait voix au chapitre non pas aux heures de crise seulement, mais encore et surtout aux heures de prospérité et de réorganisation » (3).

Cette vision du Gymnase était complètement dépassée en 1888. Le directeur Charles-Frédéric Schneegans, qui avait voué toute sa vie à l'école strasbourgeoise, appartenait à la tendance libérale et laïque du protestantisme, qui s'était imposée lors de la reconstruction. Pendant le terrible siège de la ville en 1870, il avait dû payer de sa personne pour empêcher la destruction des nouveaux bâtiments, lorsque des bombes s'abattirent sur sa toiture pendant les violents bombardements allemands (4). Lors de l'installation de l'administration allemande, il avait tenté coûte que coûte, en s'appuyant sur une partie des enseignants et sur les parents d'élèves, de sauver l'autonomie de son

---

(1) Robert Ernst: *Rechenschaftsbericht eines Elsässers*, Berlin, Bernard & Graefe, 2e édition, 1954, pp. 24-26 et 32-38.

(2) Auguste Schneegans: *Le 10 août 1865. Souvenir de l'inauguration du nouveau Gymnase...*, 96 p.

(3) *Ibid.*, p. 84.

(4) Pierre Schang, Georges Livet (dir.): *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, pp. 316-317.

établissement et le caractère original de son programme de formation. Préserver un enseignement de valeur du français devait en particulier permettre aux élèves de se présenter au baccalauréat français. En 1872, le comité de l'Association des anciens élèves et amis avait d'ailleurs adressé une lettre au directeur, dans laquelle il demandait de ne pas accepter l'ingérence de l'État dans la direction de l'établissement, de veiller à conserver son caractère « libre et international », d'empêcher la diminution, voire la disparition des « cours de langue française » (1).

Ces appels ne furent pas entendus par la nouvelle administration, et, au moment des festivités de 1888, l'école avait en fait été mise au pas. À partir de 1873, la désignation d'un *Konrektor* allemand à côté de C. F. Schneegans réduisait l'autorité de celui-ci, et fut le point de départ d'une normalisation. En 1883, il ne restait plus que 9 Alsaciens sur un total de 34 enseignants : tous les autres étaient immigrés du *Reich*. Il faut dire que ces derniers se caractérisaient par leur professionnalisme, alors que les autochtones étaient jugés de formation inférieure, et voués aux petites classes. En contrepartie, la plupart des professeurs allemands ne faisaient que des passages brefs au Gymnase, avant de poursuivre leur carrière ailleurs (2). Le volume de *Festschrift* témoignait de ce nouvel état de fait dans le corps enseignant. Si l'histoire de la Haute École protestante, exclusivement dans sa période allemande, y faisait l'objet de nombreuses contributions, dans un esprit positiviste peu polémique, l'ouvrage accordait aussi de la place à des articles qui illustraient la science allemande, sans aucun lien direct avec Strasbourg et sa région (3).

On pourrait voir, dans cette manière de rendre compte des fêtes, un esprit allemand qui se différencierait de l'attitude française. L'appartenance et le caractère allemand du Gymnase s'affirmait « naturellement », comme un retour aux origines après la parenthèse française, qui venait d'être fermée. L'introduction à la *Festschrift* mentionne sans insistance le fait que le Gymnase « est retourné dans

(1) *Ibid.*, p. 340, p. 343, et p. 356.

(2) Pierre Schang, Georges Livet (dir.) : *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, pp. 355-360.

(3) Dr. R. Langenbeck : « Die Tiefenverhältnisse und die Bodenbeschaffenheit des Mittleren Teils des ostatlantischen Ozeans », *Festschrift zur Feier des 350 jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums, op. cit.*, pp. 141-172 ; Dr Schnakenberg : « Beitrag zu Ethnographie Madagaskars mit besonderer Berücksichtigung der Vazimba », *ibid.*, pp. 89-140 ; Dr Göring : « Über ein Problem aus der Raumgeometrie der Anzahl », *ibid.*, pp. 43-68.

le rang de ses institutions-sœurs allemandes » (1). Dans les périodes françaises, comme ce fut le cas en 1838, il fallait insister sur une continuité qui n'avait rien d'évident, et qui se révélait au moins dans les principes, sinon dans les faits, entre la république germanique du XVIe siècle et les régimes issus de la Révolution française. C'était en somme la conception nationaliste démocratique française, fondée sur l'adhésion volontaire, contre la conception pangermanique fondée sur le droit du sol et du sang. Redslob, dans ses souvenirs, se gausse du principe qui veut qu'un peuple de même langue a le devoir de s'unir: « Vérité transcendentale. Je parle donc je suis. Le peuple n'a pas le droit de faire jouer sa volonté, elle ne compte pour rien; ce n'est pas lui qui décide de son sort. Ses destinées sont écrites par la main de la Providence qui manifeste ses desseins par le signe tangible de l'idiome ». Il oppose une conception allemande de l'État « valeur première », avec l'homme comme « instrument de sa grandeur », à « l'autre côté de la barrière », où règne « le culte de la liberté individuelle, la doctrine que l'État est une forme d'association, œuvre des citoyens faite pour les servir, et enfin la conviction d'un droit égal, pour tous les hommes, à réaliser leur idéal dans des communautés spontanément établies. Conception largement humaine et qui exclut tout privilège d'un peuple » (2). Il est vrai qu'on pouvait lire ces pages à la lumière de l'époque où elles étaient publiées: 1933.

IV. 1938 : L'AFFIRMATION DES VALEURS RÉPUBLICAINES

En 1938, alors que Strasbourg était revenue à la France, l'adhésion à l'idéal démocratique français allait être affirmé avec une force inégalée. Ces fêtes du quatrième centenaire du Gymnase, n'eurent pas lieu sous les meilleurs auspices. Elles se déroulèrent en novembre, après que les accords de Munich (29 septembre) eurent éloigné provisoirement la menace de guerre franco-allemande, qui avait causé la mobilisation d'une partie des professeurs, et la mise à l'abri des archives et des bibliothèques (3).

---

(1) *Ibid.*, p. IV.

(2) Robert Redslob: *Entre la France et l'Allemagne, op. cit.*, pp. 11-13; Robert Ernst: *Rechenschaftsbericht eines Elsässers, op. cit.*, ne partage évidemment pas ce point de vue. Il reconnaît néanmoins (pp. 40-41) l'erreur de lier systématiquement la pratique linguistique à l'appartenance nationale.

(3) « Quatrième centenaire du gymnase protestant de Strasbourg 1538-1938 », *Relation des fêtes du 18, 19 et 20 novembre, op. cit.*, p. 13 et pp. 19-20.

Les cérémonies ne se voulaient pas en rupture avec les précédentes, notamment celles de l'époque du *Reich* (1888), qui furent plusieurs fois évoquées (1). Un culte solennel fut tenu à l'église du Gymnase (le Temple Neuf), où chants en français, en latin et en allemand alternaient. On y reprit en particulier la cantate *Fons Israël*, composée par Walliser pour les festivités du premier centenaire. On y écouta deux prédications, l'une en français et l'autre en allemand. Une cérémonie publique eut lieu dans les rues de la ville, lors du dépôt de plaques sur la façade du Gymnase. Une attention particulière fut accordée à l'histoire de l'école. Celle-ci fit l'objet d'une exposition, qui d'après les propos de M. E. Hoepffner, scolarque du Gymnase, devait renforcer la fierté d'appartenir à l'établissement, en montrant les portraits de « ces hommes qui, par leur rayonnement, par leur valeur scientifique ou morale, ont été la gloire et l'honneur de l'École ; portraits de vieux Strasbourgeois, professeurs ou pasteurs, magistrats, médecins, militaires et autres, qui ce soir nous contemplent de leur air grave et solennel, et qui participent encore à la fête de leur vieille École » (2).

L'esprit de corps fut également exalté lors du banquet organisé par les anciens élèves, qui réunit près de 400 convives, et permit de renouer des liens, ou de prendre conscience qu'on appartenait au même monde de l'enseignement, des affaires ou de l'administration : « Joyeusement, on refit connaissance. L'on constatait avec amusement que le mauvais élève d'autrefois était devenu un savant professeur, que le fort en thème s'était mué en un actif industriel ou commerçant, et que le poète de la classe avait trahi les Muses pour entrer dans la carrière administrative ». La solidarité entre les générations était affirmée symboliquement, comme en 1838, par un hommage du plus jeune élève au plus ancien survivant (3).

Au vu des événements récents, on se servit de l'occasion pour affirmer qu'à Strasbourg, plus qu'ailleurs, on était attaché à la paix avec l'Allemagne. Sur la plaque qui fut apposée à la porte de l'établissement, une inscription en latin commémorait la fondation de 1538 en faisant allusion au fait que cette année-là, « le funeste

(1) *Ibid.*, pp. 16-17, p. 36, p. 106 et pp. 111-115.

(2) *Ibid.*, pp. 19-20. Sous la République strasbourgeoise, le scolarque était le magistrat municipal chargé de l'école. Le titre désigne le représentant du Chapitre Saint Thomas, chargé de veiller au bon fonctionnement de l'établissement ; son rôle a été transformé lorsque le Gymnase est devenu école privée sous contrat (1974). Inauguration de l'exposition, p. 15. Description de l'exposition, pp. 129-190.

(3) *Ibid.*, p. 28 et p. 99.

conflit » entre Charles Quint et François Ier « était apaisé ». Et dans son allocution, le professeur Robert Will, président du Comité des Fêtes, affirmant qu'il fallait la paix pour que les sciences, les arts et les lettres puissent s'épanouir, demanda à Dieu de la donner. Il ajouta « que chaque fois que, dans le passé, la France et l'Allemagne ont écarté les différends qui les séparaient, deux grandes cultures se sont rencontrées dans cette maison placée au cœur de Strasbourg et à la croisée des grandes routes européennes. Puissent les accords survenus en 1938 [...] arrêter l'effondrement de la civilisation occidentale et servir au rayonnement de notre chère vieille école ! » (1). Il restait donc fidèle à cette tradition qui s'était imposée sous l'administration française, qui insistait sur le rôle de pont assumé par son établissement.

L'ancien directeur Franck Forget devait consacrer une partie de sa conférence, comme ses prédécesseurs de 1838, à évoquer la question de l'enseignement bilingue. Il s'agissait surtout de justifier la place importante qu'on accordait à l'allemand dans l'enseignement, dès les plus petites classes, en rappelant l'effort particulier qui était fait parallèlement pour l'enseignement de la langue nationale, et en déclarant que la faiblesse des performances linguistiques était compensée par l'ouverture d'esprit que procurait le bilinguisme. Comme en 1838, il fallait répondre à la suspicion de tiédeur patriotique en affirmant que « l'étude approfondie de l'allemand, telle qu'elle se pratique au Gymnase à côté de celle du français, ne saurait être sans injustice considérée a priori comme une marque de désaffection coupable à l'égard de la communauté nationale et de la culture qu'elle représente » (2).

Mais plus qu'en 1838, le Gymnase apparaissait associé à la France. La langue française l'emportait cette fois de très loin dans les discours, encore qu'un sermon et des cantiques en allemand figuraient au programme. Un « comité d'honneur » avait été constitué, qui montrait que le rayonnement du collège protestant dépassait désormais le cercle des notabilités régionales, pour inclure de hautes personnalités de la République. Aux côtés du président du Directoire de l'Église de la Confession d'Augsbourg, du directeur du Chapitre protestant strasbourgeois Saint-Thomas, du maire de la Ville, du préfet et du recteur, figuraient le directeur de l'Enseignement supérieur, représentant du ministre de l'Éducation nationale, et Lucien Fèbvre, professeur au Collège de France. D'anciens élèves, membres du

(1) *Ibid.*, pp. 51-54.

(2) *Ibid.*, pp. 370-371.

comité, avaient réussi une carrière à l'échelon national. C'était le cas de Marc Boegner, président de la Fédération protestante de France, de M. Lichtenberger, professeur honoraire à la Sorbonne, et de M. Spenlé, recteur de l'Académie de Dijon. Franck Forget, l'ancien directeur, avait pris peu auparavant des fonctions de professeur au Lycée Lakanal (Paris). Un président de Chambre à la Cour d'appel de Paris fit un discours dans lequel il se souvenait des festivités de 1888, lorsqu'il était écolier au Gymnase (1). Ce cachet très francophile, voire parisien, donné aux festivités, était sans doute plus représentatif d'une bourgeoisie protestante qui avait voulu renouer avec la période d'avant 1870 que de l'ensemble des luthériens alsaciens, qui avaient été séduits par l'autonomisme dans les années 1920. Il est vrai que l'atmosphère de l'automne 1938 ne favorisait guère l'expression officielle d'autres sensibilités politiques, et que par ailleurs la menace nazie avait provoqué l'érosion du courant autonomiste.

Si la présence d'un représentant des autorités scolaires de Bâle et du directeur du Collège de Genève, la lecture de messages « de toutes les parties du globe », dont celui d'Albert Schweitzer « du fond de l'Afrique équatoriale française », ainsi que la publication d'un article en anglais sur « John Sturm's personal association with England », attestaient d'un véritable esprit d'ouverture (2), l'Allemagne n'était pas représentée. Sur l'autre rive du Rhin, d'anciens élèves et professeurs allemands faisaient paraître la même année des études historiques pour commémorer le quatrième centenaire. Il s'agissait sans doute d'une initiative modeste et qui, si elle était érudite, faisait néanmoins des concessions à l'idéologie national-socialiste. Le premier article attachait de l'importance au caractère proprement alsacien de l'humanisme strasbourgeois, qui se serait caractérisé par le fait que « *die Bodenkräfte des Volkstümlichen [sind] hier sehr wirksam* ». Jean Sturm aurait conservé un trait atavique des paysans de sa *Heimat* (l'Eifel), qu'il aurait retrouvé ensuite « au pied des Vosges »: la « *Dickköpfigkeit* » rhénano-alémanique. Son insistance sur l'éloquence aurait également rencontré un trait caractéristique de l'Alsace: le goût pour le Verbe (3). La seconde étude insistait sur le

(1) Composition du Comité d'honneur, *ibid.*, en début de volume. Évocation de la famille Boegner par F. Boury, représentant de la Fédération protestante de France, pp. 81-83. Discours de O. Goehrs, président de Chambre à la Cour d'Appel de Paris, pp. 106-111.

(2) *Ibid.*, pp. 88-90. Article de Henry J. Cawell, pp. 206-218. Lecture des messages pendant le banquet, p. 99.

(3) Hermann Gumbel: « Humanitas Alsatica. Strassburger Humanismus von Jakob Wimpfeling zu Johann und Jakob Sturm », *Von Strassburgs hohen Schulen. Festgabe zur Wiedersehensfeier ehemaliger Lehrer und Schüler des Protestantischen*

maintien de la conscience identitaire germanique à Strasbourg jusqu'à la Révolution française, malgré les tentatives de *Verwelschung*, et contestait l'idée que Strasbourg avait été un pont entre la culture germanique et la culture latine, ce dont Jean-Daniel Schoepflin, au XVIIIe siècle, avait attribué le mérite au régime installé par la France (1).

Dans les discours français des célébrations de 1938, l'évocation de la spécificité locale n'occupait qu'une place fort modeste. Charles Frey, le maire de Strasbourg, rappelait qu'au XVIe siècle, « la puissance politique et le rayonnement intellectuel et spirituel de l'ancienne ville libre » avaient été « portés à un sommet plus jamais atteint », avant d'insister, avec un brin de regret, sur le fait qu'« aucune attache n'existe plus entre [la Ville] et l'antique école qui fut sa première création » (2). Robert Will témoignait sa reconnaissance au gouvernement de la République qui, en 1918, « prit l'engagement de respecter nos convictions intimes et les particularités sentimentales de notre *petite* patrie qui jamais ne contrarieront les droits souverains de la *grande*. Cette parole, la France l'a tenue. Elle eût péché contre le Saint-Esprit et contre le meilleur d'elle-même en exigeant de nous l'effacement de notre personnalité alsacienne » (3). Il s'agissait d'une allusion au statut confessionnel particulier de l'Alsace, qui avait été préservé, après l'épuration de 1919 et la tentative jacobine du Cartel des Gauches en 1924. Le Gymnase restait sous le régime de la loi Falloux (1850) et du décret organique de 1852 sur les cultes protestants, qui subordonnait l'établissement au Directoire de l'Église de la Confession d'Augsbourg, complétés par la législation allemande donnant aux autorités étatiques d'importants pouvoirs de contrôle et d'intervention, mais dont les gouvernements de la IIIe République n'abusèrent point. Il fallait voir aussi, sans doute, dans l'expression de cette reconnaissance, une allusion aux résultats des difficiles tractations que le Chapitre Saint Thomas, gestionnaire de l'établissement, avait menées avec le Rectorat dans les années 1930 : le Gymnase, dont les comptes étaient déficitaires, obtenait une

---

Gymnasiums zu Strassburg im Elsass im Jahre seines 400jährigen Bestehens, Frankfurt a. M. am 7. und 8. Mai 1938, preprint de *Elsass-Lothringisches Jahrbuch*, XVII, 1938, pp. 1-36.

(1) Paul Wentzcke : « Die alte Universität Strassburg 1621-1793 », *ibid.*, pp. 37-112.

(2) « Quatrième centenaire du gymnase protestant de Strasbourg 1538-1938 », *Relation des fêtes des 18, 19 et 20 novembre*, *op. cit.*, pp. 72-73.

(3) *Ibid.*, pp. 55-64.

subvention publique annuelle équivalent au traitement de trois professeurs, en échange d'une intégration plus forte à l'enseignement public (1).

La plupart des orateurs évoquèrent ce qui unissait Strasbourg et le Gymnase à la France, à une France porteuse d'un idéal universaliste. C'est en particulier ce qui ressortait des discours prononcés lors des solennités académiques tenues au Palais Universitaire, radiodiffusées par Strasbourg-PTT. Robert Will insista sur le fait que la France était « messagère traditionnelle d'un idéal hautement humain », d'un humanisme qui se caractérisait par « un esprit de clarté et de mesure », et qu'elle incarnait la « liberté ». Il reprenait en quelque sorte le thème déjà présent dans les discours de 1838 : la coïncidence entre les valeurs de Strasbourg, ville protestante, et celles de la France issue de la Révolution. Il insistait sur les liens que Jean Sturm avait entretenus avec la France, puis, en évoquant Goethe, venu étudier en Alsace, sur le fait que les deux cultures, française et allemande, s'étaient rencontrées et interpénétrées « sur le sol strasbourgeois ». Lucien Fèbvre, dans son allocution, apportait le salut du Collège de France au Gymnase protestant de Strasbourg, et rapprochait Guillaume Budé de Jean Sturm. Ce dernier, séjournant à Paris, avait déjà noué « entre les terres rhénanes, entre la libre république strasbourgeoise et la France, des liens solides d'estime réciproque et de clairvoyance sentimentale », dans « un monde tragiquement disputé, chaque jour, entre la Civilisation et la Barbarie ». Nul doute que l'éminent historien songeait à l'actualité, « à la Barbarie grondante et qui monte » (2).

Les mêmes thèmes furent traités dans une pièce historique et édifiante dont l'auteur n'était autre que Robert Will. Le dialogue conclusif, entre le Maître et l'Élève, évoquait « Ce souffle qui nous vient de la Renaissance ! », « Cet élan spirituel que nous donna la Réforme », « Cet idéal de liberté que nous devons à la Révolution française »,

(1) *Ibid.*, conférence de Franck Forget, pp. 344-346 ; Martin Weber : « L'entre-deux guerres » *in* Pierre Schang, Georges Livet (dir.) : *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, pp. 392-395.

(2) Quatrième centenaire du gymnase protestant de Strasbourg 1538-1938, *Relation des fêtes des 18, 19 et 20 novembre, op. cit.*, pp. 55-64 et pp. 91-93. Les autres orateurs manifestèrent presque tous leur attachement à la France et à ses valeurs. L'association Guillaume Budé tint son congrès à Strasbourg en 1938, avec au programme « l'humanisme rhénan », voir Georges Livet : « La Ville et son école. Strasbourg à la fin du XVe et au début du XVIe siècle », *in* « Quatre cent cinquantième anniversaire de la fondation du Gymnase Jean Sturm et de l'Université de Strasbourg (1538-1988) », *Relation des fêtes, op. cit.*, p. 47.

« Ce respect de l'impératif catégorique que nous ont légué les Allemands ». On peut cependant noter que, dans le tableau mettant en scène l'époque allemande (1887), le professeur prussien de prosodie latine, avec son érudition un peu ridicule et son incompréhension distante et naïve à l'égard de ses élèves, semblait tiré des albums satiriques anti-germaniques de Hansi. Par ailleurs, la conclusion de la pièce évoquait « des oiseaux de mauvais augure qui se posent sur notre tilleul et qui croassent », et que l'Élève s'engageait à chasser. Il s'agissait d'une allusion à la menace nazie. Mais la scène qui évoquait la révolution de 1848 permettait aussi de traiter d'autres aspects de l'actualité politique. Les dialogues manifestaient en particulier une claire réprobation du communisme. En effet, un des élèves qui s'écriait « Vive la révolution sociale ! Vive Blanqui ! », était rejeté par les autres, tous fervents républicains, qui s'écriaient « Nous ne voulons ni insurrection, ni émeutes, ni débâcle sociale » ; « Ordre et paix, voilà ce que nous voulons ». Le professeur de grec de la classe faisait une profession de foi patriotique, puis reprenait son cours de version avec un texte de Thucydide, qui portait sur la critique du démagogue Cléon. Celui-ci avait conduit Athènes à la défaite : « Et voilà, Messieurs, comme Cléon, le tanneur, le type du politiqueur, excitait le peuple en lui reprochant des défauts qu'il ne cessait de flatter. La suite est connue : Sparte, la laconique, abattit l'éloquente Athènes, et finalement Philippe de Macédoine lui ravit la dernière trace de ses libertés » (1).

Ainsi s'affirmait un humanisme qui attachait viscéralement le Gymnase à la France, tout en se situant dans le sillage du protestantisme libéral du XIXe siècle. Il était notamment représenté par la personnalité de Robert Will, qui dominait les festivités, et celle de l'ancien directeur Franck Forget. Celui-ci, dans une conférence, rappela les valeurs d'un protestantisme qui refusait de s'enfermer dans le confessionalisme et avait foi dans le progrès. Ces convictions se traduisaient concrètement, par exemple, par l'introduction de la médecine préventive, ou par la juxtaposition de filières classiques et de filières plus techniques dans le même établissement (contrairement à ce qui s'était passé dans le *Gymnasium* allemand). Pour l'avenir, Franck Forget souhaitait développer l'éducation physique, introduire des activités manuelles, et faire « fuir » le Gymnase « le plus loin pos-

(1) Robert Will : *Sapiens et eloquiens pietas. Quatre tableaux tirés de l'histoire du Gymnase protestant de Strasbourg, représentés à l'occasion du Quatrième Centenaire de l'École le 20 novembre 1938*, Strasbourg, Fides, s.d., 61 p. ; « Quatrième centenaire du gymnase protestant de Strasbourg 1538-1938 », *Relation des fêtes des 18, 19 et 20 novembre*, *op. cit.*, pp. 120-128.

sible dans la campagne, vers l'air pur et la lumière claire » (1). Il continuait à affirmer la nécessité, non seulement d'instruire, mais encore d'éduquer, non seulement d'enseigner la science positive des faits religieux, mais encore d'encourager l'expérience religieuse vivante en évitant « cet autre danger qu'est le surchauffement spirituel ». Cependant, la société se sécularisait, et on voyait surgir un débat sur la place de la religion dans l'école. L'ancien directeur revenait dans sa conférence sur la décision prise en 1934, de supprimer la prière collective quotidienne et obligatoire dans les grandes classes, pour proposer en échange aux élèves volontaires de participer à un culte hebdomadaire. Il s'agissait pour lui d'éviter de tomber « en un vain formalisme plus dangereux pour l'âme que l'abstention complète de toute pratique extérieure » (2).

Il répondait sans doute aux critiques d'une aile plus conservatrice de l'Église, qui s'exprimait dans les sermons prononcés lors de l'office solennel du Temple Neuf. On y sentait une forte inquiétude face à l'évolution de la société et aux progrès du matérialisme. Dans l'allocution en français, le prédicateur appelait au redressement moral et spirituel de la Patrie, et s'élevait contre le « laïcisme qui a façonné des générations entières dépourvues de tout sens spirituel ». Il se faisait le porte-parole de ceux qui préconisaient le retour à l'idéal de Jean Sturm, en demandant que « l'instruction ne soit plus séparée de l'éducation ». Le pasteur Appel, en allemand, revenait sur les mêmes thèmes, en fustigeant les maîtres qui ne vivaient pas leur foi et ne servaient pas d'exemple, et en demandant que l'enseignement soit attentivement surveillé par les autorités scolaires et ecclésiastiques, pour faire pièce au *Säkularismus* du temps, à l'effet dissipant du sport, des jeux, du cinéma, de la radio, du journal et de la politique, et à l'influence des écoles étrangères, des hommes incroyants et des mauvaises lectures (3)...

V. 1988 : LA RÉGION, L'EUROPE, MAIS... LA FRANCE

C'est peut-être parce que l'époque était moins tourmentée, le contexte politique moins menaçant, lors des célébrations du 450e anniversaire en 1988, que les grands principes s'y affichaient avec

---

(1) « Quatrième centenaire du gymnase protestant de Strasbourg 1538-1938 », *Relation des fêtes des 18, 19 et 20 novembre, op. cit.*, pp. 363-364, p. 367 et p. 369.

(2) *Ibid.*, pp. 372-377.

(3) *Ibid.*, pp. 35-49. Les mêmes thèmes sont évoqués par le nouveau directeur Jacques Roos, *ibid.*, pp. 68-71.

moins de clarté. Dans l'ensemble, les festivités et les publications de ce jubilé se caractérisent par un foisonnement, qui donne une impression de confusion. Les cérémonies restèrent en partie fidèles à la tradition instituée par les précédentes : culte solennel avec prédication et chant, banquet des Anciens et Amis du Gymnase avec allocutions, conférences historiques, exposition rappelant les élèves devenus illustres, spectacles de théâtre et jeux sportifs.

Mais l'atmosphère politique et idéologique était bien différente de celle de 1938. Le « comité d'honneur » qui avait été constitué soulignait de manière significative l'attachement de l'école à la nouvelle donne européenne, et à la place de capitale de l'Europe que revendiquait Strasbourg. En effet, les célébrations étaient placées sous le haut patronage du président du Parlement européen et du secrétaire général du Conseil de l'Europe. Sous l'effet de la décentralisation, on assistait de plus à un véritable recentrage régional par rapport aux festivités de 1938. L'État national avec le préfet (troisième rang protocolaire) et le recteur (septième rang), avait cédé de la place aux notabilités locales. Daniel Hoeffel arrivait au quatrième rang dans la hiérarchie, en tant que président du Conseil général du Bas-Rhin. Il devançait Marcel Rudloff, maire de Strasbourg et président du Conseil régional d'Alsace. Il est vrai que tous deux siégeaient également au Parlement national, en tant que sénateurs. Le caractère régional des festivités était encore renforcé par la présence, au comité d'honneur, de plusieurs responsables des trois universités strasbourgeoises. D'ailleurs, l'ensemble des célébrations visait à souligner le lien historique entre le Gymnase et l'Université, et à valoriser l'enracinement local de cette dernière. Enfin, des représentants de la vie économique figuraient également au comité : le président de la Chambre de Commerce et d'Industrie, le président de la Fédération du Crédit mutuel d'Alsace-Lorraine, et le directeur de FR3 Alsace (1). C'est sans doute du comité constitué pour les festivités de l'inauguration en 1865 que celui-ci se rapprochait le plus par sa composition (2).

Le cachet à la fois européen et régional qu'on voulait donner aux célébrations apparaissait sous diverses formes. Une scène de théâtre composée par un professeur faisait revivre le Strasbourg du XVIe siècle. Elle paraissait inspirée à la fois du village d'Astérix, des brochures touristiques recensant les merveilles gastronomiques de la

(1) « Quatre cent cinquantième anniversaire de la fondation du Gymnase Jean Sturm et de l'Université de Strasbourg, 1538-1988 », *Relation des fêtes*, *op. cit.*, p. 7.

(2) Auguste Schneegans : *Le 10 août 1865. Souvenir de l'inauguration du nouveau Gymnase...*, *op. cit.*, p. 91.

région (à destination des visiteurs « du Nord »), et des plaquettes de « communication » vantant site et situation de la ville et de sa région à de futurs investisseurs (1). Un colloque fut consacré aux « Universités du Rhin supérieur, de la fin du Moyen Âge à nos jours » et une exposition intitulée « L'Université de Strasbourg (XIIIe-XXe). La Ville, la Région, l'Europe » fut organisée à la Bibliothèque nationale et universitaire (2). Le professeur Bernard Vogler concluait une conférence consacrée au Gymnase et à l'Université aux XVIIe et XVIIIe siècles en inscrivant l'orientation régionale et européenne dans la continuité historique : « Le gymnase a formé les élites protestantes sur le plan politique, économique et culturel, pour la Ville de Strasbourg et la Basse-Alsace protestante [...]. L'université a connu au XVIIIe siècle son apogée par la qualité scientifique de certaines disciplines, comme lieu de rencontre entre des étudiants d'une grande partie de l'Europe. Elle a affermi le rayonnement de Strasbourg à l'échelle européenne en profitant de sa situation à la confluence de deux aires culturelles. Elle a suscité la vocation européenne de Strasbourg, une tradition que la Ville s'efforce de reprendre aujourd'hui » (3). Alors que les célébrations de 1938 avaient insisté sur les liens entre Jean Sturm et la France, celles de 1988 évoquaient le premier recteur de la Haute École strasbourgeoise comme le précurseur de l'Européen moderne. Une conférence qui lui était consacrée mettait en valeur la multiplicité et la diversité de ses relations (surtout tournées vers le monde germanique), à travers l'analyse de sa correspondance (4).

Une exposition intitulée *Gymnase Jean Sturm. Une ville, une école, des hommes. Deux siècles d'histoire 1789-1989*, ne se contentait pas de présenter les anciens élèves qui s'étaient illustrés par une carrière brillante au service de la France. Si le catalogue évoquait « La brisure » de 1870, dont Strasbourg et les Alsaciens furent les victimes, la *Realpolitik* allemande y était renvoyée dos à dos avec le « cynisme politique » de Thiers. Le général Hans von Seeckt, chef d'état major dans l'armée allemande en 1914, puis créateur et commandant en chef de la *Reichswehr* jusqu'en 1926, trouvait sa place parmi les élèves illustres. De même que le Prix Nobel de Physique de

(1) « Quatre cent cinquantième anniversaire de la fondation du Gymnase Jean Sturm et de l'Université de Strasbourg, 1538-1988 », *Relation des fêtes, op. cit.*, pp. 143-155.

(2) *Ibid.*, pp. 237-250. L'expression « Rhin supérieur », traduit un concept géopolitique typiquement allemand (*Oberrhein*). Elle a été reprise notamment dans le cadre d'une Confédération européenne des Universités du Rhin supérieur (EUCOR), regroupant des établissements français, allemands et suisses.

(3) *Ibid.*, p. 88.

(4) Jean Rott : « Jean Sturm, le recteur et l'Europe », *ibid.*, pp. 49-67.

1915 Max von Laue, qui, il est vrai, donna son nom à l'institut franco-allemand de Grenoble, celui-là même qui bénéficia du Synchrotron, un équipement que les élus alsaciens avaient âprement convoité pour leur ville dans les années 1980 (1).

Un « pèlerinage » en Angleterre « sur les traces de Martin Bucer », organisé par l'association des Amis et Anciens du Gymnase à l'occasion du jubilé, dans l'intention de restituer la mémoire du Réformateur strasbourgeois, donna lieu à des publications dans la *Relation des fêtes* (2). L'Allemagne, cette fois-ci, avait été associée. Des représentants du Sankt Anna Kolleg d'Augsbourg, dont la fondation remontait à 1531, participèrent aux festivités. Puis, un groupe d'élèves et de professeurs du Gymnase rendit la visite quelques mois plus tard (3).

Il faut cependant noter que ce volontarisme européen et régional était démenti dans les faits par la disparition presque totale du multilinguisme français/alsacien/allemand/langues anciennes, dans les cérémonies aussi bien que dans les publications. On ne pouvait plus, comme en 1938, émailler son discours de citations allemandes, et prétendre « sans exagération » que les deux langues étaient pratiquées « avec une égale aisance » par les écoliers (4). Alors que quelques expressions en alsacien, qui attestaient de la vitalité de la langue parlée, pointaient dans les textes de 1938, on en cherche vainement la trace dans les volumes de 1988. L'article de Cawell consacré aux relations personnelles de Jean Sturm avec l'Angleterre, qui avait paru en anglais dans le volume de 1938, était repris cette fois-ci dans une traduction française (5). Une large place était accordée dans les

---

(1) Ville de Strasbourg, Association des Anciens Elèves et des Amis du Gymnase: *Le Gymnase Jean Sturm. Une ville, une école, des hommes. Deux siècles d'histoire 1789 – 1989*, Exposition du 450e anniversaire à la Bibliothèque municipale, Strasbourg, Oberlin, 1990, pp. 47, pp. 68-69 et pp. 70-71.

(2) « Quatre cent cinquantième anniversaire de la fondation du Gymnase Jean Sturm et de l'Université de Strasbourg, 1538 – 1988 », *Relation des fêtes*, *op. cit.*, pp. 97-120.

(3) *Ibid.*, p. 32. Dans le chapitre consacré aux activités des élèves présentées lors de la journée « portes ouvertes », figure aussi l'évocation d'un voyage à Berlin, pour le 750e anniversaire de la fondation de la ville, à côté d'un autre « à la découverte des châteaux de la Loire », et d'un troisième à Rome.

(4) Conférence de Franck Forget *in* « Quatrième centenaire du gymnase protestant de Strasbourg 1538-1938 », *Relation des fêtes des 18, 19 et 20 novembre*, *op. cit.*, p. 370.

(5) « Quatre cent cinquantième anniversaire de la fondation du Gymnase Jean Sturm et de l'Université de Strasbourg, 1538-1988 », *Relation des fêtes*, *op. cit.*, pp. 99-108.

festivités à l'expression théâtrale. Mais celle-ci n'offrait à la scène qu'un extrait traduit en français d'une pièce intitulée *Moses*, composée par le professeur Caspar Bülow et interprétée par les élèves en 1621. Tout le reste venait du répertoire français. Ni les jeunes acteurs, ni le public, ne pouvaient plus faire vivre la langue allemande (1). Les langues anciennes n'étaient guère mieux traitées: en 1938, la pièce qu'avaient alors jouée les élèves contenait de nombreuses citations grecques et latines, et la classe de terminale avait interprété en grec une scène entre Œdipe et Tirésias. En 1988, l'Antiquité était encore représentée sur scène, mais dans des dialogues modernes. C'est l'*Antigone* de Sophocle qui avait figuré au programme de 1888: c'est celle d'Anouilh qui fut jouée cette fois (2). Alors que le plurilinguisme avait nécessité des déclarations justificatives dans la France de 1838 et de 1938, la question linguistique était désormais officiellement close: le monolinguisme français s'imposait sans discussion dans la « capitale européenne » de 1988.

L'esprit républicain de 1938 n'était pas entièrement éteint. Dès l'introduction de la *Relation des fêtes*, le président de l'Association des anciens élèves rappelait le destin tragique de la classe de première de 1938, dont les membres connurent le maquis, la Gestapo, la déportation, ou le front russe, sous l'uniforme allemand. La partie du volume consacrée aux « souvenirs », remémorait un camp de prisonniers de guerre, et la rafle de la Gestapo parmi les étudiants et professeurs de Strasbourg repliés à Clermont-Ferrand (25 novembre 1943) (3). Dans le volume dédié à l'histoire de l'école, le professeur d'histoire médiévale Francis Rapp livrait un témoignage poignant sur ses années d'études au Gymnasium Jakob Sturm pendant le nazisme (4). Cependant, peu de discours se référaient explicitement, comme en 1938, aux valeurs humanistes de la République. On peut faire mention de la *Présentation* que Catherine Trautmann, la maire nouvellement élue de Strasbourg, a rédigée pour le catalogue de l'exposition *Le Gymnase Jean Sturm,* dans laquelle, en cette année du bicentenaire de la Révolution française et de l'effondrement du Mur de Berlin, elle souligne « pour mémoire », « que les principaux protagonistes de la campagne pour la révision du procès du capitaine Dreyfus sont passés par le Gymnase », et qu'à travers « cet épisode le Gym-

(1) *Ibid.*, pp. 157-162.

(2) *Ibid.*, pp. 163-190 et p. 194.

(3) *Ibid.*, pp. 17-19 et pp. 204-210.

(4) Pierre Schang, Georges Livet (dir.): *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, pp. 397-401.

nase a participé de façon décisive au triomphe de la République dans notre pays » (1).

Les auteurs et orateurs continuaient à affirmer la fidélité aux idées fondatrices de Jean Sturm, mais de manière peu insistante. Ainsi que l'écrit Georges Livet, scolarque du Gymnase: « Ce qui demeure aujourd'hui ? moins des « certitudes » que la possibilité, par des prises de conscience successives, de remises en question – personnelles ou collectives – sur les problèmes de l'heure: statut administratif [...] questions de pédagogie, mouvante selon le cas, les personnes, les générations, les crédits... » (2). Si les événements de mai 68 n'ont guère affecté l'établissement sur le moment, ils ont marqué une rupture par les conséquences qu'ils entraînèrent dans la vie scolaire et dans les rapports enseignants/élèves/parents (3). Des structures de concertation, accordant une place aux représentants des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes, furent par la suite mises en place (4). Mais malgré l'affirmation volontariste d'une « communauté », l'établissement semblait se banaliser et se bureaucratiser. L'idéal d'éducation humaniste mentionné seulement pour mémoire, passait au second plan. On s'orientait vers la prestation de services dans le respect des équilibres budgétaires. En contrepartie, le volume du 450e anniversaire atteste d'une relation moins frontale entre enseignants et enseignés, en accordant une plus large place à la participation des élèves. Ces derniers apparaissent, au moins en tant que figurants, sur les photos qui illustrent abondamment la *Relation des fêtes*.

Les grands principes cédaient la place, dans l'ensemble, aux impératifs de gestion, largement évoqués. La sécularisation de l'établissement se poursuivait, avec l'augmentation de ses effectifs. Michel Hoeffel, responsable ecclésiastique, regrettait que le Gymnase ait abandonné depuis peu l'adjectif de « protestant »: « Alors même que l'on déplore l'absence presque totale de culture religieuse en France, le Gymnase gommerait-il toute référence à la tradition

(1) Ville de Strasbourg, Association des Anciens Elèves et des Amis du Gymnase: *Le Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, p. 7.

(2) Georges Livet: « Conclusion », *in* Pierre Schang, Georges Livet (dir.): *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, p. 460. Dans « Quatre cent cinquantième anniversaire de la fondation du Gymnase Jean Sturm et de l'Université de Strasbourg, 1538-1988 », *Relation des fêtes, op. cit.*, voir les introductions de Michel Hoeffel, pp. 15-16, et de Georges Livet, pp. 21-24.

(3) Pierre Schang, Georges Livet (dir.): *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, p. 439.

(4) *Ibid.*, pp. 436-438.

chrétienne ? ». Conformément à l'esprit du protestantisme libéral de 1838, il reconnaissait la nécessité de faire évoluer la pratique et le contenu de l'enseignement, mais restait attaché à une éducation religieuse, fondée sur les principes de liberté et de responsabilité acquis au contact de l'Écriture (1). Marc Lienhard, professeur de théologie, ancien élève et parent du Gymnase, exprimait son désarroi face à l'impossibilité d'un véritable enseignement religieux, et livrait au conditionnel sa conception d'un renouvellement de son contenu, fondé sur le « dialogue avec d'autres matières enseignées, pour faire comprendre que la religion n'est pas au-delà de l'histoire, mais s'inscrit dans les grands débats philosophiques, dans l'histoire culturelle et politique de l'humanité » (2).

Le caractère confessionnel du Gymnase s'effaçait si l'on considère que la proportion des protestants était tombée en dessous de 50 % des effectifs, bien qu'en valeur absolue, leur nombre demeurât stable. Si au XIXe siècle le Gymnase avait pu, suivant le souhait des orateurs de 1838, contribuer à élever le niveau scolaire et social de la communauté protestante, y compris des artisans, commerçants, ouvriers ou cultivateurs, donnant à tous un puissant sentiment d'appartenance à un corps, son caractère de filière élitiste apparaissait à présent renforcé, pour devenir sans doute la principale spécificité de l'établissement, d'ailleurs recherchée par des parents qui souhaitaient investir dans « le capital symbolique ». Si l'inscription des élèves ne se faisait pas sur des critères de revenus ou d'origine sociale, elle s'effectuait sur une évaluation des résultats scolaires et sur la motivation des parents, ce qui revenait plus ou moins au même. La sélectivité à l'entrée expliquait les excellents résultats au baccalauréat, qui à leur tour contribuaient à maintenir la réputation de l'établissement. Nul étonnement donc, que « les élèves du Gymnase se recrutent davantage dans le milieu des classes aisées », et que « une grande majorité d'élèves sont des enfants dont les parents, grands-parents, ont fréquenté l'école, certaines familles sont représentées au Gymnase depuis la Guerre de Trente Ans » (3). De quoi démentir le

(1) « Quatre cent cinquantième anniversaire de la fondation du Gymnase Jean Sturm et de l'Université de Strasbourg, 1538-1988 », *Relation des fêtes*, *op. cit.*, pp. 15-16. Michel Hoeffel, frère du sénateur et président du Conseil Général du Bas-Rhin Daniel Hoeffel, est alors président du Directoire de l'Église de la Confession d'Augsbourg et du Chapitre Saint-Thomas.

(2) Marc Lienhard : « Du Gymnase à la théologie, souvenirs et perspectives », *in* « Quatre cent cinquantième anniversaire de la fondation du Gymnase Jean Sturm et de l'Université de Strasbourg 1538-1988 », *Relation des fêtes*, *op. cit.*, pp. 443-445.

(3) Pierre Schang, Georges Livet (dir.) : *Histoire du Gymnase Jean Sturm, op. cit.*, p. 417.

propos introductif de Georges Livet: « De nos jours, si le « modèle » est en place, les participants sont différents : à l'école comme dans la ville, tend à se substituer, à la double aristocratie de la naissance et de l'argent, la seule aristocratie authentique, celle de l'esprit et de la culture » (1).

*
* *

Les jubilés qui ont émaillé quatre siècles et demi d'existence du Gymnase de Strasbourg furent d'autant plus des occasions d'affirmer une identité, que celle-ci devait constamment se chercher ou se justifier dans une situation de frontière nationale, linguistique et confessionnelle extrêmement disputée. Le rappel de l'idéal de piété, de science et d'éloquence du fondateur Jean Sturm (*sapiens et eloquens pietas*), permettait à chaque fois d'affirmer une fidélité à l'héritage de l'humanisme et de la Réforme, mais aussi de mesurer la réalité du moment aux principes fondamentaux. Chaque célébration laisse percevoir les sources d'inquiétude et les sujets de débat autour de l'appartenance linguistique et nationale d'une part, du rapport délicat entre identité religieuse et liberté de la science d'autre part. Si le caractère confessionnel protestant s'exprime de manière étroite dans les sermons du premier jubilé, la sécularisation, qui était déjà vécue comme une menace en 1938, semble l'avoir définitivement emporté en 1988.

L'identité qui s'exprimait dans les célébrations était celle d'une élite confondue pour l'essentiel avec la bourgoisie protestante de Strasbourg. Celle-ci, après avoir formé le patriciat de la République urbaine, fut tenue à l'écart du pouvoir et de la promotion sous l'Ancien Régime français, puis s'assimila progressivement à la France à partir de la Révolution. Elle accepta alors en particulier l'apprentissage du français comme condition d'une réussite sociale pouvant dépasser le cadre régional. En revanche, l'annexion au *Reich* réduisit beaucoup ses espérances de promotion. Sous domination française comme sous domination allemande, elle n'en affirma pas moins constamment sa spécificité, en revendiquant un rôle de « pont » entre l'Allemagne et la France, ce qui se traduisait par l'attachement au plurilinguisme français/alsacien/allemand et à des méthodes pédagogiques propres. Paradoxalement, c'est en 1988, alors que Strasbourg s'autocélèbre comme capitale européenne et se

(1) « Quatre cent cinquantième anniversaire de la fondation du Gymnase Jean Sturm et de l'Université de Strasbourg, 1538-1988 », *Relation des fêtes*, *op. cit.*, p. 23.

félicite des effets de la décentralisation, que la spécificité du Gymnase apparaît le moins nettement. La langue française a définitivement supplanté ses concurrentes, et l'école de Jean Sturm, sous contrat avec l'État, a renoncé pour l'essentiel à son caractère confessionnel marqué ou à une pédagogie hétérogène, pour se fondre dans le moule du système scolaire français, dans lequel il affiche de hautes performances, garanties pour l'essentiel par la sélection pratiquée à son entrée.

Bernard HEYBERGER
Université François-Rabelais (Tours)

« TRAITRES FATIGUÉS » OU ÉLITES ADMINISTRATIVES ?

Une recherche en cours sur les recteurs d'académie de 1809 à 1940

Par Jean-François CONDETTE

Lors des débats passionnés qui animent la discussion du budget de l'Instruction publique à la Chambre des Députés en janvier 1910, le rapporteur Théodore Steeg doit longuement justifier, face aux députés de l'opposition, les missions de l'école républicaine et sa conception de la laïcité. Dans la séance du mardi 25 janvier, est examiné le chapitre 7 du budget qui porte sur l'administration académique et les parlementaires s'intéressent alors à un amendement des députés Sireyjol et De Monzie qui veulent diminuer symboliquement les crédits de l'Instruction publique, en vue de la suppression des rectorats. De Monzie explique ainsi son raisonnement : « Il s'agit de savoir si leur fonction a une utilité quelconque. Au point de vue de l'enseignement supérieur, le recteur a simplement un rôle de figuration. Un président élu du conseil de l'Université remplacerait sans dommage le recteur. Au point de vue de l'enseignement secondaire, le recteur ne fait que doubler l'inspecteur général avec cette seule différence que le recteur inspecte tous les enseignements, même ceux pour lesquels il n'a pas une compétence spéciale : deux ou trois inspecteurs généraux remplaceraient avec profit les dix-sept recteurs. Au point de vue de l'enseignement primaire, vous savez bien, monsieur le ministre, que le recteur n'a pas d'action et qu'il n'a pas d'attribution [...]. La présence du recteur entre le ministre et l'inspecteur d'académie n'a pour effet que de retarder la solution des affaires et d'augmenter la bureaucratie, c'est-à-dire d'augmenter le budget (1) ». C'est le ministre de l'Instruction publique en personne, G. Doumergue, qui prend alors la défense de la fonction rectorale : « Je soutiens que les attributions actuelles des recteurs sont considérables

(1) *Journal officiel* du 26 janvier 1910 : Débats parlementaires, Chambre des députés, 9e législature, session ordinaire de 1910, première séance du mardi 25 janvier, p. 296.

[...]. Ils sont chargés de l'administration de ces universités que le parlement a voulu autonomes et qui ont pris un développement considérable [...]. C'est précisément pour obéir à ce besoin de décentralisation dont on a parlé, qu'il est nécessaire de mettre à la tête des universités des hommes d'une valeur incontestable, dont la nomination est l'objet d'un soin tout particulier ». L'amendement n'est pas maintenu mais l'existence d'un tel débat montre, cent ans après les premières nominations rectorales par Louis de Fontanes et Napoléon Ier en 1809, que la fonction est encore contestée.

Le recteur apparaît pour beaucoup comme un homme de l'ombre, agent d'une centralisation abusive, représentant efficace de ce que Louis Althuser, dans un tout autre contexte, appelait l'appareil idéologique d'État (1). Symbole du pouvoir, luttant contre les libertés locales au nom de l'unicité nécessaire de la Nation, le recteur est le relais du pouvoir central, envoyé en province pour mieux contrôler et réglementer la vie quotidienne des institutions d'enseignement. « Tout puissant pour le mal et à peu près impuissant pour le bien (2) », selon les paroles du recteur Guillemin (1814-1870), le recteur apparaît comme le symbole de la tutelle parisienne, comme l'incarnation de la bureaucratie tracassière. Dès lors, la fonction a peu retenu l'attention des historiens. Il est cependant intéressant de mieux connaître ce monde des recteurs d'académie afin d'analyser son rôle réel dans la mise en place des structures éducatives, en prenant soin de se situer dans la longue durée, seul moyen d'observer les évolutions de la fonction et de repérer les éventuelles ruptures (3).

I. ENTRE IGNORANCE HISTORIENNE ET LÉGENDE NOIRE

Force est de constater que, si les travaux historiques sont nombreux sur l'évolution générale des structures éducatives en France depuis la Révolution, ceux qui sont consacrés aux recteurs sont très

(1) Louis Althusser: *Positions*, Paris, Éditions sociales, 1976, « Idéologie et appareils idéologiques d'État », pp. 67-125.

(2) Paroles du recteur Jean-Jacques Guillemin. Normalien, agrégé d'histoire, il enseigne quelques années dans le secondaire puis est nommé « petit recteur » en 1850. En 1854, il devient recteur de l'académie de Douai puis dirige celle de Nancy de 1864 à sa mort. Voir Jean-François Condette: *Les recteurs de l'académie de Lille (XIXe et XXe siècles)*, Lille, CRDP/Observatoire des études et recherches en éducation, 2001, fiche biographique pp. 129-130.

(3) L'étude qui suit a pour but de présenter les enjeux fondamentaux qui sous-tendent cette recherche sur les recteurs de 1809 à 1940, commencée en 1999 au sein du Service d'histoire de l'éducation.

rares (1). On connaît bien mieux les enseignants des facultés, surtout parisiennes (2), les maîtres du primaire (3) et du secondaire (4), le corps des inspecteurs généraux (5) ou même les inspecteurs d'académie (6) que le microcosme rectoral qui occupe cependant une position assez privilégiée au sein de la pyramide hiérarchique du système scolaire français et joue souvent un rôle fort important, sur le terrain, dans la mise en œuvre pratique des décisions ministérielles concernant l'école.

(1) Il y a finalement peu de publications sur le sujet. Le travail essentiel reste la thèse de Michel Allard: *Essai sur la fonction rectorale*, Université de droit et de la santé de Lille, Faculté des Sciences juridiques, politiques et sociales, 1971, 583 p. Voir aussi Michel Chevalier: « La fonction rectorale: la fin des recteurs inamovibles », *Revue administrative*, janvier 1977, n° 175, pp. 9-18; Jean-François Condette: *Les Recteurs de l'académie de Lille aux XIXe et XXe siècle*, Lille, CRDP/Observatoire des études et recherches en éducation, 2001, 203 p. ; Patrick Gérard: « Le recteur d'académie », *L'Actualité juridique-Droit administratif* (AJDA), 1996, n° 11, pp. 836-855; Maurice Niveau: « Le métier de recteur et son évolution », *Administration et Éducation. Bulletin de l'Association française des administrateurs de l'éducation*, 1990, t. 1, pp. 31-45; Bernard Toulemonde: « L'administration des académies de 1808 à 1940 », in *L'administration territoriale de la France de 1750 à 1940*, Orléans, Presses universitaires, 1998, pp. 485-497; Bernard Toulemonde: « La liberté d'expression d'un haut fonctionnaire: le recteur d'académie », in *La Liberté dans tous ses états*, Paris, Apogée, 1998, pp. 179-184.

(2) Voir les travaux publiés par l'INRP et le CNRS, Françoise Huguet: *Les professeurs de la faculté de Médecine de Paris, 1794-1939*, Paris, 1991, 754 p. ; Christophe Charle et Eva Telkes: *Les professeurs de la faculté des Sciences de Paris, 1901-1939*, Paris, 1989, 270 p. ; Christophe Charle: *Les professeurs de la faculté des Lettres de Paris, 1809-1939*, Paris, t. 1, 1809-1914, 1985, 184 p., t. 2, 1914-1939, 1986, 224 p.

(3) Parmi de très nombreux travaux citons Jacques Ozouf: *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Folio, réédition 1993; Mona et Jacques Ozouf: *La république des instituteurs*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1992.

(4) Voir Philippe Savoie: *Les enseignants du secondaire: le corps, le métier, les carrières*. T. 1: 1802-1914, Paris, Economica, 2000, 751 p. ; voir aussi Gérard Vincent: *Les professeurs du second degré*, Paris, FNSP, 1967, 308 p.

(5) Voir Guy Caplat, Isabelle Havelange, Françoise Huguet et Bernadette Lebedeff: *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique: 1802-1914*, Paris, CNRS/INRP, 1986, 702 p. ; Guy Caplat: *L'inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle. Dictionnaire biographique: 1914-1939*, Paris, CNRS/INRP, 1997, 688 p. ; Jean-Pierre Rioux (dir.): *Deux cents ans d'inspection générale*, Paris, Fayard, 2002, 412 p.

(6) Voir la thèse de Jacques Effroy: *L'Inspecteur d'académie en résidence départementale, Hier, aujourd'hui, demain*, Tusson, 1986, 797 p.

1. Des « suppôts » de la centralisation

Ce manque d'intérêt historien peut s'expliquer par plusieurs raisons, objectives mais aussi parfois très subjectives, qui sont à l'origine d'une légende noire du recteur, « César au petit pied », exécutant docile des basses œuvres d'un ministère omnipotent. Si le maillage académique a peu retenu l'attention, les analyses se focalisant surtout sur les bureaux du ministère ou sur les établissements particuliers, c'est souvent au nom d'un sentiment très largement partagé par les acteurs éducatifs eux-mêmes, à savoir que dans un système très centralisé, le niveau intermédiaire n'a aucun intérêt, les rectorats ne faisant qu'appliquer les décisions venant de Paris. L'étude du relais rectoral est alors sans fondement, puisqu'elle ne peut qu'amener à une redite des réalités déjà étudiées, soit dans les recherches concernant les sommets parisiens de l'État, soit dans les nombreuses monographies locales et régionales qui ont pour thème les établissements scolaires et universitaires particuliers. Dans un tel schéma hiérarchique, le recteur ne fait qu'appliquer les décisions prises en haut lieu et se voit donc doté d'un « pouvoir zéro » d'initiative. Dans un article paru dans la *Revue internationale de l'enseignement* en 1892, le professeur L. W. Proff, jette ainsi un regard étranger mais très critique sur le système français d'instruction publique, dénonçant le fonctionnarisme et, plus généralement, l'absence d'autonomie des structures d'enseignement. « Au-dessus des chefs d'établissement, il y a deux sortes d'autorités, les unes locales, les autres centrales. Les unes sont constituées par les inspecteurs d'académie et les recteurs, les autres par les inspecteurs généraux et les hauts fonctionnaires attachés au ministère [...]. Les inspecteurs d'académie sont des intermédiaires, quelque chose comme des accumulateurs [...] de paperasses; ils n'ont, eux non plus, aucune initiative [...]. Et les recteurs? [...]. Je crois qu'il y a plus de bruit que de besogne [...]. Quelle pourrait être en effet l'influence du recteur? Elle ne saurait être que celle d'un homme sur des hommes, d'un chef aimé, respecté, jouissant d'une autorité établie [...]. Est-ce qu'il a le temps de vivre au milieu de ses professeurs, de les connaître dans l'intimité, d'échanger avec eux des idées? Le mot d'ordre ne lui vient-il pas du ministère? [...]. Et puis l'idée du rang qu'il occupe le domine, il se drape dans sa dignité et se retranche derrière son panache: on ne le voit qu'en tournée rapide d'inspection ou en audience de quelques minutes. On ne le connaît pas et il connaît à peine son monde [...]. Comment assouplir, selon les tempéraments et les caractères, les grandes lignes tracées par l'administration? [...]. Il n'y a pas de bonne volonté qui résiste. On laisse la machine tourner toute seule, puisqu'aussi bien le mouvement est imprimé par l'administration centrale [...]. Le rôle personnel des

recteurs est restreint par la fatalité des choses [...] et les académies ne sont que des rouages importants sans autonomie ou, si l'on veut, de grosses courroies de transmission (1) ». Dans une telle vision des choses, l'absence totale d'autonomie rend toute étude caduque puisque le recteur n'est qu'un simple exécutant d'ordres venus d'ailleurs. Il faut aller à contre-courant de cette vision traditionnelle du fonctionnement de l'institution scolaire et faire le pari, pour certaines périodes au moins, d'un droit réel du recteur à l'initiative personnelle ou à la prise en compte des spécificités régionales rencontrées. Le recteur travaille certes en liaison constante avec le ministère, dans une dynamique « d'exécution descendante », mais il doit aussi tenir compte des exigences locales et des réalités politiques autant qu'éducatives qu'il trouve dans les communes et les départements qu'il administre. La dynamique est donc également ascendante, pouvant souvent trouver ses fondements dans une demande éducative locale (2) ou dans une logique propre à tel établissement d'enseignement (3). Le dépouillement des procès-verbaux des réunions des conseils académiques ainsi que l'examen des multiples courriers et rapports contenus dans les dossiers individuels des recteurs (série F^{17} des Archives nationales) confirment, dans l'ensemble, cette hypothèse.

2. Les « fruits secs de l'enseignement »

Dans le même temps, le personnel administratif de l'Instruction publique se voit longtemps accusé de bien des « travers » et l'arrivisme excessif sinon « l'incurie » de ses membres ne méritent alors que les silences de l'histoire. Francisque Sarcey note ainsi dans ses souvenirs, en 1885 : « Il faut dire que dans l'Université, jamais [...] le personnel administratif n'avait été à la hauteur du personnel enseignant [...]. C'était un préjugé courant chez nous que l'administration se recrutait parmi les fruits secs de l'Enseignement (4) ». Ce jeune enseignant libéral a d'ailleurs subi l'arbitraire rectoral après la circulaire d'Hippolyte Fortoul du 20 mars 1852 sur la tenue extérieure des

(1) L.W. Proff: « Le fonctionnarisme et l'enseignement secondaire », *Revue internationale de l'enseignement*, juillet-décembre 1892, pp. 514-527.

(2) Voir l'exemple nantais qui montre bien le rôle des villes dans le développement des diverses formes de scolarisation en France, *in* Marc Suteau: *Une ville et ses écoles: Nantes (1830-1940)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999, 254 p.

(3) Voir à ce sujet, Marie-Madeleine Compère et Philippe Savoie (dir.): « L'établissement scolaire », *Histoire de l'éducation*, mai 2001, n° spécial, 204 p.

(4) Francisque Sarcay: *Souvenirs de jeunesse*, Paris, Paul Ollendorff, 1885, p. 190.

membres de l'Enseignement. On sait que ce texte demandait aux recteurs de « ne pas souffrir que les professeurs paraissent devant leurs élèves en costume négligé, qu'ils laissent croître leur barbe et affectent ainsi dans leur extérieur des manières peu compatibles avec la gravité du professorat (1) ». Refusant de se soumettre et de se tailler la barbe, l'enseignant Sarcey adresse alors une pétition humoristique au recteur de son académie mais « ce dévot personnage était doublé d'un sot. Il blêmit de fureur à lire cette gaminerie et l'expédia au ministère ; il demanda ma destitution ». L'entrée dans la carrière rectorale est ainsi souvent décrite, par les enseignants, comme le moyen d'assouvir la soif de pouvoir ou comme une stratégie de fuite pour les professeurs fatigués, sinon chahutés. Après un exil forcé dans un établissement de Bretagne, Francisque Sarcey est ensuite nommé à Grenoble ; il note alors, à propos du recteur Auguste Nizard : « C'était un universitaire de la vieille roche, très amoureux des lettres latines et grecques et qui n'avait accepté les fonctions administratives que lorsque la fatigue physique l'avait obligé de renoncer à sa chère rhétorique ».

Cette image dégradée de la fonction se maintient pendant tout le XIXe siècle pour le moins et demeure encore très présente jusqu'en 1940. De nombreuses notices biographiques contiennent ainsi l'aveu d'un malaise universitaire lorsqu'il s'agit d'expliquer et finalement de justifier l'abandon de la carrière enseignante par un ancien collègue respecté. « Ce n'est qu'en 1898, se sentant obligé de ménager sa gorge, qu'il accepta le rectorat de Grenoble (2) » signale la notice du recteur A. Benoist (1846-1922) ; celle du recteur Hanriot (1811-1911) explique qu'après « dix ans d'enseignement au collège royal de Nancy, Hanriot, fatigué et souffrant de laryngite, se détermina à demander une place d'inspecteur d'académie puis [...] de recteur (3) ». Émile Charles (1825-1897), longtemps professeur de philosophie, demande dans une lettre du 2 octobre 1872 adressée au ministre, sa nomination dans un poste administratif : « L'état de ma santé me rend très dangereux sinon impossible l'enseignement de la philosophie et m'oblige à abandonner une chaire de lycée à Louis-le-Grand. Pour éviter la fatigue de la parole [...]. Je ne puis que demander à entrer dans l'administration (4) ». Il est ensuite nommé recteur à Clermont

(1) *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique*, Paris, Delalain, t. 4, pp. 260-261.

(2) *Annuaire des anciens élèves de l'ENS*, 1923, pp. 79-84.

(3) *Idem*, 1912, p. 9.

(4) Archives nationales, F17/20387, lettre d'Émile Charles au ministre, datée du 2 octobre 1872.

(1874), à Montpellier (1876) puis dirige longuement l'académie de Lyon de 1878 à 1895. C'est le même argument qu'utilise Joseph Blanchet en janvier 1841 pour demander, lui aussi, un poste administratif. « Les fonctions laborieuses du professorat éprouvent de plus en plus ma santé [...]. Je viens évoquer votre bienveillante justice et rappeler [...] les titres que je puis avoir à un changement de position (1) ». Nommé inspecteur d'académie à Bordeaux, il est ensuite recteur de la Drôme de 1850 à 1854. La fonction apparaît alors comme très dévalorisée chez les membres de l'Instruction publique qui apprécient peu cette figure d'autorité et qui en dressent désormais une image très noire. Le rectorat devient ainsi, dans l'imaginaire inconscient et hostile de la plupart des membres de l'enseignement, un aréopage d'ambitieux et de souffreteux de l'Instruction publique, composé d'hommes incapables de tenir leur rôle pédagogique dans les établissements.

À cette vision négative s'ajoute d'ailleurs très vite, un reproche implicite de trahison. Dans un monde universitaire très attaché à l'idée de liberté et à la défense de ses franchises particulières, le candidat aux fonctions rectorales, s'il est membre du sérail, apparaît alors comme un « traître » qui accepte de se mettre au service du pouvoir. « En France, le recteur n'est pas l'incarnation des franchises universitaires ; il en est très exactement la négation (2) » note encore Georges Gusdorf en 1964. « Préfet des professeurs [...], agent d'exécution, il est là pour mettre en œuvre les directives du pouvoir. Il n'est même pas pensable qu'il prenne parti contre. C'est dire qu'il a aliéné sa liberté [...]. Et sans doute notre recteur est une victime autant qu'un traître ». Homme de pouvoir et d'intrigue, aliénant sa liberté d'universitaire et finalement sa mission scientifique, le recteur n'est plus alors qu'un agent d'exécution, ballotté au gré des caprices ministériels. Claude Perroud, futur chef de l'académie de Toulouse, se souvient dans ses mémoires de l'abbé Juste, recteur de l'académie de Clermont-Ferrand alors qu'il débute dans l'enseignement en 1865-1867. « Docteur en théologie, le recteur était un prêtre de Rouen [...]. Il était célèbre pour son avarice [...]. On racontait qu'il avait réclamé à la ville une allocation pour la nourriture de son chien parce que c'était un chien de garde, l'hôtel de l'académie étant un bâtiment municipal ». Plus loin, revenant sur la situation qu'il découvre en prenant en main l'académie de Toulouse, il note : « Depuis 1871,

(1) Archives nationales, F17/20185, lettre de Joseph Blanchet au ministre datée du 19 janvier 1841.

(2) Georges Gusdorf : *L'Université en question*, Payot, 1964, pp. 141-142 et 148-149.

l'académie souffrait d'une véritable carence de la prérogative rectorale. En deux ans, cinq recteurs s'étaient succédés [...]. Mon prédécesseur [...], muté à Toulouse à la veille de la retraite, n'avait même pas défait ses valises [...]. Tel autre, après deux ans de séjour, n'avait laissé dans les archives qu'un seul rapport écrit de sa main (1) ». En acceptant la charge rectorale, l'universitaire fait le choix de sacrifier sa mission scientifique de recherche et son rôle d'enseignant; c'est désormais un transfuge qui trahit les « impératifs catégoriques » de son statut originel. Joseph Gergonne (1771-1849), éminent mathématicien, ancien professeur à la faculté des sciences de Montpellier, au moment de prendre sa retraite en 1844, après quinze années passées à la tête de l'académie de Montpellier (1830-1844), revient sur sa carrière pour signaler: « J'étais fort content de ma position (professeur de faculté) lorsqu'à la fin de 1830, M. le Duc de Broglie m'appela à l'administration de l'académie. À toute autre époque, j'aurais très probablement refusé un poste qui me tirait tout à fait de mes habitudes studieuses. Mais le moment était critique; l'orage grondait partout [...] je pensais qu'un bon soldat ne devait pas reculer devant le danger [...]. Je quitte sans regret une administration pénible et sans presque aucune autorité. Je pourrai désormais dire, avec d'Alembert, la géométrie est ma femme et je me remets en ménage (2) ». Il peut alors sembler logique, devant tant d'images dégradées de la mission rectorale, de ne pas prendre une telle fonction comme objet d'étude, l'enseignant-chercheur éprouvant par ailleurs, une méfiance quasi-instinctive envers cette figure d'autorité qui limita longtemps l'autonomie des universités.

3. Les recteurs, victimes du peu d'intérêt pour l'histoire de l'administration

Il faut dire aussi que se maintient pendant très longtemps une tradition de moindre intérêt des historiens pour l'administration. « L'histoire de l'administration de l'enseignement reste à écrire comme d'ailleurs l'histoire de l'administration française [...]. 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 (3) », note Guy Caplat dans

(1) Louis Rascol, Claude-Marie Perroud: *La vie et l'œuvre d'un universitaire au XIXe siècle*, Paris, Didier, 1941, p. 95.

(2) Archives nationales, F17/20829, Lettre du recteur Gergonne au ministre datée du 6 octobre 1844.

(3) Guy Caplat: « Pour une histoire de l'administration de l'enseignement en France », *Histoire de l'éducation*, mai 1984, n° 22, pp. 27-58 et janvier 1985, n° 25, pp. 11 51.

son article en 1984. Maurice Quénet, dans une communication consacrée à l'installation des recteurs napoléoniens, commence, lui aussi, par rappeler la persistance de cette obscurité dans laquelle la postérité a enveloppé les recteurs. « Le recteur d'académie est, parmi les hauts fonctionnaires de la République, l'un de ceux dont les contours sont les plus imprécis pour les citoyens (1) ». L'auteur signale d'ailleurs que les recteurs, oubliés par les historiens, n'ont pas pour autant retenu l'attention des juristes qui, dans leurs travaux, ont souvent accordé peu de place à la fonction. Les années 1970-1980 marquent à ce niveau une rupture importante, caractérisée par un regain d'intérêt pour l'histoire de l'administration. Les études lancées au sein de l'École pratique des hautes études par Jean Tulard et Guy Thuillier sont alors souvent pionnières et s'intéressent désormais de très près à ces questions. Force est de constater qu'une fois encore, la figure du recteur n'est présente « qu'à la marge », alors que les recherches (2) se multiplient sur les grands corps de l'État, en particulier sur les préfets et le Conseil d'État. L'ouvrage intitulé *Histoire de l'administration de l'enseignement en France* (3) *(1789-1981)* publié en 1983, n'accorde pas une bien grande place à la fonction rectorale alors qu'il traite de façon remarquablement précise de l'administration centrale. Paul Gerbod, dans son article sur l'administration de l'Instruction publique, y reconnaît d'ailleurs que « les fonctions rectorales apparaissent entre 1815 et 1870 assez mal définies et somme toute modestes (4) ». Les travaux de Guy Caplat et de ses collaborateurs, par l'étude de l'inspection générale et des inspecteurs

---

(1) Voir l'article du recteur Maurice Quenet : « L'installation des recteurs napoléoniens : des hommes nouveaux et des bâtiments anciens », *Mélanges offerts à Yves Durand. État et société en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Paris, Centre Roland Mousnier, pp. 455-470.

(2) Voir en particulier : *Histoire de l'administration française depuis 1800. Problèmes et méthodes*, Paris, Champion, EPHE, Hautes études médiévales et modernes, n° 23, 1975, 117 p. ; *Les épurations administratives aux XIXe et XXe siècles*, Paris, Champion, EPHE, Hautes études médiévales et modernes, n° 29, 1977, 125 p. (en particulier la participation de Paul Gerbod sur les épurations dans l'enseignement public de la Restauration à la Quatrième République, pp. 81-98) ; *Les directeurs de ministère en France aux XIXe-XXe siècles*, Paris, Champion, EPHE, Hautes études médiévales et modernes, 1976, 173 p. ; *Les préfets en France : 1800-1940*, Paris, Champion, EPHE, Hautes études médiévales et modernes, n° 32, 1978, 181 p. ; Bernard Le Clère et Vincent Wright : *Les préfets du Second Empire*, Paris, FNSP, 1973, 411 p. ; Jeanne Siwek-Pouydesseau : *Le corps préfectoral sous la Troisième et la Quatrième République*, Paris, FNSP, 1969, 181 p.

(3) *Histoire de l'administration de l'Enseignement en France : 1789-1981*, Paris, Droz-Champion, EPHE, Hautes études médiévales et modernes, 1983, t. 49, 154 p.

(4) Paul Gerbod : « L'administration de l'Instruction publique : 1815-1870 », *Histoire de l'administration de l'Enseignement en France : 1789-1981*, *op. cit.*, pp. 34-35.

généraux (1) marquent ensuite, en ce qui concerne l'administration de l'enseignement, une étape fondamentale, tout comme la recherche de Jacques Effroy sur les inspecteurs d'académie (2). Désormais, les hommes et les fonctions administratives sont mis à l'étude dans une histoire qui se veut à la fois proche des réalités du terrain, proche des individus (travail prosopographique) mais qui vise aussi, par la synthèse des données, à une meilleure connaissance des attributions et des caractéristiques de ces administrateurs. Le récent livre (3) dirigé par Marc Olivier Baruch et Vincent Duclert, intitulé *Serviteurs de l'État, une histoire politique de l'administration française (1875-1945)*, tend à prouver que l'histoire de l'administration est désormais devenue un objet d'histoire à part entière. La figure du recteur d'académie brille cependant toujours par son absence dans l'historiographie française, signe à la fois du maintien d'un certain nombre de réticences devant l'étude de cette fonction et de la survivance de certaines images « noires » de la fonction rectorale.

II. LES ENJEUX D'UNE RECHERCHE

À partir de ce constat, il peut sembler intéressant de bâtir une recherche historique qui s'attache, au-delà des représentations stéréotypées, à examiner la mise en place de cette nouvelle fonction administrative sous l'Empire puis son évolution progressive sur la longue durée, tout en cherchant à évaluer le rôle réel du recteur au sein de son ressort académique. En effet, si cette fonction rectorale fut très souvent contestée, force est cependant de constater qu'elle a finalement survécu à tous les changements politiques. Il est aussi fort important de mieux connaître les hommes qui occupent, entre 1809 et 1940, cette fonction de haut rang. L'étude d'un milieu socio-professionnel spécifique, d'une fonction administrative sur la longue durée présente ici le grand avantage de permettre une analyse de détail qui, tout en étant pointilliste par certains de ses aspects, comme tout travail prosopographique, peut s'intégrer dans des problématiques plus globalisantes et qui participent à une meilleure connaissance de l'évolution de la société française et de ses positionnements politiques. En simplifiant à l'extrême la démarche, trois enjeux fondamentaux peuvent être repérés.

---

(1) Voir les travaux déjà cités sur l'inspection générale et les inspecteurs généraux.

(2) Voir la thèse de Jacques Effroy: *L'Inspecteur d'Académie en résidence départementale, op. cit.*

(3) Marc-Olivier Baruch et Vincent Duclert (dir.): *Serviteurs de l'État : une histoire politique de l'administration française (1875-1945)*, Paris, La Découverte, 2000, 581 p.

1. Une histoire sociale des recteurs

L'ensemble du travail repose sur une démarche originelle qui place les « itinéraires particuliers » au centre de l'analyse scientifique. Il s'agit de reconstituer progressivement les fiches biographiques de l'ensemble des recteurs titulaires entre la date des premières nominations napoléoniennes en 1809 et la fin de la Troisième République. Sans être toujours évidente, la reconstitution de la trame des successions à la tête des académies, elles-mêmes changeantes, s'avère possible et permet de dresser une liste alphabétique de près de quatre cents noms. Le travail prosopographique est ici très lourd mais constitue le point central autour duquel s'organisent les autres aspects de la recherche. Chaque recteur doit faire l'objet d'une fiche biographique, sur le modèle des dictionnaires déjà réalisés par le Service d'histoire de l'éducation (SHE) et l'Institut d'histoire moderne et contemporaine (CNRS) et qui prend en compte plusieurs critères : les origines sociales, les études, la carrière professionnelle, les écrits principaux, les remarques complémentaires et enfin les sources principales. On devine ici l'importance du chantier quand on sait la difficulté qu'il y a parfois à retrouver les origines sociales d'un individu ou son parcours professionnel détaillé. L'avancée dans le dépouillement des dossiers personnels des fonctionnaires de l'Instruction publique des Archives nationales (série F[17]) tend à montrer que ce problème de lacunes documentaires, se concentre essentiellement sur les années 1815-1854. Les recteurs du Second Empire, après la loi Fortoul de 1854, puis ceux de la Troisième République, sont de grands universitaires et des individualités fortes qui ont laissé de nombreuses traces historiques. Les annuaires, les revues mais surtout leur dossier de fonctionnaire sont le plus souvent très complets. Il en va de même, curieusement, pour les premiers recteurs, nommés par Napoléon Ier, qui sont aussi des figures importantes sur lesquelles l'historien retrouve des documents. La période la plus critique couvre alors la période intermédiaire qui, de la Restauration à la Monarchie de Juillet et à la très brève Seconde République, voit se succéder des régimes politiques divers qui tentent souvent de modifier les attributions du recteur, opérant aussi leur recrutement au sein d'un monde professionnel moins prestigieux, composé de proviseurs, d'inspecteurs d'académie ou même de simples enseignants du secondaire sur lesquels les données sont parfois beaucoup plus rares. Une fois ce travail prosopographique réalisé, la synthèse devrait permettre de dégager trois axes majeurs d'investigation qui placent ce chantier au cœur de notre histoire sociale contemporaine.

Le problème du renouvellement des élites de l'État

La fonction rectorale, par son importance stratégique, au cœur du système éducatif, constitue ici un remarquable point d'observation. Peut-on déceler, au niveau des origines sociales, un réel renouveau du recrutement tout au long du XIXe siècle ou doit-on en conclure à une forte continuité ? Les recteurs napoléoniens puis ceux de la Restauration et de la Monarchie de Juillet réalisent-ils la synthèse, si souvent espérée, entre les anciennes élites aristocratiques d'Ancien Régime et les nouvelles couches sociales promues par l'épisode révolutionnaire (1) ? La France des notables et des possédants est-elle progressivement supplantée par la France des talents et des Lumières, souvent issue de la bourgeoisie montante ? Quelle place est alors faite aux clercs qui jouaient auparavant un rôle si important dans l'éducation ? La Troisième République triomphante met-elle réellement en pratique le principe méritocratique si souvent affirmé dans les discours de ses hommes politiques et assiste-t-on alors à un renouvellement des origines sociales de nos recteurs, à une ouverture aux classes moyennes (2) ? La figure du boursier conquérant (3) existe-t-elle au sommet de l'administration académique ? L'analyse du milieu rectoral, observé sur cent trente-deux années, doit permettre de faire apparaître le degré réel de fluidité de la société française, à travers une étude de cas : celle de l'accession à une fonction administrative.

Le microcosme rectoral et son insertion sociale

La synthèse des données individuelles doit permettre de dégager les principales caractéristiques sociales et familiales de ce microcosme. Il s'agit d'observer le recteur en situation, placé au sein de la société provinciale qui l'accueille afin de repérer son degré d'intégration. Peut-on ici déceler des spécificités quant au mariage et au célibat ? Dans quels milieux sociaux se recrutent les épouses et quelle est la taille moyenne des familles ? L'épouse joue souvent un rôle important dans la vie mondaine et culturelle de l'académie par sa participation aux associations de bienfaisance ou l'organisation de soirées. De nombreuses fiches de notation mais aussi les rapports des inspecteurs généraux s'intéressent de très près à cette question du « rayonnement

(1) Voir Guy Chaussinand-Nogaret, J.-M. Constant, C. Durandin, A. Jouanna : *Histoire des élites en France du XVIe siècle au XXe siècle*, Paris, Pluriel, 1991, 478 p.

(2) Voir en particulier les travaux de Christophe Charle : *Les Élites de la République : 1880-1900*, Paris, Fayard, 1987, 556 p. et *La République des Universitaires (1870-1940)*, Paris, Seuil, 1994, 520 p.

(3) Voir Jean-François Sirinelli : « Des boursiers conquérants : École et promotion républicaine sous la Troisième République », *in* Odile Rudelle et Serge Berstein (dir.) : *Le Modèle républicain*, Paris, PUF, 1989, pp. 243-262.

mondain » de la famille rectorale. Le recteur lui-même, par ses fonctions, tisse également un réseau très important de relations avec les élites culturelles et politiques de son académie qu'il faut alors observer dans le détail.

La professionnalisation d'une fonction administrative et ses caractéristiques

Il s'agit ici de repérer les grandes évolutions de la fonction rectorale sur la longue durée, par un recours systématique aux textes officiels mais aussi par l'observation concrète des actions entreprises par les recteurs. L'apport de la thèse de Michel Allard (1) est, à ce niveau, fondamental mais il est aussi important de voir comment les circulaires et les lois sont ensuite utilisées par ces agents de l'État au sein de leur circonscription géographique. Le dépouillement des procès-verbaux des réunions des conseils académiques conservés aux Archives nationales (2) (une cinquantaine de boîtes) devrait fournir de nombreuses informations sur les combats quotidiens menés par les recteurs, même si ce type de document officiel est assez conventionnel et finalement souvent décevant pour l'historien. Le recteur sait bien qu'il doit d'abord mettre en avant ses réussites et, si possible, taire ses difficultés, tout en s'appuyant au maximum sur les rapports de ses adjoints (les inspecteurs d'académie) afin de ne pas trop s'exposer personnellement aux jugements du ministère. À ce niveau, l'analyse complémentaire de quelques « règnes rectoraux » bien choisis et d'une durée assez longue, sous les différents régimes, devrait aussi permettre de mieux comprendre le travail au quotidien du recteur (3).

Les multiples changements de régime politique, entre 1808 et 1940, entraînent immanquablement des modifications dans leurs

---

(1) Michel Allard : *Essai sur la fonction rectorale,* Lille II, 1971, thèse de doctorat en Droit, 2 vol., 583 p.

(2) Archives nationales, série F17. Parmi de nombreuses cotes, F17/13681 à 13697 : Conseils académiques : organisation (1820-1897), Affaires générales et procès-verbaux des sessions (1899-1951) ; F17/4279 à 4291 : Administration académique (surtout 1823-1901) ; F17/4340 à 4379 : Conseils académiques, rapports, personnels, travaux : 1844-1890.

(3) De nombreuses monographies régionales et certaines études locales font une place à l'analyse des structures éducatives et permettent souvent d'apprécier le travail au quotidien du recteur d'académie. Pour la période de fondation napoléonienne, on peut ainsi utiliser le travail de Maurice Gontard : « Un administrateur de l'Université impériale : André-Alexandre d'Eymar, recteur de l'académie d'Aix », *Histoire de l'enseignement de 1610 à nos jours,* Actes du 95e congrès national des Sociétés savantes de Reims, t. 1, Paris, MEN, 1974, pp. 761-789.

missions. On dit souvent que les premiers recteurs furent d'abord des recteurs du secondaire, s'occupant des lycées et des collèges, alors que leurs successeurs, dans les années 1833-1848, se préoccupèrent d'abord du primaire et de la mise en place de la loi Guizot. Après 1854, ils seraient devenus des notables universitaires s'intéressant d'abord aux études supérieures, ayant d'ailleurs perdu l'essentiel de leurs attributions concernant le primaire, au profit du préfet. Retrouve-t-on cette triple dimension chronologique dans l'examen des dossiers d'archives ? Après la loi, somme toute assez imprécise, du 10 mai 1806 qui crée l'Université Impériale, c'est le décret du 17 mars 1808 « portant organisation de l'Université (1) » qui définit la structure et les missions de l'Université. Précisant les obligations des membres de l'enseignement et leur recrutement, le texte met sur pied, de fait, la première organisation administrative rectorale de l'époque contemporaine. « L'Université impériale sera composée d'autant d'académies qu'il y a de cours d'appel » (titre I, article 4). C'est le titre XII qui fixe les attributions du recteur. Chaque académie est gouvernée par un recteur, sous les ordres du Grand-Maître, qui le nomme pour cinq ans et le choisit parmi les officiers de l'académie (article 94). Les articles suivants précisent ensuite dans le détail ses attributions. La création napoléonienne fait ainsi du recteur une pièce maîtresse des rouages administratifs qui définissent l'Université. Ce dernier est alors un agent de l'État qui surveille et dynamise les divers établissements d'enseignement de l'entité territoriale qu'il dirige. La Restauration, la Monarchie de Juillet puis la Seconde République ne bouleversent pas radicalement les fonctions du recteur mais modifient peu à peu ses pouvoirs sur l'enseignement primaire avant que la loi Falloux ne vienne affaiblir fortement ses prérogatives.

La réaction conservatrice de 1850 met en effet à mal l'autorité rectorale qui se retrouve, par l'instauration des « petits recteurs départementaux », fortement compromise face aux pouvoirs renforcés de l'évêque et du préfet. La loi Falloux du 15 mars 1850 bouleverse le cadre académique tout en mettant fin au théorique monopole d'État sur l'enseignement et en autorisant la création d'écoles, de collèges et de lycées libres. Pour diminuer l'autorité jugée dangereuse du recteur, elle décide « qu'il sera établi une académie dans chaque département (2) » (article 7). Elle revoit en même temps, les conditions de leur recrutement en abaissant les critères de sélection : « les recteurs

(1) Décret impérial du 17 mars 1808, *Bulletin des Lois*, n° 185, pp. 145-171 (XIX titres, 144 articles).

(2) Loi du 15 mars 1850, *Bulletin des Lois de la République française*, n° 246, pp. 285-308.

ne sont pas choisis exclusivement parmi les membres de l'enseignement public. Ils doivent avoir le grade de licencié ou dix ans d'exercice comme inspecteurs d'académie, proviseurs, censeurs, chefs ou professeurs des classes supérieures dans un établissement public ou libre » (article 9). Cette diminution du prestige rectoral est cependant surmontée par la loi du 14 juin 1854 que l'on doit à Hippolyte Fortoul et qui fait preuve de beaucoup d'énergie pour sauver l'autorité de l'État face aux revendications multiples du camp ultramontain. Les académies départementales sont détruites et l'on revient à des entités territoriales plus larges où le recteur joue un rôle important. La France est divisée en seize circonscriptions académiques et « chacune des académies est administrée par un recteur assisté d'autant d'inspecteurs d'académie qu'il y a de départements dans la circonscription (1) » (article 2). Un décret impérial (2) du 22 août 1854 précise ensuite le rôle du recteur et confirme la perte presque totale de ses pouvoirs sur l'enseignement primaire. Ses attributions comprennent: « la direction et la surveillance des établissements d'enseignement supérieur; la direction et la surveillance des établissements publics d'enseignement secondaire; la surveillance de l'enseignement secondaire libre; le maintien des méthodes de l'enseignement primaire public » (article 17). Ce texte du 22 août 1854 fixe cependant définitivement l'un des critères de sélection des futurs recteurs: « Nul ne peut être nommé recteur, s'il n'est pourvu du grade de docteur » (article 16). Dès lors, entre 1854 et 1940, pour le moins (on pourrait dire jusqu'en 1968), la fonction rectorale est dotée d'un réel prestige et d'une autorité morale renforcée, la période de la Troisième République pouvant apparaître comme une sorte d'âge d'or pour les grands universitaires qui investissent la fonction. La loi du 10 juillet 1896 restaurant les Universités peut ainsi être interprétée comme un réel couronnement (3), le recteur étant désormais président du conseil de l'université et jouant un rôle déterminant en matière d'enseignement supérieur. La carrière rectorale peut alors se transformer en *un port tranquille pour les universitaires chargés d'ans et d'honneurs* (4).

---

(1) Loi sur l'Instruction Publique du 14 juin 1854, *Bulletin des Lois,* n° 186, pp. 1551-1555.

(2) A. de Beauchamp: *Recueil des lois et règlements sur l'Enseignement supérieur, op. cit.*, t. 2, pp. 340 et suivantes.

(3) M. Allard: *Essai sur la fonction rectorale, op. cit.*, pp. 170 et suivantes.

(4) Paul Gerbod: *La condition universitaire en France au XIXe siècle*, Paris, PUF, 1967, p. 446.

La fonction rectorale a donc ceci de particulier qu'elle ne demande aucune préparation théorique et pratique. Il n'y a pas d'école de formation, pas plus que de stage probatoire. Il est alors fondamental de bien étudier les filières de recrutement dans lesquelles l'État puise pour choisir cette élite administrative afin de percevoir les mécanismes de sélection et les critères du choix. Il est certain que le monde de l'Instruction publique fournit l'essentiel des troupes mais il existe aussi, à la marge, un recrutement exogène minoritaire. Le monde des juristes, en particulier celui des avocats, mais aussi, plus largement, celui du service de l'État, fournissent également leur contingent de recteurs. Pierre Robert Alexandre (1741-1819) est ainsi longtemps avocat puis président du tribunal civil du Calvados avant de devenir professeur de droit puis premier recteur de l'académie de Caen (1). Charles-Marie Dunoyer (1799-1881), recteur de l'académie du Var en 1852 est tout d'abord secrétaire général de la préfecture des Bouches-du-Rhône puis préfet (2). Jean-Marie Desribes (1759-1833) est avocat puis sous-préfet avant d'être élu député du Puy-de-Dôme (3). Il devient ensuite recteur de l'académie de Clermont entre 1810 et 1815. Ernest Desclozeaux (1802-1867) est lui aussi avocat puis chef de la division des affaires criminelles et des grâces au ministère de la Justice (4). Il est ensuite recteur de l'académie de Caen puis de celle d'Aix jusqu'à sa retraite en 1867. À l'intérieur même du microcosme enseignant, plusieurs périodes doivent être distinguées qui font une place plus ou moins importante aux professeurs d'université (en situation de monopole après 1854), aux chefs d'établissement (très nombreux entre 1815 et 1854), aux enseignants du secondaire ou aux membres des corps d'inspection. Cette recherche permettra donc de mesurer le degré réel de renouvellement des élites administratives entre 1808 et 1940, tout en dégageant les caractéristiques de ce groupe. Elle permettra aussi d'observer les variations d'une pratique professionnelle, en liaison avec les missions confiées par le pouvoir.

---

(1) E. Zévort: « Le premier recteur de l'académie de Caen: Pierre-Robert Alexandre », *Mémoire de l'Académie nationale des Sciences, Arts et Belles Lettres de Caen*, H. Delesques, 1891, 29 p.

(2) *Les préfets du 11 Ventôse An III au 4 septembre 1870*, Paris, Archives Nationales, 1981, 422 p.

(3) Archives nationales, F17/20598.

(4) Archives nationales, F17/20588.

2. Les recteurs et le pouvoir

Par de multiples aspects, ce travail est également un chantier d'histoire politique qui place, au centre de l'observation, l'acte décisionnel et la notion de pouvoir. Adophe Mourier, vice-recteur de l'académie de Paris, notait en 1889 : « Au fond, quelle est la mission du recteur ? Touchait-elle à la politique ? Pouvait-elle rester en dehors des partis au seul service des intérêts scolaires ? Serviteur de l'État, n'avait-il pas à en défendre la cause ? (1) ». Nommé recteur à Toulouse en 1850, il insiste d'ailleurs sur sa nécessaire mission politique au lendemain des journées révolutionnaires de février et de juin 1848. En ce sens, il faut ici tenir compte d'une triple dimension.

Les critères politiques du recrutement et les épurations administratives

Agent du gouvernement, appliquant dans son académie la politique éducative décidée par le pouvoir, le recteur est forcément un « homme du politique » qui ne se maintient en fonction que par le bon vouloir du « prince ». Découvre-t-on des signes tangibles d'appuis politiques lors de la nomination ? Les élus locaux et les notables parisiens tentent souvent de peser sur la décision ministérielle et il est alors intéressant de tenter de dégager des « profils politiques » selon les périodes considérées. Le dépouillement des dossiers personnels des recteurs (F^{17}) montre à l'évidence l'importance des signes extérieurs de recommandation et contiennent très souvent de multiples lettres d'appui. Évêques, procureurs, députés et sénateurs mais aussi et surtout préfets, inspecteurs généraux et recteurs œuvrent constamment à la promotion de leurs protégés, les nominations rectorales donnant, dès lors, lieu à de véritables campagnes promotionnelles. C'est aussi toute la question des épurations administratives qui se trouve posée, chaque nouveau régime ayant la volonté de nommer ses hommes à lui. Quel est alors le degré de dépendance ou d'indépendance de la fonction par rapport à ces velléités de mise au pas ? Les changements de régime entraînent-ils immanquablement une « valse des rectorats » ? Les périodes charnières sont à observer avec beaucoup d'attention pour apprécier le degré de politisation des carrières.

Les recteurs et le politique : l'intérêt pour la vie de la cité

Agent de l'État investi d'une mission éducative, le recteur ne peut vivre isolé dans sa tour d'ivoire ; ses combats ont forcément une

(1) Adolphe Mourier : *Notes et souvenirs d'un universitaire (1827-1889)*, Orléans, Jacob, 1889, p. 55 et p. 83.

dimension collective et s'intéressent à la vie de la cité. Il est dès lors un acteur du politique, qu'il le veuille ou non. La fonction rectorale se transforme-t-elle alors en un possible marchepied vers des fonctions purement politiques ? Il faut ici examiner les cas des recteurs qui sont entrés en politique comme élus du peuple ou comme « hommes de l'ombre » dans les cabinets ministériels. Il est aussi nécessaire de pouvoir mieux connaître la manière dont les recteurs se sont comportés face aux grands événements de notre histoire entre 1809 et 1940. Ils vivent, dans leur académie, les grands événements politiques qui déchirent la nation et il est intéressant d'observer leur attitude face aux situations de tension. Tentent-ils, en « philosophes éclairés » d'y jouer un rôle direct ou se contentent-ils plutôt, dans ces moments difficiles, de gérer l'ordinaire, se bornant à agir dans le seul champ de leur compétence éducative ? Les recteurs nommés par Louis de Fontanes sont-ils les fidèles soutiens de la politique voulue par l'Empereur ? Quelle est l'attitude des chefs des académies face à la Restauration, face aux troubles de 1830 ou aux journées révolutionnaires de 1848 ? Les dossiers de fonctionnaires des « petits recteurs » des années 1850-1854 montrent sans conteste que le recteur départemental se transforme en un agent électoral au service de Louis-Napoléon Bonaparte qui épaule le préfet dans ses combats politiques. Le recteur de la Haute-Savoie, Jean-François Dumouchel (1804-1870), dans sa circulaire aux instituteurs du 14 novembre 1852, écrit ainsi : « Monsieur l'instituteur. Le peuple français est appelé à se prononcer par oui ou par non sur le senatus-consulte qui défère au Prince Louis-Napoléon Bonaparte la couronne impériale [...]. J'ai la conviction que non seulement vous prêterez à l'autorité municipale votre utile concours mais que vous vous associerez de cœur à cette grande décision qui va fermer l'ère des révolutions (1) ». Dès le 24 novembre, le même recteur rédige une longue lettre destinée au ministre : « je crois remplir mon devoir en vous faisant part des résultats [...]. Non seulement tous les instituteurs primaires de mon académie ont voté, sans exception pour l'Empire, mais ils ont, pour une bonne part, contribué à amener cette éclatante ratification ». Il analyse alors à la loupe les résultats des différentes communes afin de repérer les lieux où le vote n'a pas été unanime. Il note ainsi, à propos de la commune de Mantoche : « L'esprit démagogique régissait cette commune ; j'ai forcé l'ancien instituteur [...] à se retirer pour y placer un instituteur honnête, capable et sûr ». Ce rôle éminemment politique du « petit recteur » des années 1850-1854 semble bien se poursuivre ensuite tout au long du Second Empire, même après le retour aux grandes acadé-

(1) Archives nationales, F17/20661, circulaire du recteur Dumouchel aux instituteurs, datée du 14 novembre 1852.

mies. La chute de Napoléon III entraîne-t-elle ensuite un relâchement de cette tutelle du pouvoir central et de cette mission politique ? Peut-on identifier des recteurs de « combat » au service de la république laïque et radicale, et quel rôle jouent-ils dans les querelles de l'Affaire Dreyfus ? Quels sont leurs combats dans la Première Guerre mondiale ? Quelles sont enfin leurs réactions face à la montée des divisions partisanes puis des tensions internationales dans l'entre-deux-guerres ? Le questionnement, on le devine, est immense qui vise à définir les engagements rectoraux au service du politique, avec constamment en ligne de mire, tout le problème de l'éventuelle marge de manœuvre accordée au recteur. Le faible degré d'engagement en politique, s'il est confirmé, peut éventuellement être compensé par une autre forme d'entrée dans les débats de « l'Ici et Maintenant », au nom de la défense de certaines valeurs, le recteur se positionnant alors davantage en intellectuel.

Centralisation et décentralisation : le poids de l'État et les réalités locales (1)

Il est une dimension de la fonction rectorale qui apparaît très importante et qui la place dans une perspective éminemment politique. Les recteurs sont en effet très souvent présentés comme l'incarnation de la centralisation à la française, travaillant quotidiennement à la fabrication d'un système particulièrement rigide que l'on dénonce aujourd'hui sous le terme imagé du « mammouth ». Ils ne sont alors que de simples relais du pouvoir central, appliquant dans leur académie les directives parisiennes, diffusant de Lille à Marseille et de Rennes à Strasbourg la même vision jacobine de l'Instruction publique, machine à combattre les traditions locales au nom de la nécessaire unicité de la Nation. Ne peut-on pas, au contraire, en étudiant le travail rectoral au quotidien et sur la longue durée, relever un enracinement régional efficace et une volonté réelle d'adaptabilité du discours général aux conditions de vie et aux mentalités de leur académie ? Il peut être intéressant à ce niveau d'analyser dans le détail les origines géographiques des recteurs (lieu de naissance, poste précédemment occupé) afin de déterminer d'éventuelles stratégies de carrière. Le ministère choisit-il constamment des personnalités étrangères à la région de nomination afin d'en faire de fidèles agents qui ne soient pas, par avance, intégrés dans le tissu social et politique de l'académie ? Il est fondamental de bien cerner la réalité de l'enracinement du recteur dans l'espace qui l'accueille afin de voir s'il demeure

(1) Philippe Savoie : « L'État et le local dans l'histoire éducative française », *Éducation et Sociétés*, Paris, INRP/De Boeck, n° 1/1998, pp. 123-139. Voir aussi la thèse de Louis Saisi : *Le rapport de l'école au territoire : approche socio-juridique*, Paris VIII, 1998, 1073 p. (seconde partie sur les recteurs, pp. 284-320).

un « isolé », envoyé sur une terre de mission. Le recteur, par la durée souvent très longue de son séjour (surtout après 1854) joue-t-il plutôt un rôle d'animateur de la vie sociale et culturelle locale ? Cet enracinement régional ne tourne-t-il pas parfois, par les liens multiples qui unissent le recteur aux facultés et aux notables provinciaux, à une défense coriace des originalités régionales, le recteur devenant alors davantage un défenseur de son académie auprès du ministère qu'un agent du pouvoir central envoyé en province (1) ? N'y aurait-il pas eu place, alors, pour des expériences originales, au sein des petits « royaumes rectoraux » qui tentent de concilier les particularités culturelles et sociales de la région et la nécessaire application nationale d'une même politique éducative ? Comment le recteur réussit-il, finalement, à imposer son autorité et sa vision éducative des problèmes face aux logiques spécifiques et souvent concurrentes des préfets et de l'évêque ? L'examen de la volumineuse correspondance conservée dans les dossiers personnels des recteurs montre de multiples cas de tensions entre le pouvoir rectoral, les impératifs politiques de tel préfet ou les velléités religieuses de tel évêque, signes qu'une réelle lutte de pouvoir a constamment existé entre ces trois figures d'autorité. Marc-Antoine Alboise du Pujol, recteur de l'académie de l'Aube (1850-1852) puis de celle du Tarn et Garonne (1852-1854) est ainsi en lutte avec le préfet de l'Aube dès sa nomination. Dans une lettre datée du 30 décembre 1851, le préfet aubois signale au ministre : « M. Alboise du Pujol [...] ne m'inspire aucune confiance et au point de vue politique, il ne me paraît pas mériter celle du gouvernement [...]. Dans plusieurs circonstances où je lui ai signalé des instituteurs comme ennemis déclarés du gouvernement et partisans des doctrines socialistes, et dont je demandais la révocation, il a toujours hésité, reculé les mesures dont je réclamais l'application (2) ». En 1860, alors qu'il est redevenu inspecteur d'académie à Périgueux, l'un des

(1) Pour l'ensemble de la période couverte par la Troisième République (de 1870 à juillet 1940), l'académie de Lille ne connaît ainsi que dix recteurs, celle de Paris n'en connaît que neuf. À Bordeaux, onze recteurs se succèdent en 70 ans pour treize à Toulouse. À Rennes, académie sensible où les tensions entre l'esprit laïc et la tradition religieuse sont fortes, où le recteur doit constamment faire preuve d'esprit d'initiative pour développer l'enseignement républicain tout en ménageant les susceptibilités, il est aussi nécessaire d'affirmer une certaine stabilité et ils ne sont que huit titulaires pour toute la Troisième République. Certaines académies, par contre, réputées plus calmes, plus rurales et moins peuplées s'affirment davantage comme des « écoles d'apprentissage » de la fonction. Il en va ainsi pour l'académie de Besançon qui connaît dix-huit nominations pour la même période. Les académies de Clermont-Ferrand et de Grenoble sont aussi très instables à ce niveau avec respectivement dix-neuf nominations chacune pour les années 1870-1940.

(2) Archives nationales, F17/20012, lettre du préfet de l'Aube au ministre de l'Instruction publique du 30 décembre 1851.

inspecteurs généraux note à son sujet: « Dans l'enseignement primaire, il a eu quelques fois des difficultés non seulement avec l'évêque qui voudrait être le maître partout mais aussi avec le préfet [...]. Ce dernier prétend que M. Alboise du Pujol conduisait les affaires de l'instruction publique à sa guise et en maître indépendant sans se préoccuper suffisamment des engagements politiques ».

Il s'agit donc bien ici, par le prisme de l'Instruction publique, de réexaminer le processus décisionnel au sein d'une division territoriale de l'espace français (l'académie). Claude Durand-Prinborgne notait en 1983: « Ceci revient à rechercher s'il y a une certaine spécificité régionale de l'Éducation nationale que prendrait en compte ou même servirait le rectorat [...]. Ce qui domine le fait administratif français est l'uniformité des institutions et des procédures, considérée comme l'expression de l'esprit cartésien, le gage d'une commodité de gestion et la traduction d'une vision politique de l'unité nationale (1) ». Il s'empressait cependant de nuancer l'analyse par une approche plus pragmatique; « la prise de fonctions du recteur d'académie débute par une découverte de l'académie puis par une véritable prise en compte des problèmes propres [...]. Chargé d'exécuter la politique ministérielle, le recteur doit compter dans le choix des modalités pratiques d'application des décisions ministérielles avec les difficultés matérielles régionales, avec l'état d'esprit ». Toute la question est alors de savoir s'il s'agit ici d'une souplesse spécifique à la fin du XXe siècle, en liaison avec la politique de décentralisation, ou si cette réalité de l'adaptabilité au terrain n'a pas des racines beaucoup plus anciennes.

3. Les recteurs et la culture

La fonction rectorale possède immanquablement une dimension culturelle (2), les recteurs œuvrant quotidiennement au développement des structures éducatives, à la diffusion d'un certain savoir savant et jouant dans leur académie un rôle d'animateur de la vie culturelle. Dans ce sens, trois axes peuvent orienter la réflexion.

---

(1) Claude Durand-Prinborgne: « Au service de l'Éducation nationale d'une région: le rectorat de Lille », *Administration et éducation,* n° spécial, 1983, introduction, pp. 15-21.

(2) Jean-Pierre Rioux et Jean-François Sirinelli (dir.): *Pour une histoire culturelle*, Paris, Le Seuil, 1997, p. 16. (reprise de J.-F. Sirinelli: *Histoire des Droites en France*, Paris, Gallimard, 1992, vol. 2, Cultures, p. III): « L'histoire culturelle est celle qui s'assigne l'étude des formes de représentation du monde au sein d'un groupe humain dont la nature peut varier - nationale ou régionale, sociale ou politique - et qui en analyse la gestation, l'expression et la transmission ».

La formation scientifique des recteurs et leurs croyances

Il faut tout d'abord s'intéresser au parcours scolaire et à la formation universitaire de ces agents de l'État pour en repérer les principales caractéristiques. Placés dans une position dominante, au sein de la hiérarchie des pouvoirs académiques, les recteurs forment-ils une élite de l'Instruction publique détentrice d'un savoir scientifique spécifique ? Il est évident que l'évolution historique est, à ce niveau, très importante et que les profils culturels des recteurs de la première moitié du XIXe siècle ne sont plus exactement les mêmes que ceux des grands universitaires choisis par les dirigeants de la Troisième République. Les dépouillements de la série F17 des Archives nationales montrent à l'évidence deux périodes très distinctes à ce niveau. Si les premiers recteurs nommés par l'Empire ont souvent une formation universitaire assez poussée, il n'en va plus de même pour les années 1815-1854 où le recrutement se fait en grande partie au sein des personnels de direction des établissements secondaires (proviseurs, principaux...), des enseignants du secondaire ou des inspecteurs d'académie. C'est le décret impérial du 22 août 1854 sur l'organisation des académies qui restaure le prestige scientifique de la fonction en imposant la possession du doctorat comme nous l'avons vu. Dès lors, les recteurs sont choisis parmi l'élite universitaire et il est alors intéressant de voir comment fonctionne le processus de sélection à l'intérieur de ce petit monde. Quelle place occupent par exemple les normaliens et quelles sont les disciplines universitaires dominantes selon les périodes ?

Dans cet examen des composantes identitaires, la question des valeurs philosophiques et des croyances religieuses défendues par les recteurs est aussi à analyser le plus précisément possible. L'alliance du Trône et de l'Autel entraîne-t-elle longuement une tacite complicité entre le recteur et les milieux confessionnels ? Quelles sont ensuite les conséquences de la politique de laïcisation entreprise par la Troisième République enfin enracinée ? L'influence grandissante de l'esprit positiviste, l'affirmation d'une culture laïque et la forte influence de la Libre Pensée ne peuvent alors que transformer les positionnements idéologiques des recteurs. Dans le même sens, l'existence de recteurs ecclésiastiques jusqu'en 1864 (l'abbé Juste à Clermond-Ferrand) demande une attention particulière afin d'examiner l'œuvre concrète de ces hommes qui prétendent à la fois servir l'enseignement d'État, devant même le défendre contre les empiétements des établissements confessionnels, et se consacrer à leur mission apostolique. Ne faut-il voir en eux que des « loups » entrés dans la bergerie par la complicité ou la faiblesse du pouvoir, « anti-recteurs », travaillant à l'affaiblissement de l'influence de l'État sur les

maisons d'éducation, ou peut-on observer, chez la plupart, la volonté réelle d'œuvrer au développement du système éducatif? L'abbé Daniel, recteur de l'académie de Caen depuis 1839, est un temps révoqué de ses fonctions (mai 1848-février 1849) par la Seconde République. Il écrit au ministre, le 1er avril 1848: « Mes vieilles mains m'exhortent à faire des démarches auprès de vous dans le but d'empêcher qu'on obtienne de vous ma révocation de l'emploi de recteur [...]. Chargé depuis neuf ans de l'administration rectorale, j'ai rempli les devoirs qu'elle m'impose avec un zèle qui ne s'est pas ralenti un instant [...]. J'ai toujours su concilier les devoirs du prêtre avec ceux de l'administrateur. On m'a constamment trouvé disponible pour les hommes et m'occupant des élèves tous les jours de huit heures du matin à dix heures du soir [...]. Tant d'efforts n'ont pas été infructueux. Salles d'asiles, écoles de tous les degrés, écoles normales, collèges, facultés, tous ces établissements sont devenus plus nombreux et plus florissants [...]. J'ai accueilli, encouragé et fait valoir, autant qu'il était possible, sans aucune espèce d'occupation politique ou religieuse, les services de mes administrés (1) ». Le rapport des inspecteurs généraux, daté de l'année 1849, dépeint cependant une autre réalité: « M. Daniel qui a été un excellent proviseur est aussi un bon recteur [...]. Cependant, on peut désirer plus encore pour le gouvernement académique. M. l'abbé Daniel a l'esprit un peu étroit. Il est d'ailleurs trop dominé par l'esprit de sa robe. Il peuple son académie d'ecclésiastiques. Prêtre lui-même, il conserve sur eux de l'ascendant. Mais le jour où M. le ministre voudra remplacer M. l'abbé Daniel par un laïc, il est à craindre que cette superfétation ecclésiastique [...] ne prépare des embarras à l'Université ». On ne peut ici trouver de sources plus ambivalentes.

Les recteurs: des animateurs de la vie culturelle régionale?

Par l'importance de ses attributions et le prestige croissant qu'il réussit à donner à sa fonction, le recteur se positionne, au sein de la société provinciale, comme un grand notable qui, en face du préfet, de l'évêque et des élus politiques régionaux, se doit de tenir son rang. Il joue alors un rôle important d'animateur de la vie culturelle par l'organisation de soirées mondaines et la participation fréquente aux activités culturelles. Certains recteurs se transforment aussi en acteurs privilégiés de cette vie culturelle, tentant de lui insuffler un dynamisme nouveau. Ils sont ainsi à l'origine de la création de nombreuses sociétés savantes ou d'associations de bienfaisance. Les recteurs deviennent-ils pour autant des « passeurs d'idées » qui, après

(1) Archives nationales, F17/20515, dossier Jacques-Louis Daniel, lettre au ministre datée du 1er avril 1848.

avoir réfléchi sur le monde, proposent des constructions théoriques novatrices ou des solutions concrètes aux problèmes rencontrés ? Il s'agit ici d'évaluer la part prise par les recteurs dans les débats culturels mais aussi d'examiner dans le détail leur participation à la fabrication puis à la diffusion d'une culture nationale (1) qui doit dépasser les clivages anciens. Les recteurs sont-ils d'ardents diffuseurs de cette culture nationale qui veut rassembler les citoyens dans une même communauté culturelle, œuvrant à la promotion de la langue française contre les patois, travaillant à l'affirmation d'une mémoire commune par le développement des études historiques, définissant progressivement des références et des valeurs capables de dépasser les divisions anciennes nées du choc révolutionnaire ? Ne se transforment-ils pas plutôt en animateurs de la vie régionale et finalement en défenseurs des coutumes et des traditions de leurs « petites patries » (2) ?

Les recteurs : des « officiers supérieurs » d'un système scolaire d'État ?

L'étude sur la longue durée de la fonction rectorale ne peut bien évidemment que déboucher sur une analyse très précise de leur rôle dans le développement des structures éducatives. Il s'agit ici d'une histoire de l'enseignement qui est foncièrement une histoire culturelle. Représentants directs du ministre de l'Instruction publique, ils sont en effet chargés d'appliquer et d'expliquer les choix éducatifs du gouvernement, de concrétiser dans les faits les décisions des bureaux parisiens. Cette recherche doit donc aussi permettre d'analyser, au plus près du terrain, comment les moments forts de notre histoire éducative ont progressivement modelé un système d'État (3). Comment, par exemple, les recteurs mettent-ils en place les lycées créés par Napoléon en 1802 et par quels moyens réussissent-ils, ou non, à relancer les collèges mis à mal par le choc révolutionnaire ? Comment mettent-ils en œuvre la loi Guizot ou la loi Falloux ? Quels combats doivent-ils mener, dans leurs régions respectives, pour créer un réel enseignement républicain, laïc et gratuit après 1879 ? Nous voudrions ici réexaminer les conditions dans lesquelles l'école est ainsi devenue une affaire d'État, en insistant sur trois antinomies :

---

(1) F. Mélonio : *Naissance et affirmation d'une culture nationale, la France de 1815 à 1880*, Paris, Seuil, 2001, 319 p.

(2) Voir Jean-François Chanet : *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, 429 p.

(3) Christian Nique : *Comment l'École devint une affaire d'État*, Paris, Nathan, 1990, 285 p. Voir aussi Claude Lelièvre : *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan, 1990, 238 p.

– Autonomie/Dépendance : les recteurs ne sont-ils, finalement, que des praticiens mettant en œuvre sur le terrain, des politiques définies par d'autres ? Ces agents d'exécution sont-ils pieds et poings liés à leur supérieur hiérarchique, constamment surveillés ou disposent-ils d'une certaine marge de manœuvre dans l'application concrète des textes ?

– Théorie/Pratique : les recteurs deviennent-ils, pour certains d'entre eux, des « praticiens réflexifs (1) » qui réfléchissent sur leur action et sur les améliorations à apporter au système d'enseignement ? La figure du recteur pédagogue est-elle fréquente ? Quelle est alors leur contribution scientifique et peut-on exceptionnellement parler de personnalisation d'une politique académique, le recteur réussissant à faire passer dans les établissements dont il a la charge, ses idées pédagogiques ?

– Centralité/périphérie : cet aspect revêt une dimension géographique qu'il ne faut pas négliger. La proximité du cœur parisien est-elle à l'origine d'une paralysie des actions rectorales, le haut fonctionnaire se sachant observé en permanence mais prétendant aussi rejoindre l'administration centrale sur le moyen terme ? Existe-t-il une sorte de coefficient de « radiation ou d'aimantation », en dessous duquel le recteur est laissé plus libre de ses actes, les distances permettant de relativiser le contrôle parisien tandis que s'affirment des traditions culturelles plus originales ?

III. SOURCES, MÉTHODES ET PROBLÈMES

Pour tenter de répondre à l'ensemble de ces questions, on dispose de données documentaires nombreuses mais souvent fragmentaires qui nécessitent un croisement systématique des sources, tout en posant parfois des problèmes méthodologiques importants.

1. Les sources disponibles

Le socle sur lequel repose l'ensemble de la recherche est constitué par la restitution des successions rectorales, académie par académie, entre les premières nominations en 1809 et l'invasion allemande de mai-juin 1940, puis par un travail prosopographique méticuleux qui doit permettre de dresser la fiche biographique de chacun des titulaires.

---

(1) Donald A. Schön : *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, 418 p.

L'élaboration de la trame des successions

À ce niveau, plusieurs éléments permettent de reconstituer l'intégralité des nominations. Les rectorats actuels sont parfois en possession de listes très utiles. Chacun des rectorats de la France métropolitaine à été contacté par courrier en 1999-2000 pour expliciter les enjeux de cette enquête et demander un inventaire sommaire des informations et archives dont il dispose. Certains services académiques ont ainsi communiqué leur liste des successions rectorales qu'il a alors été possible de comparer avec celle de notre enquête (1). Ces informations ne dispensent cependant pas de retourner dans les documents d'époque. Les textes officiels permettent ainsi de retrouver les nominations mais il s'agit ici d'un travail de lecture gigantesque et fastidieux qui n'a été réalisé que pour certaines académies et à certains moments précis, dans le but de retrouver un maillon manquant. L'essentiel des données provient en fait des divers almanachs (2) impériaux, royaux puis nationaux qui dressent une nomenclature annuelle très précise des structures et des personnels des divers établissements d'enseignement et n'oublient pas d'indiquer le nom du titulaire de la fonction rectorale pour chaque académie. Pour la période 1870-1912, l'*Annuaire de l'Instruction publique* a ainsi rendu de très nombreux services. Nous avons aussi utilisé comme moyen de vérification, certains dossiers de la série F17, en particulier les comptes rendus des réunions des conseils académiques (3) qui indiquent les noms des participants et sont signés par le recteur.

Les sources disponibles pour les biographies

Elles sont également très diverses mais souvent lacunaires, nécessitant un croisement des informations. Les principales données sont contenues dans les dossiers de fonctionnaires du personnel de l'Ins-

(1) Que soient ici remerciés l'ensemble des recteurs mais plus particulièrement Denise Pumain (Grenoble) et Maryse Quéré (Caen), Claude Lambert (Strasbourg), Aleth Mannin (Besançon), Bernard Chaignaud (Reims), William Marois (Montpellier), Joseph Losfeld (Nancy-Metz), Paul Desneuf (Rouen) et René Blanchet (Paris) pour les renseignements souvent précieux communiqués lors de cet échange épistolaire des années 1999 et 2000. Merci enfin au recteur Jean-Claude Fortier (Lille) qui, en me faisant travailler plus spécifiquement sur l'histoire de l'académie de Lille et de ses recteurs, a profondément contribué à enrichir ma problématique de départ.

(2) *Almanach impérial* (1805-1814), *Almanach royal* (1814-1830), *Almanach royal et national* (1831-1848), *Almanach national* (1848-1852), *Almanach impérial* (1852-1870), *Almanach national* (1871-1914), conservés à la Bibliothèque nationale.

(3) Archives nationales; voir parmi de nombreuses autres cotes: F 17/4340 à 4362 : rapports des recteurs de 1850 à 1880.

truction publique, consultables aux Archives nationales (1). Chaque agent de l'État possède normalement un dossier de retraite qui est composé de manière identique. Un grand tableau récapitule tout d'abord les états de service de l'individu puis trois groupes de documents se succèdent: les arrêtés de nomination, les rapports de notation (avis du proviseur, du recteur et surtout des inspecteurs généraux) puis les pièces diverses qui contiennent souvent de nombreuses lettres échangées entre le ministère et le fonctionnaire. Il faut cependant bien préciser que ce seul dossier ne peut suffire pour composer la fiche biographique. Les données relatives à l'origine sociale sont ainsi souvent manquantes et il n'est pas rare, surtout pour les années 1809-1854, de trouver des dossiers pratiquement vides ou de ne plus avoir de trace du fonctionnaire en question. Les archives départementales du lieu d'exercice du recteur possèdent parfois un double de ce dossier que l'on peut alors consulter. Il est cependant nécessaire de combler les lacunes par d'autres sources. La profession des parents et les actes de mariage peuvent être retrouvés dans les divers services d'archives départementales que nous consultons le plus souvent par un échange épistolaire. Les dictionnaires biographiques du XIXe siècle sont également très riches en informations qu'ils soient généraux ou régionaux (2). Il en va de même pour les annuaires et dictionnaires plus contemporains (3). *L'annuaire des anciens élèves de l'École normale supérieure* permet d'avoir accès à de remarquables biographies des recteurs normaliens tandis que les multiples revues spécialisées publient souvent un article nécrologique sur les recteurs récemment décédés qui furent auparavant des enseignants chercheurs. Les dictionnaires biographiques récents réalisés par Guy Caplat pour les inspecteurs généraux (4) (58 recteurs

---

(1) Archives nationales, dossiers personnels de retraite des fonctionnaires de l'Instruction publique, F17/20001 à 21894 (retraite antérieure à 1900), F17/21895 à 27660 (retraite postérieure à 1901).

(2) Parmi de très nombreux dictionnaires citons A. Dantes: *Dictionnaire biographique et bibliographique alphabétique et méthodique des hommes les plus remarquables dans les lettres, les sciences et les arts chez tous les peuples à toutes les époques*, 1875; E. Glaeser: *Biographie nationale des contemporains*, Paris, 1878; F. Hoefer (dir.): *Nouvelle biographie universelle depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours*, Paris, Didot, 1852-1866, 46 volumes; J. Michaud: *Biographie ancienne et moderne*, Paris, 1811-1846, 45 volumes; G. Vapereau: *Dictionnaire des contemporains*, Paris, Hachette, 1870, 4e édition.

(3) Balteau, Barroux et Prevost (dir.): *Dictionnaire de biographie française*, Paris, Letouzey et Ané.

(4) Guy Caplat: *Les Inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique (1802-1914)*, *op. cit.*, et *L'inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle. Dictionnaire biographique (1914-1939)*, *op. cit.*

repérés) et Christophe Charle (1) pour les professeurs des facultés des Lettres et des Sciences de Paris (deux cas) permettent également de disposer de fiches toutes faites pour une soixantaine de personnes. Il peut enfin s'avérer utile de consulter la presse nationale ou régionale à la date de disparition d'un recteur pour y trouver un article synthétique sur sa trajectoire professionnelle.

Les sources sur l'évolution de la fonction

Notre travail est ici grandement facilité par l'existence d'une thèse de doctorat en droit soutenue par Michel Allard en 1971, intitulée *Essai sur la fonction rectorale* (2). Nous sommes cependant retourné, chaque fois que cela était nécessaire, dans les textes officiels du *Bulletin des Lois,* du *Bulletin administratif de l'Instruction publique* (1850-1932) puis *du Bulletin officiel du ministère de l'Éducation Nationale* (1932-1940) en privilégiant, pour plus de facilité, les recueils synthétiques édités au cours des XIXe et XXe siècles et qui concernent plus spécifiquement l'Instruction publique. C'est ainsi que nous avons surtout utilisé les douze volumes des *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique* (1802-1900), le *Bulletin universitaire* contenant les ordonnances, règlements et arrêtés concernant l'Instruction publique (1828 à 1848), les 44 volumes du *Recueil des lois et actes de l'Instruction publique* (1848-1891). Le travail réalisé par Octave Gréard sur l'enseignement primaire (3) et celui d'A. de Beauchamp sur l'enseignement supérieur (4) ont aussi permis de gagner du temps. Il nous a cependant paru essentiel de ne pas en rester à une vision purement normative de la fonction rectorale, par la lecture de textes réglementaires. C'est l'une des raisons qui ont poussé au dépouillement des procès-verbaux des réunions des conseils académiques et qui exigent, dans les années à venir, la réalisation de quelques monographies rectorales bien choisies, pour des académies diverses, afin de pouvoir, par des études de cas, ancrer la recherche dans la réalité des combats quotidiens.

---

(1) Christophe Charle: *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris, op. cit.*; Christophe Charle et Eva Telkes: *Les professeurs de la faculté des Sciences de Paris. Dictionnaire biographique, op. cit.*

(2) Michel Allard: *Essai sur la fonction rectorale, op. cit.*

(3) Octave Gréard: *La législation de l'enseignement primaire en France. 1789-1900*, 7 volumes.

(4) A. de Beauchamp: *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur* (1789-1914), Paris, Delalain, 7 tomes.

2. Présentation sommaire du corpus rectoral restitué

Dans l'état actuel de notre documentation, la reconstitution des successions rectorales qui peut être tenue pour définitive - à quelques unités près peut-être - permet d'identifier un peu moins de quatre cents recteurs (383). Sur ce total, une très forte majorité est composée d'universitaires qui ont enseigné dans les facultés, leur présence étant exclusive après 1854. On peut également noter, en attendant de plus amples analyses, la présence, essentiellement entre 1809 et 1830, de représentants des grandes familles aristocratiques ou bourgeoises et de plusieurs magistrats même si le corps rectoral recrute de plus en plus dans le vivier des chefs d'établissement et des inspecteurs d'académie. Quelques dizaines d'ecclésiastiques accèdent également à la fonction rectorale. Sur les trente recteurs nommés par Napoléon Ier, à l'exclusion des académies « étrangères » liées aux conquêtes militaires, on peut relever la présence de huit ecclésiastiques (1). La présence des religieux reste certaine entre 1815 et 1848 puis a tendance à fortement s'estomper par la suite. Parmi les quatre-vingt-sept « petits recteurs » départementaux, nommés par décret du 9 août 1850, en pleine période de réaction conservatrice pourtant, ils ne sont plus que sept religieux choisis par le Ministère. Le dernier représentant de l'Église à occuper la fonction rectorale est l'abbé Juste qui, après avoir dirigé l'académie de Poitiers (1856-1862), est recteur de l'académie de Clermont-Ferrand de septembre 1862 à septembre 1864. Cette présence des ecclésiastiques demande d'ailleurs de plus amples recherches afin d'observer dans le détail leur politique éducative puisqu'ils semblent accepter d'avoir deux maîtres, Dieu et le pouvoir séculier.

Une analyse plus précise des successions rectorales permet aussi de repérer quelques évolutions fondamentales. La répartition des nominations n'est pas uniforme et régulière selon les périodes étudiées et peut être organisée chronologiquement de la manière suivante, en sachant que les mêmes individualités peuvent parfois être en fonction dans deux périodes successives. De 1809 à 1815, trente recteurs sont nommés pour sept années écoulées, en ne comptant pas les éphémères recteurs des académies « étrangères ». De 1815 à août 1850, cent vingt-neuf recteurs se succèdent pour trente-cinq années, les rotations s'accélérant fortement. La période qui va ensuite d'août 1850 à juin 1854 est spécifique puisqu'elle prend en compte les recteurs départementaux instaurés par la loi Falloux. Ils sont alors cent quatorze pour les quatre années considérées en tenant compte des départs

(1) Les abbés De Bellissens (Poitiers), Dregel (Nancy), Tédenat (Nîmes), De Champeaux (Orléans), d'Humières (Limoges), Eliçagaray (Pau), Germe (Rennes) et de Bellisens (Poitiers), dirigent ainsi une académie nouvellement créée par l'empereur.

à la retraite. Ils ne sont plus ensuite que quarante-deux recteurs à diriger les grandes académies restaurées en 1854, jusqu'à la fin du Second Empire (1870). La Troisième République achève ensuite l'évolution engagée et accentue l'effet de continuité, avec un faible degré de rotation. Cent vingt-huit recteurs se succèdent ainsi entre 1870 et juin-juillet 1940. Certaines périodes historiques connaissent à l'évidence une grande stabilité du corps rectoral tandis que d'autres voient se succéder à un rythme très rapide les nominations. La période du Premier Empire, celle du Second Empire puis surtout la Troisième République se caractérisent par un enracinement certain des recteurs dans leurs académies. Après 1879, il semble bien que l'on puisse pratiquement parler d'inamovibilité et seuls, une demande de mutation, le décès du titulaire ou le départ en retraite réactivent alors la course aux places. Georges Lyon reste ainsi vingt et une années de suite à la tête de l'académie de Lille (juillet 1903 à juin 1924); Octave Gréard est vice recteur de l'académie de Paris de 1879 à 1902 (23 ans); Charles-Edgar Zevort dirige l'académie de Caen pendant vingt-trois ans (1885 à 1908); Claude Perroud, quant à lui, est recteur de l'académie de Toulouse de 1881 à 1908 soit pendant vingt-sept années. Deux périodes sont par contre beaucoup plus chaotiques; il semble bien, en effet, que les années 1815 à 1850 connaissent davantage d'incertitudes en liaison avec les changements fréquents de régime politique qui entraînent de rapides épurations administratives. Les années 1850-1854 sont, quant à elles, très spécifiques puisque la loi Falloux décide de créer des académies départementales, moyen d'affaiblir les pouvoirs du représentant de l'État éducateur.

Ces caractéristiques chronologiques et la diversité des profils rencontrés ne vont pas sans poser certains problèmes à l'historien, d'autant que certaines périodes de transition sont parfois délicates à saisir. Lors de la reconstitution des successions rectorales, plusieurs difficultés sont apparues qui sont liées au statut des personnels. À de nombreuses reprises, les registres académiques voire les courriers officiels, portent mention de recteurs qui, après examen de leur dossier de fonctionnaire, n'en ont pas le titre. Il s'agit alors de faire preuve de beaucoup de vigilance pour comprendre la position exacte de ces hommes qui assurent en réalité un intérim entre deux nominations. À Lyon par exemple, la dernière signature du recteur Nompère de Champagny sur le registre de l'académie date du 20 février 1815. Son successeur est ensuite l'abbé Roman qui signe le registre le 12 janvier 1816. Entre ces deux dates apparaît la signature d'un certain Arnault que l'on pourrait identifier comme le successeur logique de Nompère de Champagny. L'examen du registre de l'académie montre cependant que cet Arnault signe « le conseiller, secrétaire

général, chargé provisoirement de la direction de l'administration de l'Université impériale (1) ». Il n'est donc pas recteur et n'entre pas dans le corpus étudié. À Montpellier, Étienne Bouisson (1813-1884) est chargé de la direction de l'académie après la retraite du recteur Donné en 1873. Professeur de chirurgie opératoire à la faculté de médecine, doyen de son institution, il apparaît au premier abord comme un recteur à part entière. L'étude minutieuse de son dossier montre cependant qu'il ne l'est pas réellement. Le décret du 25 septembre 1873 signé par le Maréchal de Mac-Mahon signale: « M. Bouisson [...] est chargé à titre de mission temporaire de l'administration de l'académie de Montpellier en remplacement de M. Donné ». Cet intérim semble cependant durer assez longtemps car Étienne Bouisson est toujours recteur au printemps 1876 et c'est la nomination d'Émile Charles en mai 1876 qui met fin à cette situation. Le recteur Chancel, bien plus tard, dans une lettre du 22 août 1882 au ministre, alors qu'il s'oppose à l'attribution de la Croix de la Légion d'Honneur pour E. Bouisson, note à son sujet: « il n'a rien fait pour mériter les faveurs du gouvernement actuel. Son décanat a été plus que médiocre; il a été absent de Montpellier pendant la majeure partie du temps où il a occupé par intérim les fonctions de recteur, étant retenu à Versailles par son mandat de député (2) ». Cette situation, exceptionnelle ici par sa durée, est assez fréquente entre 1809 et 1940. De nombreux inspecteurs d'académie assurent ainsi la liaison nécessaire entre deux nominations, transition qui peut durer quelques jours ou plusieurs mois. C'est cette réalité qui peut encore faire évoluer de quelques unités le corpus des recteurs pris en compte.

3. La variation de la carte des académies entre 1809 et 1940

La carte des académies a été très changeante et ces mutations spatiales compliquent parfois le suivi des situations locales d'enseignement, même si elles sont souvent très révélatrices des intentions idéologiques du régime qui s'installe. Au gré des décisions politiques, certaines académies disparaissent ou apparaissent alors que le maillage départemental des ressorts académiques survivants peut être fortement modifié. Sauf lors du très bref épisode des petits recteurs départementaux (1850-1854), une académie se définit par la fédération autour d'une ville choisie comme chef lieu académique d'un certain nombre de départements qui dépendent de l'autorité du recteur.

(1) Échanges épistolaires d'informations entre l'auteur et M. Besson qui, à la demande du recteur Morvan, travaille en ce moment, sur l'histoire de l'académie de Lyon (utilisation des Archives départementales du Rhône).

(2) Archives nationales, F17/20239, Dossier Étienne Bouisson.

Très vite, au cours du XIXe siècle, le découpage de l'espace national en académies, par les conséquences directes qu'il implique sur les pouvoirs du recteur, devient un enjeu politique important. Dès lors, les divers régimes qui se succèdent, s'intéressent beaucoup à cet ancrage spatial de la réalité éducative.

Les académies napoléoniennes : 1809-1814.

La loi du 10 mai 1806 qui crée l'Université impériale ne dit rien du futur découpage du territoire en académies et il faut attendre le décret « portant organisation de l'Université » du 17 mars 1808 pour voir se dessiner les grandes règles du fonctionnement de la fondation napoléonienne. « L'université impériale sera composée d'autant d'académies qu'il y a de cours d'appel (1) » (titre I, article 4). L'organisation académique est en fait calquée sur les structures judiciaires et sur la carte des lycées. Les premières nominations rectorales ont lieu le 10 mars 1809 puis se succèdent rapidement pour donner un titulaire à chaque académie créée par Louis de Fontanes. Initialement, dans le schéma napoléonien, les académies (2) sont au nombre de trente et une.

Aix	Basses-Alpes, Alpes-Maritimes, Var, Bouches-du-Rhône (plus la Corse, l'académie d'Ajaccio, création virtuelle en 1809, n'eut jamais de titulaire et fut rattachée à l'espace académique du recteur d'Aix)
Amiens	Somme, Aisne, Oise
Angers	Mayenne, Sarthe, Maine-et-Loire
Besançon	Haute-Saône, Doubs, Jura
Bordeaux	Charente, Dordogne, Gironde
Bourges	Indre, Cher, Nièvre
Bruxelles	Dyle, Escaut, Lys, Jemmapes, Deux-Nèthes
Caen	Calvados, Manche, Orne
Cahors	Lot, Lot-et-Garonne, Gers
Clermont	Allier, Puy-de-Dôme, Haute-Loire et Cantal
Dijon	Haute-Marne, Côte-d'Or, Saône-et-Loire
Douai	Nord, Pas-de-Calais
Gênes	Gênes, Apennins, Montenotte, Parme et Plaisance ; (plus l'île d'Elbe)
Grenoble	Isère, Drôme, Hautes-Alpes, Mont-Blanc
Liège	Sambre-et-Meuse, Meuse-Inférieure, Roer, Ourthic
Limoges	Haute-Creuse, Vienne, Corrèze

(1) Décret impérial du 17 mars 1808, *Bulletin des Lois*, n° 185, pp. 145-171.

(2) Voir le statut du 18 octobre 1808 concernant la division de l'Université en académies et les villes qui en seront les chefs-lieux, A. de Beauchamp : *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, Paris, A. Delalain, t. 1, pp. 196-202.

Lyon	Ain, Rhône, Loire, Léman
Mayence	Mont-Tonnerre, Rhin-et-Moselle, Sarre
Metz	Ardennes, Forêts, Moselle
Montpellier	Hérault, Aude, Pyrénées-Orientales
Nancy	Meurthe, Meuse, Vosges
Nîmes	Ardèche, Lozère, Gard, Vaucluse
Orléans	Loiret, Loir-et-Cher, Indre-et-Loire
Paris	Marne, Aube, Yonne, Seine-et-Marne, Seine-et-Oise, Eure-et-Loir, Seine
Pau	Landes, Basses-Pyrénées, Hautes-Pyrénées
Poitiers	Vendée, Deux-Sèvres, Vienne, Charente-Inférieure
Rennes	Finistère, Côtes-du-Nord, Ille-et-Vilaine, Morbihan, Loire-Inférieure
Rouen	Seine-Inférieure, Eure
Strasbourg	Bas-Rhin, Haut-Rhin
Toulouse	Tarn-et-Garonne, Tarn, Haute-Garonne, Ariège
Turin	Pô, Doire, Sesia, Stura, Marengo

Les conquêtes napoléoniennes en Europe entraînent ensuite la création de nouvelles académies, souvent éphémères. Certaines n'ont d'ailleurs pas le temps de recevoir un recteur titulaire et ne sont en réalité que des créations fictives (1). Elles portent le nombre total d'académies à trente-neuf dont vingt-six dans l'espace national actuel (27 si l'on prend en compte la théorique académie d'Ajaccio). C'est ainsi qu'apparaissent successivement les académies de Genève (arrêté du 7 juillet 1809), de Pise (décret du 18 octobre 1810), de Rome (projet de décret du 10 novembre 1810 mais pas de nomination), de Groningue (décret du 22 octobre 1811), de Leyde (décret du 22 octobre 1811), de Parme (décret du 7 mai 1812 mais pas de nomination), de Brême (décret du 29 août 1813 mais pas de nomination) et de Munster (décret du 29 août 1813 mais pas de nomination). Les difficultés militaires de Napoléon, à partir de 1812-1813, empêchent cependant, le plus souvent, une réelle mise en place de l'institution académique et les recteurs de ces ressorts géographiques sont soumis à des tensions extrêmes. À Rome, le recteur de l'académie d'Angers, Ferry de Saint-Constant, est chargé d'une mission d'études en vue de réformer l'enseignement mais l'Empire n'a pas le temps de désigner un recteur titulaire. Face à une telle situation, nous avons fait le choix d'écarter ces treize académies de la grande France impériale pour restreindre notre champ d'étude au seul territoire national tel qu'il est défini par les frontières actuelles.

(1) Voici quelques-uns de ces recteurs éphémères: Van Hultem (Bruxelles), De Serra (Gênes), Percelat (Liège), De Balbe (Turin), Boissier (Genève), Sproni (Pise), Muntinghe (Groningue), Brugmans (Leyde), Boucly (Mayence).

Les académies de la Restauration et de la Monarchie de Juillet : 1814-1848

Les académies napoléoniennes survivent un temps à la chute de l'Empire, malgré la terrible campagne d'opinion qui se déchaîne contre l'Université, symbole de l'œuvre désormais honnie de Napoléon Ier. Le 22 juin 1814, peu après l'entrée de Louis XVIII dans Paris, une ordonnance décide le maintien de l'organisation actuelle « jusqu'à ce qu'il ait pu être apporté à l'ordre actuel de l'éducation publique les modifications qui seront jugées utiles (1) ». L'ordonnance du 17 février 1815 qui voulait profondément transformer la réalité éducative pour mettre fin à l'extrême centralisation n'est pas appliquée, les Cent Jours venant détruire le projet de réorganisation. Il était prévu de réduire le nombre des académies à dix-sept et de les transformer en « universités », dotées d'une large autonomie. Chaque université aurait été dirigée par un conseil présidé par le recteur, doté de nombreux pouvoirs. L'ordonnance du 15 août 1815 décide de maintenir le découpage ancien. Seule la virtuelle académie d'Ajaccio est supprimée en février 1815, l'espace corse étant rattaché à l'académie d'Aix. En 1838, un arrêté du 30 mars devait cependant restaurer l'académie de Corse qui subsiste ensuite jusqu'en 1848. « Ainsi, l'organisation académique napoléonienne subsiste-t-elle sans changements profonds sous la Restauration et la Monarchie de Juillet (2) ».

La réorganisation de 1848-1850

La Seconde République remet en cause cet héritage, au nom de la nécessaire modernisation des structures éducatives. Il s'agit de réduire le nombre des académies pour créer des entités dynamiques comprenant un réseau étoffé d'établissements des différents niveaux (en particulier des facultés). L'arrêté du Général Cavaignac du 7 septembre 1848 ramène à vingt le nombre des académies. Tandis que le régime crée l'académie d'Alger (3) (arrêté du 7 septembre 1848) et celle de Reims, il supprime celles de Corse, d'Amiens, de Clermont-Ferrand, de Limoges, de Nîmes, d'Orléans, de Pau et de Rouen, jouant ainsi sur les regroupements départementaux.

---

(1) A. de Beauchamp : *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, Paris, A Delalain, t. 1, p. 370.

(2) Voir Michel Allard : *Essai sur la fonction rectorale*, Lille II, Thèse de doctorat, 1971, pp. 56-57.

(3) Nous intégrons l'académie d'Alger dans la recherche puisqu'elle a eu une existence beaucoup plus longue que les académies européennes de Napoléon Ier.

Alger	L'ensemble des territoires d'Algérie
Aix	Basses-Alpes, Var, Bouches-du-Rhône, Vaucluse, Corse
Angers	Mayenne, Sarthe, Maine-et-Loire, Loir-et-Cher, Indre-et-Loire
Besançon	Haute-Saône, Doubs, Jura
Bordeaux	Charente, Dordogne, Gironde, Landes
Bourges	Loiret, Indre, Cher, Nièvre, Creuse
Caen	Calvados, Manche, Orne, Seine-Inférieure, Eure
Cahors	Lot, Lot-et-Garonne, Gers, Cantal, Corrèze
Dijon	Haute-Marne, Côte-d'Or, Saône-et-Loire, Allier
Douai	Nord, Pas-de-Calais, Somme
Grenoble	Isère, Drôme, Hautes-Alpes, Ardèche, Lozère
Lyon	Ain, Rhône, Loire, Haute-Loire, Puy-de-Dôme
Montpellier	Hérault, Aude, Pyrénées-Orientales, Gard, Aveyron
Nancy	Meurthe, Meuse, Vosges, Moselle.
Paris	Yonne, Seine-et-Marne, Seine-et-Oise, Eure-et-Loir, Seine, Oise
Poitiers	Vendée, Deux-Sèvres, Vienne, Haute-Vienne, Charente-Inférieure
Reims	Aisne, Ardennes, Marne, Aube
Rennes	Finistère, Côtes-du-Nord, Ille-et-Vilaine, Morbihan, Loire-Inférieure
Strasbourg	Bas-Rhin, Haut-Rhin
Toulouse	Tarn-et-Garonne, Tarn, Haute-Garonne, Ariège, Hautes-Pyrénées

La structure académique républicaine est cependant de très courte durée puisque l'évolution politique nationale et la victoire du camp conservateur remet en cause, dès 1850, cette organisation en voulant affaiblir durablement l'Université, symbole du jacobinisme détesté et de l'héritage révolutionnaire.

Les « petites académies » départementales : 1850-1854

La loi Falloux du 15 mars 1850 (article 7) décide la création de quatre-vingt-six académies (plus celle d'Alger) en choisissant le cadre départemental comme maillage obligatoire, moyen commode d'affaiblir considérablement l'autorité du recteur. Le « petit recteur » est désormais sous l'influence du comité départemental et fait pâle figure en face du préfet et de l'évêque. Il n'est plus qu'un chef d'administration départementale, un chef de service ordinaire à la tête d'un tout petit territoire. La loi Falloux décide d'ailleurs que le recteur ne sera plus forcément choisi parmi les membres de l'Instruction publique. Il y a donc quatre-vingt-sept recteurs qui sont nommés le 9 août 1850 et le régime semble avoir rencontré des difficultés certaines pour trouver des titulaires capables d'exercer cette fonction.

Dix-sept anciens recteurs sont maintenus dans leurs fonctions et l'on recrute surtout d'anciens inspecteurs d'académie. Il n'y a finalement que cinq nominations prises à l'extérieur du monde de l'Instruction publique : quatre juristes et un médecin.

La restauration des « grandes académies » et l'ère de la stabilité : 1854-1961

L'expérience des « petits recteurs » est de courte durée et Hippolyte Fortoul travaille, dès son arrivée à la tête du ministère, à la restauration de grandes académies, capables de donner au recteur une forte autorité. La loi du 14 juin 1854 puis le décret d'application du 22 août, sauvent l'institution rectorale d'un inexorable déclin en restaurant de grandes académies au nombre de seize (1) (plus celle d'Alger). L'article 16 du décret exige d'ailleurs, pour rehausser le prestige de la fonction, que la possession du grade de docteur est désormais obligatoire pour être nommé recteur. C'en est donc fini du recrutement parmi les chefs d'établissements ou les enseignants du secondaire. La fonction devient une alternative promotionnelle pour les professeurs de facultés, intéressés par les carrières administratives ou fatigués par leurs cours et se transforme en une « magistrature morale », le recteur s'occupant très activement des enseignements supérieur et secondaire mais laissant au préfet l'essentiel des pouvoirs sur l'enseignement primaire.

Alger	Alger, Oran, Constantine
Aix	Basses-Alpes, Vaucluse, Bouches-du-Rhône, Var, Alpes-Maritimes, Corse
Besançon	Haute-Saône, Doubs, Jura
Bordeaux	Dordogne, Gironde, Lot-et-Garonne, Landes, Basses-Pyrénées
Caen	Seine-Inférieure, Eure, Calvados, Orne, Manche
Clermont	Allier, Creuse, Corrèze, Cantal, Haute-Loire, Puy-de-Dôme
Dijon	Aube, Haute-Marne, Yonne, Côte-d'Or, Nièvre
Douai	Nord, Pas-de-Calais, Somme, Ardennes, Aisne
Grenoble	Haute-Savoie, Savoie, Isère, Ardèche, Drôme, Hautes-Alpes
Lyon	Saône-et-Loire, Loire, Rhône, Ain.
Montpellier	Lozère, Gard, Hérault, Aude, Pyrénées-Orientales
Nancy	Meuse, Moselle, Meurthe-et-Moselle, Vosges
Paris	Oise, Seine, Seine-et-Oise, Seine-et-Marne, Eure-et-Loir, Loiret, Loir-et-Cher, Cher

(1) A. de Beauchamp : *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, Paris, A. Delalain, t. 3, décret du 22 août 1854 sur l'organisation des académies, pp. 340 et suivantes.

Poitiers	Indre-et-Loire, Indre, Vendée, Deux-Sèvres, Vienne, Haute-Vienne, Charente, Charente-Inférieure
Rennes	Finistère, Côtes-du-Nord, Morbihan, Ille-et-Vilaine, Mayenne, Loire-Inférieure, Maine-et-Loire
Strasbourg	Bas-Rhin, Haut-Rhin
Toulouse	Lot, Aveyron, Tarn-et-Garonne, Tarn, Gers, Hautes-Pyrénées, Ariège, Haute-Garonne

Le cadre est désormais tracé pour de nombreuses décennies et ne connaît plus que des ajustements mineurs jusqu'en 1960, ce qui permet une étude beaucoup plus facile des successions. Le décret du 13 juin 1860 ainsi crée une nouvelle académie, celle de Chambéry, en liaison avec le rattachement de la Savoie à la France et par volonté de ménager temporairement les susceptibilités savoyardes. Dirigé par un vice-recteur de 1860 à 1862, ce ressort territorial obtient ensuite la nomination d'un recteur à part entière par le décret du 22 août 1862 avant que l'académie ne disparaisse, intégrée dans l'académie de Grenoble par le décret du 22 novembre 1920. Le Comté de Nice, quant à lui, est intégré dès le départ dans l'académie d'Aix. La défaite de 1870-1871 entraîne la perte de l'Alsace et d'une partie de la Lorraine jusqu'en 1918 ainsi qu'une nouvelle définition de la réalité de l'académie de Nancy alors que disparaît l'académie de Strasbourg. Le chef-lieu académique de l'académie septentrionale est aussi modifié en 1888, après une terrible lutte d'influences entre les cités rivales, l'académie de Douai devenant alors celle de Lille. Le régime de Vichy, s'il impose progressivement de nouveaux titulaires, en sanctionnant les recteurs les moins proches de son idéologie, ne remet pas en cause le découpage académique, pas plus que le Gouvernement provisoire de la République française ou les nombreux gouvernements qui se succèdent à la tête de la Quatrième République. Le découpage de l'espace géographique national en circonscriptions éducatives, opéré en 1854, semble désormais « sacralisé » et il faut attendre les années 1960-1990 pour voir s'opérer de nouveaux changements, en liaison avec les mutations dans la répartition géographique des Français, l'attraction importante de Paris et de sa grande banlieue et la volonté d'affirmation d'entités régionales dynamiques (1).

(1) À partir de 1961, on s'efforce d'harmoniser davantage les limites des académies avec celles des circonscriptions d'action régionale puis des régions afin d'éviter les chevauchements et les partenaires politiques multiples. Un décret du 12 décembre 1961 crée, à compter du 1er janvier 1962, trois nouvelles académies : celles de Nantes, d'Orléans et de Reims (moyen commode aussi de retirer des départements aux « grosses » académies de Paris et de Lille). Un autre décret du 9 juin 1964 crée ensuite, à compter du premier octobre 1964, deux nouvelles académies, celles d'Amiens et de Rouen. Un troisième décret du 20 avril 1965 met sur pied, à partir du 1er octobre 1965, les académies de Nice et de Limoges. On passe ainsi de seize académies en 1961 (les

Des académies spécifiques : Paris et la Corse

Dans l'étude des espaces académiques ainsi changeants, il apparaît rapidement, dès le décret du 17 mars 1808 portant organisation de l'Université (1) (article 89), puis surtout dans les textes réglementaires qui suivent, que l'académie de Paris est spécifique, Napoléon Ier ne nommant pas de recteur à sa tête. Étant donné l'importance des enjeux et le grand nombre d'établissements à gérer, c'est le Grand Maître en personne qui se charge d'administrer l'académie (Louis de Fontanes). Sous la Restauration, et jusqu'en 1821, la même réalité se perpétue, l'académie étant sous l'autorité du Grand Maître ou du ministre en charge de l'Instruction publique. *L'Almanach impérial* de l'année 1809 note par exemple : « le Grand maître se réserve les fonctions rectorales de l'académie de Paris ; il délègue, pour le remplacer des conseillers titulaires, des vice-recteurs, près des facultés de théologie, droit, médecine, lettres et sciences (2) » (voir l'arrêté du 10 jan-

anciennes divisions administratives de 1854) à vingt-trois en 1965. À cette date cependant, l'unification des circonscriptions d'action régionale et des académies n'est pas encore complètement réalisée car les limites territoriales des unes ne coïncident pas toujours avec celles des autres. Un dernier travail de réajustement est encore nécessaire, il est opéré dans les années 1970. Un décret du 14 septembre 1971 transfère le département de la Sarthe de l'académie de Caen à celle de Nantes ; le département de la Mayenne qui était englobé dans l'académie de Rennes rejoint aussi l'académie nantaise. Un autre décret du 20 janvier 1972 transfère, à compter du 1er mars 1972, le département de Meurthe-et-Moselle de l'académie de Strasbourg à celle de Nancy. Pour alléger la charge de travail du recteur de l'académie de Paris qui contrôlait depuis 1854, huit départements, confrontés à une croissance spectaculaire de la population résidente, un décret du 20 septembre 1971 découpe dans la région parisienne, trois académies : Paris, Versailles et Créteil, en tenant aussi compte de l'apparition de nouveaux départements. Un décret du 31 août 1973 crée ensuite, à compter du premier septembre 1973, une académie des Antilles et de la Guyane (les trois départements dépendaient depuis 1947 de l'académie de Bordeaux) tandis qu'un décret du 6 novembre 1975 crée une vingt-septième académie, celle de la Corse, disparue depuis 1854. L'Île de la Réunion qui était rattachée depuis 1947 à l'académie d'Aix-en-Provence, devient le 1er décembre 1984 la vingt-huitième académie, en conformité avec le décret du 13 novembre 1984. La dernière modification remonte en fait à janvier 1997 et tente de tenir compte des volontés des départements d'Outre-Mer à se voir reconnaître une spécificité réelle. Jusqu'au 31 décembre 1996, il n'existait en effet qu'une seule académie, celle des Antilles-Guyane, qui regroupait donc trois régions distinctes : La Guyane, La Guadeloupe et la Martinique. Le siège de l'académie était à Fort-de-France (Martinique) tandis que la chancellerie de l'Université était fixée à Pointe-à-Pitre (Guadeloupe). Le décret du 26 décembre 1996 crée, à partir du premier janvier 1997, trois académies nouvelles : celle de la Guyane, celle de la Martinique et celle de la Guadeloupe. La France est depuis divisée en trente académies, vingt-six métropolitaines et quatre d'Outre-Mer.

(1) Décret impérial du 17 mars 1808, *Bulletin des lois*, n° 185, pp. 145-171 (XIX titres et 144 articles).

(2) *Almanach impérial* de l'année 1809. Les conseillers sont alors : Emery (théologie), De Nougarède (droit), Cuvier (médecine), De Bausset (lettres) et De Jussieu (sciences).

vier 1809). Ce sont en fait le plus souvent les doyens des facultés qui le conseillent et réalisent le travail. Il semble d'ailleurs que, très vite, la fonction ait été exercée de façon collégiale par l'ensemble des conseillers titulaires du Conseil de l'Université (1). L'ordonnance du 27 février 1821 déclare ensuite qu'elle est désormais dirigée, « comme les autres académies » par un recteur mais, en réalité, le titulaire de la charge ne l'est pas totalement. Il s'agit toujours d'un des membres du Conseil royal de l'Instruction publique ; il ne dispose pas d'un conseil académique et c'est le Conseil royal qui en fait office ; l'habitude se prend alors de le désigner sous le nom de vice-recteur, la charge étant tout d'abord confiée à Charles Dominique Nicolle en 1821. Une ordonnance du 7 octobre 1845 puis l'article 9 du décret du 22 août 1854 assimilent en fait ce vice-recteur parisien aux autres recteurs. S'il est constamment sous l'étroite dépendance du ministre, le vice-recteur remplit approximativement les mêmes tâches et connaît le même processus de nomination que les recteurs de province. Il faut ensuite attendre le 23 mars 1920 pour voir apparaître un premier recteur (qui en possède le titre) en la personne de Paul Appell.

La situation académique de l'espace corse est aussi assez fluctuante. Dans le schéma napoléonien, l'académie d'Ajaccio est créée mais elle n'a qu'une existence nominale, aucun titulaire n'étant nommé. Par l'ordonnance du 17 février 1815, l'académie théorique est d'ailleurs supprimée, la Corse étant officiellement rattachée à l'académie d'Aix. Sur place, un inspecteur d'académie réalise une sorte de vice-rectorat. Il faut ensuite attendre l'arrêté du 30 mars 1838 pour voir réapparaître une académie de Corse avec, cette fois, la nomination d'un recteur à part entière en la personne de Dufilhol. En 1848, l'académie est de nouveau supprimée, rentrant dans la dépendance de celle d'Aix. Le décret du 9 août 1850 qui crée les académies départementales ressuscite pour quatre ans l'académie qui disparaît de nouveau avec la loi du 14 juin 1854 et ce jusqu'en novembre 1975. L'inspecteur d'académie de Corse porte alors le titre de vice-recteur (décret du 22 août 1854). Il correspond directement avec le ministre pour toutes les affaires concernant l'administration des lycées et collèges ainsi que pour la surveillance de l'enseignement secondaire libre. Le décret du 29 août 1860 réduit ensuite ses attributions et le fait davantage dépendre du recteur d'Aix, même s'il garde le droit d'entrer directement en relation avec le ministère en cas de problème grave.

(1) *Almanach impérial* de 1814 déclare neuf conseillers titulaires : De Bausset, De Nougarède, l'abbé Desrenaudes, Delamalle, De Bonald, Cuvier, De Jussieu, Legendre, Gueroult. Il semble bien qu'après 1815, ils ne soient plus que cinq.

Les fluctuations de la carte des académies en France sont ainsi nombreuses entre 1809 et 1940 pour le moins. Elles témoignent, à chaque fois, d'enjeux politiques majeurs qui intègrent l'histoire de l'éducation et la réalité du découpage de l'espace en circonscriptions éducatives dans des problématiques beaucoup plus larges, en liaison avec les choix gouvernementaux qui touchent l'organisation même de la nation.

*
* *

L'étude engagée sur les recteurs d'académie entre 1809 et 1940 privilégie ainsi l'entrée prosopographique qui doit permettre de dépasser le simple tableau de l'évolution d'une fonction administrative, au seul regard des textes officiels. Derrière les lois, les décrets et les circulaires, il s'agit de retrouver les combats menés par ces hommes, dans le quotidien pédagogique de leur espace académique. Au-delà même de ces parcours individuels, de ces « histoires de vie (1) » spécifiques à une élite administrative peu étudiée et souvent décriée, il s'agit surtout de dégager les grandes caractéristiques sociales, politiques et culturelles de ce microcosme professionnel qui occupe une position hiérarchique fort intéressante, relais institutionnel entre les décisions ministérielles parisiennes et la réalité du terrain. C'est alors toute la question des relations entre le central et le local qui se trouve posée, en même temps que s'impose l'examen du processus décisionnel dans le système éducatif français. Chantier d'histoire politique, cette enquête l'est aussi par la nécessaire prise en compte des critères politiques qui président aux nominations rectorales et aux diverses épurations administratives, tout comme par l'examen des possibles combats politiques menés par les recteurs au sein de leur ressort académique. Par l'analyse des milieux sociaux dans lesquels se recrutent les recteurs, entre 1809 et 1940 et la mesure du possible renouvellement des élites, mais aussi par l'examen des modalités diverses par lesquelles le recteur s'intègre dans le tissu social de son académie, ce travail revêt également une dimension d'histoire sociale. « Praticien réflexif » ou, pour le moins, spécialiste de l'enseignement et de ses enjeux, exclusivement universitaire de profession après 1854, le recteur est « un passeur d'idées » et un agent de diffusion d'une certaine culture scolaire ou savante. En ce sens, l'étude du milieu rectoral et de ses combats quotidiens englobe

(1) Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand: *Les Histoires de vie*, Paris, PUF, 1996, 127 p.

une dimension d'histoire culturelle évidente. En 1911, Émile Durkheim signalait déjà, dans l'article « Éducation » du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, que « lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles (1) ». Le « petit monde » des recteurs d'académie peut alors apparaître comme un angle d'approche particulièrement intéressant pour l'historien car il lui permet, en remontant progressivement le fil de ses recherches, d'accéder à des problématiques très générales. C'est une nouvelle preuve, s'il en était encore besoin, que l'histoire de l'éducation, prise dans son sens large, peut bien souvent permettre d'accéder au cœur des problématiques de notre histoire contemporaine.

Jean-François CONDETTE
IUFM de Reims
CRHEN-O, Université de Lille III
Service d'histoire de l'éducation (INRP/CNRS)

(1) Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, « L'Éducation, sa nature et son rôle », Paris, PUF-Quadrige, 1995, p. 46.

Gérard BODÉ et Philippe MARCHAND (dir.)

FORMATION PROFESSIONNELLE ET APPRENTISSAGE XVIIIe – XXe siècles

En janvier 2001, l'UMR 8529 CERSATÉS et le Service d'histoire de l'éducation (INRP et CNRS) ont organisé à Lille un colloque sur l'histoire de la formation professionnelle et technique en Europe du XVIIIe au XXe siècle. Il était en effet opportun, au moment où les modèles de formation tendent à se rapprocher et où les interrogations sur leurs évolutions se multiplient, de faire le point sur les apports de la recherche historique dans ce domaine.

Inscrite dans la longue durée et intégrant une dimension comparatiste, l'histoire de la formation professionnelle et technique a été abordée sous quatre angles. Celui des politiques de formation, tout d'abord, dont ont été interrogés les origines, les champs d'application et les retombées affectives. Celui des modèles de formation, ensuite, depuis l'apprentissage jusqu'aux types de formation plus complexes ou plus évolués. A également été analysée la façon dont les évolutions survenues ont été ressenties par les différents acteurs et les résistances qu'elles ont éventuellement rencontrées. Ce qui a conduit, enfin, à ancrer fortement l'histoire des formations techniques et professionnelles dans celle des populations ouvrières concernées.

Les communications rassemblées dans ce volume attestent ainsi que l'histoire de la formation technique et professionnelle est aujourd'hui devenue, aux plans national comme international, une composante importante de l'histoire économique, sociale et culturelle.

1 vol. de 520 p.

Prix : 33 €

Revue du Nord –
Institut national de recherche pédagogique

2003

LES PIONNIERS DE L'ÉDUCATION NOUVELLE AU BRÉSIL, entre mémoire et histoire

Par Anne-Marie CHARTIER

Depuis cinq ou six ans, une abondance d'ouvrages (issus de thèses, de colloques, de séminaires) a été consacrée aux années 1920-1930, années des « Pionniers de l'éducation nouvelle ». Les auteurs ont ouvert de nouveaux fonds d'archives et les données inventoriées n'ont pas confirmé la vulgate qu'ils avaient reçue du temps de leurs études. Ils parlent donc d'une « redécouverte » : les livres commencent presque tous par une revue bibliographique qui présente, non les années 1920-1930, mais l'histoire de leur histoire. Une mémoire collective, faite de diverses strates de lectures et d'enseignement, se trouve ainsi bousculée par de nouvelles enquêtes, parfois non sans mal.

En effet, dans toutes les mémoires des éducateurs brésiliens, la période qui précède 1937 a été un temps heureux de grandes espérances politiques, précédant des années de désillusion. Ce bouillonnement inventif sans égal concerne les mouvements pédagogiques, le rodage de projets éducatifs et de nouveaux modèles d'apprentissage, la création d'institutions d'enseignement, de formation et de recherche, le succès de collections accompagnant un renouveau éditorial ouvert sur le monde (où les traductions françaises occupent une belle place). Parmi les personnalités marquantes de l'époque, trois se détachent, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho et Anísio Teixeira, auteurs prolifiques et acteurs politiques engagés qui demeurent des figures tutélaires omniprésentes dans le monde éducatif actuel. Ils représentent des voix d'autorité comme celles qu'ont pu être pour l'école républicaine française, Ferdinand Buisson, Émile Durkheim ou Alfred Binet. Avant la « révolution » de 1930 qui comble leurs vœux, ils avaient déjà écrit, géré des institutions de formation et conduit les politiques éducatives dans divers États du Brésil. Ils sont surtout les trois premiers signataires du *Manifeste des Pionniers de l'éducation nouvelle* paru en mars 1932, devenu la référence obligée et presque mythique d'un projet d'école que ses engagements

politiques, sociaux et pédagogiques rendraient laïque, populaire et innovatrice. Le projet a laissé d'autant plus d'espoirs, de nostalgies ou d'illusions qu'il n'a pu se généraliser et se banaliser à l'épreuve du temps, un peu comme en France l'expérience des classes nouvelles ou le plan Langevin-Wallon. En effet, si l'on se réfère à l'histoire française, le projet peut aussi bien être comparé au projet (réussi) d'école laïque de la IIIe République qu'au projet (avorté) de la Libération, autour d'une école moderne, intégrant premier et second degrés dans un tronc commun, avant les orientations sur la vie active ou les études spécialisées.

Temps de victoire pour « l'éducation nouvelle » donc, avant celle de « l'État nouveau ». C'est toute l'ambiguïté de l'adjectif fétiche de cette époque: attaché à la pédagogie, à l'éducation ou à l'école (*escola nova*), il désigne le progressisme innovateur des méthodes actives avec, comme grand modèle, Dewey et l'école de la démocratie américaine. Mais l'appellation *Estado novo* que se donne le nouveau régime politique, désigne un état antilibéral, autoritaire, qui cherche explicitement ses modèles chez Salazar et Mussolini et conduit rapidement à la dictature. La modernité politique peut donc être disjointe du progressisme ? En effet, la dictature de Getúlio Vargas a bien fait entrer le Brésil dans la « modernité » (comme Cárdenas au Mexique au même moment, ou Perón en Argentine dix ans plus tard), même si ce n'était pas celle que les partis de gauche avaient conçue comme la seule imaginable, celle d'un état démocratique et libéral. Les Pionniers connaissaient leurs classiques et articulaient éducation et politique, dans le droit fil d'une tradition allant de Locke et Rousseau à Durkheim ; l'*Estado novo* les prend en quelque sorte à contre-pied, puisqu'il poursuit (en partie) la politique qu'ils ont souhaitée, mais sous un régime d'autorité antiparlementaire et antidémocratique. Comment un gouvernement « réactionnaire » peut-il encourager l'innovation éducative ? Et comment continuer d'agir dans une telle conjoncture ?

1. De la révolution de 1930 à l'*Estado novo*

Rappelons brièvement le contexte (1). En octobre 1930, une coalition « révolutionnaire », réunissant des libéraux appuyés par l'armée (en particulier les *tenentes*, jeunes officiers hostiles aux oligarchies

(1) Les lecteurs francophones trouveront des informations plus précises ainsi qu'une chronologie et des indications bibliographiques dans Bartolomé Bennassar et Richard Marin : *1500-2000, Histoire du Brésil*, Paris, Fayard, 2000.

régionales appuyées par les grands propriétaires) porte Getúlio Vargas à la tête d'un gouvernement provisoire. Le Brésil est en pleine crise économique (effondrement des cours du café, dévalorisation de la monnaie, fuite des capitaux, suspension du remboursement de la dette). Le nouveau chef d'État met aussitôt en place un important train de réformes : nouveau code électoral (vote secret et droit de vote des femmes), élection d'une assemblée chargée d'élaborer une nouvelle constitution, création d'un ministère de l'Éducation et de la Santé, fondation de nouvelles universités (celle de São Paulo accueille une mission française comprenant Braudel, Lévi-Strauss, Bastide). Les lois sociales (création des caisses de retraite, début de sécurité sociale, journée de travail limitée à 8 heures pour les femmes et les enfants) sont marquées par le « populisme » des États fascistes de l'époque (le droit de grève est interdit, le syndicat unique est rattaché au ministère de tutelle). La constitution promulguée le 14 juillet 1934 prévoit la nationalisation progressive des mines, la mise en place d'un repos hebdomadaire, de congés payés, un enseignement primaire gratuit et obligatoire, mais pas encore laïque puisque, pour ne pas heurter les catholiques, l'enseignement religieux y est autorisé. Getúlio Vargas est proclamé président de la République pour quatre ans. L'alliance de gauche, l'ANL (coalition du type « front populaire », appuyée par le parti communiste) s'insurge contre l'autoritarisme de Vargas, mais les tentatives d'insurrection dirigées par Prestes, secrétaire du PC brésilien, échouent. L'ANL est défaite en novembre 1935, et Prestes est emprisonné. L'état de siège alors proclamé est reconduit jusqu'en 1937, mettant fin *de facto* au régime parlementaire. Le 10 novembre 1937, le Congrès est dissous, l'*Estado novo* proclamé. Tous les partis politiques sont interdits. L'*Estado novo*, qui va durer de 1937 à 1945, fait le procès des opposants « extrémistes », démet les hauts fonctionnaires (Anísio Teixeira a déjà présenté sa démission), stoppe les réformes les plus contestées par la droite ou l'Église et nomme directement les *interventores* qui vont gouverner les différents États de la fédération, sans affronter le suffrage des électeurs. La « révolution » libérale de 1930 a abouti à la dictature.

Que devient le mouvement réformiste de « l'éducation nouvelle » dans cette conjoncture ? Les Pionniers voient se consolider l'écart entre deux ordres scolaires qu'ils avaient voulu rapprocher : d'une part, l'ordre primaire débouchant rapidement sur la vie active, où l'urgence est d'alphabétiser les enfants et d'aider à la formation des adultes (complément d'études primaires et formations techniques) ; d'autre part, l'ordre secondaire de sélection des futures élites, où les humanités classiques l'emportent largement sur la formation scientifique. Cependant, les dix années du ministère Capanema (1934-1945)

profitent d'une embellie économique exceptionnelle pour le Brésil, qui tire profit du retrait européen engendré par la Deuxième Guerre mondiale. Si la réforme structurelle du système scolaire est interrompue, l'*Estado novo*, en revanche, capitalise les évolutions intellectuelles et les avancées pédagogiques. Tandis qu'Anísio Teixeira, écarté de toute fonction, devient entrepreneur à Bahia, Fernando Azevedo et Lourenço Filho poursuivent leur action sur un autre terrain (former les cadres de pensée de la nouvelle génération intellectuelle). Ils continuent d'écrire, publier et enseigner, légitimant leur projet éducatif et un engagement que les événements qu'ils vienne de vivre éclairent sous un autre jour. Azevedo s'absorbe dans la rédaction d'une somme encyclopédique sur l'histoire brésilienne de l'éducation. Lourenço Filho, l'ancien instituteur devenu psychologue, dirige l'Institut de recherches pédagogique, l'INEP, qui publie la célèbre *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Vargas, démis par les militaires en 1945, est réélu président en 1950. En 1954, en pleine crise politique, il se suicide, faisant avorter le nouveau coup d'État en préparation et devient un héros national. Le retour à la démocratie relance la campagne politique pour la défense de l'école publique. Anisio Teixeira prend la direction de la recherche pédagogique, et les Pionniers s'engagent dans les discussions autour des nouvelles « Lois directrices de base ». La « modernisation » urgente de l'école devient un slogan consensuel, mais les temps ont changé: la question sociale de l'école est en train de passer au premier plan. Ces grands témoins d'un autre temps meurent un à un pendant la seconde dictature militaire, beaucoup plus répressive, qui dure de 1964 aux années 1980 (Lourenço Filho en 1970, Teixeira en 1971, Azevedo en 1974). Les articles publiés après leur mort célèbrent les individus dans la prose hagiographique des nécrologies, d'autant que, sur la mort « accidentelle » d'Anísio Teixeira, restée inexpliquée, planent des rumeurs d'assassinat maquillé. De fait, le souvenir de la Révolution libérale et de l'*Estado novo* s'estompe, tandis que le regard porté sur le libéralisme et la démocratie américaine change. Dans le climat de répression exercée à l'encontre des militants syndicaux, des opposants politiques et des intellectuels de gauche, les analyses vont au plus court ou au plus pressé: dénoncer l'impérialisme et ses relais (pas seulement militaires) dans les pays du Tiers-Monde. L'urgence de la question sociale, des inégalités économiques et des dominations culturelles assure une popularité théorique sans égale aux analyses marxistes ou néo-marxistes dans de nombreuses universités (1), y compris catholiques, en ce temps d'*aggiornamento* conciliaire.

(1) Les références marxistes sont européennes, surtout « latines ». Gramsci est un des auteurs les plus cités, mais les Français sont en bonne place (en particulier

2. Relire le passé à l'aune du présent dans la conjoncture des années 1970-1980

C'est dans cette conjoncture que paraissent les premières études sur les années précédant l'*Estado novo*, ce qui constitue une gageure. Comment ne pas lire tous les événements passés à la lumière rétrospective de leur dénouement ? Et comment ne pas projeter sur la première dictature, l'expérience présente de la seconde ? Dans un travail historique paru en 1974 et qui fait toujours autorité, Jorge Nagle (1) remet en cause le monolithisme supposé des Pionniers. L'amnésie politique a fait d'eux une référence abstraite, un « être collectif » désignant de façon floue le progressisme de l'éducation nouvelle. Selon lui, deux pôles idéologiques y ont coexisté, « l'enthousiasme pour l'éducation » et « l'optimisme pédagogique ». La belle simplicité de ces formules est vite utilisée dans les facultés d'éducation pour caractériser globalement deux étapes chronologiques, « l'enthousiasme pour l'éducation » quand les libéraux sont dans le combat politique pour conquérir le pouvoir, et « l'optimisme pédagogique » quand ils se dépolitisent, administrent de façon technocratique leurs réformes et/ou deviennent des psycho-pédagogues professionnels. Quatre ans plus tard, Carlos Cury (2) porte un premier regard critique sur les références libérales des Pionniers, issues de courants de pensée et d'expériences pédagogiques « étrangères » (en fait, *made in USA*). L'opposition manichéenne mais bien commode catholique/libéral *vs* archaïque/moderne subit sa première remise en cause. Carlos Cury rend justice à l'effort des Pionniers pour rejeter la tutelle de l'Église et établir un enseignement laïque, mais s'interroge sur les postulats «escolanovistes»: n'y avait-il pas une grande

---

H. Lefebvre, R. Garaudy, L. Althusser). Jusqu'à la fin des années 1980, les classiques du communisme (Marx, Engels, parfois Mao) font partie des références courantes dans des thèses en éducation, dans la partie bibliographique « cadres théoriques, ouvrages généraux » (ce qu'il faut pour autant se garder d'interpréter comme une proclamation de foi du doctorant).

(1) Jorge Nagle: *Educação e sociedade na primeira República*, São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. Cet ouvrage est cité dans toutes les bibliographies que nous avons consultées, même quand le sujet ne porte pas sur la même période.

(2) Carlos Cury: *Ideologia e Educação Braseleira. Católicos e Liberai*, São Paulo, Cortez /Moraes, 1978. L'ouvrage en est à sa 4e édition en 1988. Engagé sous le gouvernement de F.H. Cardoso dans les équipes travaillant à la rédaction des nouvelles « LDB » (lois directrices de base orientant la politique scolaire au niveau fédéral), C. Cury continue, pour des périodes plus anciennes, à exhumer les débats de politique éducative qui orientent les prises de décisions juridiques et institutionnelles (commissions de préparation de lois, débats parlementaires, documents ministériels, etc.). *Cidadania Republicana e Educação, Governo provisório do Mal. Deodora e Congresso Constituante de 1890-1891*, Rio de Janeiro, DP & A, 2001 ; *A educação na revisão constitucional de 1925-1926*, Bragança Paulista, EDUSF, CDPH, 2003.

naïveté pédagogique ou un certain aveuglement social à croire que le Brésil, où le système scolaire était encore à construire, pourrait adopter les paradigmes de la pédagogie nord-américaine vue à travers la pensée de Dewey ?

De fait, les questions posées par les chercheurs-militants qui vont s'investir dans le domaine, règlent, par passé interposé, des comptes avec le présent. Dans un premier temps, l'histoire des idées politiques et de la législation a passé avant les descriptions de la réalité scolaire brésilienne. Dans une seconde vague de publications, les références théoriques ont changé. Une génération nourrie de théorie marxiste considère avec Althusser que l'école fait partie des « appareils idéologiques d'État » ; elle cite Baudelot et Establet (*L'école capitaliste en France*) ou Pierre Bourdieu (*La Reproduction*, *La Distinction*), autant que Gramsci. L'école est dénoncée comme « anti-démocratique ». Comme elle l'est de façon structurelle et non conjoncturelle, les projets réformistes sont illusoires et il est finalement peu utile d'aller le vérifier indéfiniment, tant la leçon des études empiriques est monotone : reproduction de la division manuel/intellectuel, « pédagogisme » inapte à contenir l'échec scolaire, idéologie des enseignements (tantôt littéraires, humanistes, élitistes, tantôt technocratiques, utilitaristes, etc.). L'idéologie des Pionniers en devient d'autant plus suspecte. Ils sont regardés comme des intellectuels passéistes imprégnés des valeurs libérales bourgeoises et fascinés par les États-Unis où ils puisent leurs modèles. Aveuglés par leur « culture de classe », prisonniers d'un projet éducatif abstrait car coupé des luttes populaires, ils auraient (de façon lucide ou naïve) perpétué la division sociale entre école d'élite et école du peuple (1). Les voici déchus de leur piédestal de héros et mis en accusation au tribunal de l'histoire, les néo-marxistes jouant le rôle d'accusateurs publics.

Avec la fin de la guerre froide où chacun avait l'obligation de « choisir son camp » et l'arrivée de nouvelles générations de chercheurs, formés après la dictature, le temps des témoins s'achève. À la mémoire militante peut succéder l'écriture de l'histoire. Miriam Warde (2), qui a repris le dossier piégé de l'influence nord-

(1) Vanilda Paiva : *Educação popular e Educação de adultos*, São Paulo, Loyola, 1973 ; Dermeval Saviani : « A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação », *in* Garcia (coord.) *Inovação educacional no Brasil, Problemas e perspectivas*, São Paulo, Cortez & Autores associados, 1980 ; Raquel Pereira Chainho Gandini : *Tecnocracia, Capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935)*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

(2) Miriam Warde : *A Historiografia da Educação Brasileira : construção da memória e do conhecimento*, CNPq, São Paulo, PUC, 1989. (L'historiographie de l'éducation brésilienne : construction de la mémoire et du savoir).

américaine, critique le « présentéisme » d'historiens de l'éducation qui cherchent dans les discours et gestes politiques du passé la confirmation des catégories du présent. Quelles sont les leçons des divers examens historiques actuels, nourris de nouvelles archives ouvertes au public ? Pour le parcours de lecture succinct qui suit, nous avons sélectionné une douzaine de livres parus entre 1998 et 2002 dans la collection CDAPH (1), particulièrement féconde, dirigée par Marcos Cezar Freitas aux Presses de Université São Francisco. Il nous est difficile de discuter la validité des contenus, mais les questions qu'on se pose de façon récurrente en France, autour des pédagogies nouvelles, sont aiguisées par cette incursion en terre brésilienne. Pour permettre aux lecteurs francophones de s'orienter plus facilement dans la richesse des débats, scientifiques, méthodologiques et politiques, nous avons privilégié deux entrées, l'une centrée sur les « acteurs collectifs » (associations, institutions), l'autre sur la singularité des individus (mémoires, biographies, correspondances).

3. Définir et mettre en œuvre une politique : associations et institutions

Première entrée, la lecture minutieuse des sources imprimées ou manuscrites permet de retrouver les logiques d'action et les hiérarchies d'objectifs qui étaient loin d'être pré-construites et unifiées. Les schémas construits à partir des bilans *a posteriori* trouvent vite leurs limites. Refaire l'histoire des années précédant la révolution de 1930, c'est reconstituer la conjoncture mouvante des prises de décision et des déclarations, restituer la façon dont elles ont circulé dans le réseau des élites intellectuelles et politiques ou dans la grande presse. Telle est la méthode adoptée par Marta Carvalho (2) qui a étudié l'Association brésilienne d'éducation (ABE) dans la brève période qui va de sa fondation à Rio en 1924 à son éclatement en deux associations rivales. Elle démontre ainsi que l'ABE acquiert de l'importance en réunissant des éducateurs d'orientation catholique autant que laïque, constitués en force de pression pour faire évoluer l'école. C'est ce qui la fait apparaître comme une association apolitique et progressiste. Entre 1927 et 1930, Azevedo est directeur de l'éducation publique de l'État de Rio. Il teste ses projets de réforme sur le

(1) PH signifie *Pesquisa em História*, c'est-à-dire, dans cette collection, recherche en histoire de l'éducation.

(2) Marta Maria Chagas de Carvalho : *Molde nacional e fôrma cívica : higiene, moral et trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*, Editora da Universidade São Francisco, 1998, 505 p. ; c'est à dire Moule (ou modèle) national et civique : hygiène, morale et travail dans le projet de l'ABE (1924-1931).

terrain du district fédéral (Rio est encore la capitale), qui doit jouer le rôle de vitrine avant-gardiste pour les autres États. L'ABE évolue alors vers une politisation aussi bien théorique (sur le rôle-clef de l'éducation dans la transformation sociale) que pratique (dans sa conquête des postes de responsabilité, politiques et administratifs).

Marta Carvalho a restitué les thématiques en débat et les controverses concernant toute une série de clivages : opposition entre primaire et secondaire, entre peuple et élite, entre national et local, entre religion et science. Ils sont loin de séparer les adversaires en deux camps clairement définis. Les « positions dans le champ » des différents acteurs, les conflits, les compromis et les alliances, que la suite de l'histoire a conduit à oublier ou à réinterpréter, se trouvent ainsi remis en pleine lumière, à l'occasion des différents congrès de l'association dont elle restitue soigneusement la chronologie. Elle souligne les points de consensus entre catholiques et libéraux sur l'éducation nouvelle (alors que la vulgate a assimilé de façon sommaire catholicisme et conservatisme pédagogique). Même convergence sur le rôle directeur des élites, seules capables de guider le peuple en l'instruisant des savoirs essentiels. À gauche comme à droite, tout le monde accorde naturellement l'autorité légitime aux « instruits », ce qui conduit à une conception strictement descendante des projets politico-éducatifs, conçus et élaborés pour les ignorants par ceux qui savent. C'est un partage des rôles que l'on retrouve aussi bien dans la conception catholique du magistère du clergé devant les fidèles, celle des Lumières civilisatrices de la société, ou dans la conception communiste de la relation entre parti d'avant-garde et masses populaires. Cette vision coexiste (sans contradiction ressentie) avec l'adhésion aux valeurs « démocratiques » de la pédagogie nouvelle qui récuse pourtant un modèle « descendant » de l'enseignement.

Après la publication du *Manifeste des Pionniers* en 1932, le groupe catholique quitte en masse l'ABE. Le texte rédigé par Azevedo, qui provoque cette scission sans retour, a été republié *in extenso* en 2002 par Libânia Nacif Xavier (1). Une brève présentation situe sa genèse, le « recrutement » des 26 signataires, la stratégie

(1) Libânia Nacif Xavier : *Para além do campo educacional : um estudo sobre o manifesto dos pionieros da educação nova (1932)*, Editora da Universidade São Francisco, 2002, 113 p. (*Au-delà du champ éducatif : une étude sur le manifeste des Pionniers de l'éducation nouvelle*) ; *O Brasil como laboratório, Educação et ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisans Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*, CDAPH-IFAN, Editora da Universidade São Francisco, 1999, 281 p. (Le Brésil comme laboratoire. Éducation et sciences sociales dans le projet des centres brésiliens de recherche en éducation 1950-1960).

éditoriale et les réactions à ce « coup médiatique » bien préparé. Publié à la fin mars dans plusieurs grands quotidiens de divers États, il provoque aussitôt une multitude de réactions individuelles et d'articles polémiques. Entouré de ces documents, le *Manifeste* perd l'intemporalité qu'il a acquise plus tard, quand ses cibles politiques ont été oubliées ou gommées et qu'il a été lu comme une dissertation de philosophie politique, énonçant les fins de l'éducation plus que les moyens, devenant un réservoir de citations « hors contexte ». Présentant un projet d'école publique, nationale, unique, laïque et obligatoire (comme Jules Ferry) le *Manifeste* réclame (comme le plan Langevin-Wallon) une école obligatoire jusqu'à 15 ans, comportant une école moyenne intégrée. Il refuse le divorce entre « deux systèmes scolaires parallèles, enfermés dans des compartiments étanches et sans communication, différents dans leurs objectifs culturels et sociaux et, de ce fait, instruments de stratification sociale ». Rénovée par les principes de la pédagogie nouvelle (méthodes actives demandant aux élèves d'observer, rechercher et expérimenter par eux-mêmes), l'école doit déboucher sur une école secondaire « unifiée pour éviter le divorce entre les travailleurs manuels et intellectuels » avec un tronc commun de 12 à 15 ans avant les orientations spécialisées, intellectuelles ou techniques de 15 à 18 ans.

Dans son livre sur la période postérieure à l'ère Vargas, Libânia Nacif Xavier fait des années 1930 la matrice des recherches et réflexions qui ont nourri le travail du célèbre Centre brésilien de recherche en éducation (CBPE). Ce Centre a été installé dans l'Institut national d'études pédagogiques, l'INEP, qui ressemble beaucoup, dans ses missions, à l'Institut pédagogique national français, l'IPN. Il doit soutenir les politiques du ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC) d'une part, en collectant des données et archives de l'éducation (secteur de la documentation), et d'autre part, en construisant des savoirs pédagogiques et sociaux. Tandis que le secteur d'innovation pédagogique profile les premières recherches en didactique, Darcy Ribeiro (ethnologue déjà célèbre, ex-communiste) donne un dynamisme exceptionnel au secteur des recherches en sciences sociales et aux programmes de lutte contre l'analphabétisme. Enfin, l'INEP doit proposer des dispositifs et des matériaux pour la formation des maîtres. Anísio Teixeira, directeur du CBPE à partir de 1956, est chargé d'articuler les impératifs et les calendriers hétérogènes de la recherche en éducation, de la politique ministérielle et de la pratique pédagogique: le fil est ainsi renoué avec le temps des Pionniers, pas si lointain, mais dans une conjoncture internationale et nationale bien différente. Le fonctionnement de cette institution ne peut se comprendre sans retourner à ses racines et inscrire dans la

durée historique les objectifs de ce centre de recherche, ses réussites, ses échecs et ses contradictions.

À côté des institutions de recherche, tardives et durables, les institutions de formation des années 1930, sont éphémères. Diana Gonçalves Vidal (1) a reconstitué les principes et le fonctionnement de l'Institut d'éducation de Rio, qui a remplacé l'ancienne école normale. Dirigé par Lourenço Filho de 1932 à 1937, conçu pour roder un modèle de formation en huit ans (au lieu de trois ans) et destiné à essaimer dans tout le pays, l'établissement applique une pédagogie dite « scientifique », car fondée sur l'observation systématique. Ce principe de travail vaut pour les formateurs comme pour les élèves. On le voit à l'œuvre dans l'examen de sélection qui, au moyen de tests variés (examen médical, tests psychotechniques hérités de l'armée américaine, épreuves classiques d'examen), permet de recruter les élèves en fin de primaire (90 % de filles). Celles-ci n'entrent plus dans un cursus mêlant les apprentissages scolaires et professionnels, comme c'était le cas à l'école normale. Elles suivent en cinq ans un cursus complet qui intègre certaines des exigences du secondaire classique (deux professeurs sont recrutés pour enseigner le latin). Mais l'orientation d'ensemble est « moderne » par ses contenus (physique, chimie et gymnastique obligatoires) et d'avant-garde par ses méthodes (enquêtes, expériences de laboratoire, travaux de groupe, exposés, temps obligatoire de lecture en bibliothèque). Un suivi individuel constant doit permettre aux formateurs de déterminer la « vocation » de chacune. De cette façon, on espère n'admettre que des personnes bien motivées dans les trois années qui suivent, entièrement consacrées à construire une culture professionnelle (cours de pédagogie, observations dans les écoles annexes, enquêtes auprès des adolescents de l'école secondaire). Le programme devait aboutir à une certification de niveau supérieur (le dispositif était statutairement intégré dans l'université). Ainsi aurait été cassée la séparation primaire/secondaire, puisque les meilleurs des élèves avaient le droit d'entrer à l'université. Malheureusement, l'Institut n'a pas le temps de faire la preuve de son efficacité, puisque le directeur de l'enseignement pour la ville de Rio, Anísio Teixeira, démissionne en 1935, le privant d'un soutien indispensable. Après sa fermeture, en 1937, nombre d'ancien(ne)s élèves se retrouveront parmi les « chercheurs

(1) Diana Gonçalves Vidal : *O exercício disciplinado do olhar : livros, leituras et práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito federal (1932-1937)*, Editora da Universidade São Francisco, 2001, 343 p. (L'exercice discipliné du regard : livres, lectures et pratiques de formation des maîtres dans l'Institut d'éducation du district fédéral, 1932-1937).

en pédagogie » que Lourenço Filho recrutera à l'INEP. Le niveau de formation et l'orientation qu'ils ont acquis pendant leurs études en font de parfaits apprentis-chercheurs en éducation.

4. Histoires de vie : enjeux théoriques et méthodologiques de la recherche historique

Clarice Nunes (1) a justement passé au crible l'action politique d'Anísio Teixeira lorsqu'il dirigeait la politique scolaire de la capitale. Cette biographie politique est donc celle d'une action ciblée sur une période brève et elle se veut une critique en règle des approches « idéologiques » antérieures, plus soucieuses d'illustrer une théorie marxiste ou marxisante des rapports entre individu et histoire que d'analyser une « praxis ». Il est vrai que l'ancien novice des jésuites, converti de la cause de l'Église à la cause de l'enfance et de la pastorale missionnaire à l'éducation nouvelle, offre un cas tentant pour une modélisation « webérienne », revue et corrigée par des regards marxistes. Se référant à Lukács, Goldmann ou Althusser, les études des années 1980 ont lu dans ses origines de classe la détermination de sa carrière et ont fait de lui une sorte d'idéal-type de l'homme de pouvoir, négociateur-né, capable de tous les compromis (ou de toutes les compromissions), jouant de son charisme pour mieux atteindre ses fins. Bien représentatif de sa bourgeoisie très catholique d'origine, il est jugé, selon l'option personnelle des auteurs, comme allant tantôt dans le sens, tantôt à contresens de l'histoire. En adoptant une position inverse (mettre l'acteur et non l'agent, au centre de la recherche, et suivre les cinq ans de décisions ministérielles et de réalisations institutionnelles dans la ville de Rio), Clarice Nunes plaide pour une autre méthodologie. Pour elle, une biographie d'homme public doit analyser une « pratique politique », allant des projets aux prises de décision et aux réalisations sur le terrain. Elle doit aussi chercher à connaître sa « pratique de travail » dans l'exercice des responsabilités, mêlant éthique professionnelle et engagement personnel. Clarice Nunes peut ainsi s'abriter derrière Gramsci et sa définition de la « praxis » pour récuser à l'avance les objections de ceux dont elle dénonce les *a priori* idéologiques. Cela produit un livre informé, rigoureux mais polémique dans sa démonstration et passionné dans son écriture. Œuvre de réhabilitation, et donc de « mémoire » autant que d'histoire.

---

(1) Clarice Nunes : *Anísio Teixera : a poesia da ação*, CDAPH-IFAN, Editora da Universidade São Francisco, 2002, 644 p. (Anísio Teixeira : la poésie de l'action).

Le cas d'Anísio Teixeira, à l'occasion du centenaire de sa naissance (en 2000) a d'ailleurs fait fleurir les publications sur un homme dont l'adversité n'a jamais abattu l'audace inventive. En témoigne le livre dirigé par Ana Luiza Bustamente Smolka et Maria Cristina Menezes (1) qui permet de relier l'action des années 1930 à celle des années 1950 au Centre brésilien de recherche en éducation, pépinière destinée à assurer la relève, comme nous l'avons vu. Sa correspondance avec Azevedo le montre fidèle à ses amis autant qu'à ses convictions. On peut s'en faire une idée en lisant un florilège d'une centaine de lettres. Chaque lettre est accompagnée d'une notice qui rappelle la biographie des personnes concernées, le contexte événementiel et explicite les allusions sans lesquelles le lecteur contemporain ou étranger « ne comprend rien ». Cette précision informative fait des notes de Diana Gonçalves Vidal (2) un outil de travail débordant largement son objet. C'est l'ensemble du réseau reliant les deux hommes qui se dessine au cours des ans. La correspondance fait saisir sur le vif, au fil des événements et des retournements de conjonctures, la continuité d'une vie consacrée à l'éducation, *perinde ac cadaver* selon la formule jésuite. C'est d'ailleurs du côté de la spiritualité ignacienne, traitant tous les pouvoirs à exercer comme autant de missions transitoires, que Clarice Nunes définit l'« habitus » profond de celui que la droite catholique considéra comme un dangereux bolchevik.

Parmi les signataires du Manifeste, deux personnalités « extrémistes », qui connurent l'une et l'autre la prison en 1937, ont eu droit à une récente biographie. Avec Ana Crystina Venancio Mignot (3), on découvre une de trois femmes signataires du Manifeste. Épouse d'Edgar Süssekind de Mendoça (un autre signataire à l'anticléricalisme sans concession), Armanda ouvrit une école privée et gratuite pour les enfants de milieu populaire et rural de l'État de Rio. Elle y mit (ou plutôt fit mettre) en pratique la fameuse pédagogie nouvelle, ce qui permit à Azevedo de lui décerner le titre de « Maria Montessori brésilienne ». Cette fondation philanthropique est typique des

(1) Ana Luiza Bustamente Smolka, Maria Cristina Menezes (org.): *Anísio Teixeira, 1900-2000, Provocações em Educação*, Editora Autores Associados, Universidade São Francisco, 2000, 187 p. (A. Teixeira, Provocations en éducation).

(2) Diana Gonçalves Vidal (org.): *Na Batalha da Educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*, Instituto de estudos brasileiros (IEB-USP), Editora da Universidade São Francisco, 2000, 215 p. (Dans la Bataille de l'éducation 1929-1971).

(3) Ana Crystina Venancio Mignot: *Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto*, Editora da Universidade São Francisco, 2002, 356 p. (Coffre de mémoires, coulisses d'histoires, le legs pionnier d'Armanda Alvaro Alberto.)

investissements féminins du temps dans les œuvres d'éducation. Mais son rôle a été important, puisque, grâce à cette expérience, les Pionniers pouvaient croire démontrée l'efficacité de leurs choix en matière d'enseignement : ce qui avait réussi dans une école près de Rio avec les enfants du peuple pouvait être proposé à tout le Brésil. Présidente d'une association féministe, elle est arrêtée en 1935 et, après sa sortie de prison, en juillet 1937, son nom s'efface de l'espace public. Comme c'est la découverte d'archives familiales (le « coffre de mémoire » contenant photos, lettres, carnets intimes, notes personnelles, correspondances familiales) qui a occasionné cette recherche, c'est l'empathie « mémorielle » du récit de vie qui l'emporte, même si l'auteur met en regard de la subjectivité des écritures personnelles, l'objectivité des informations déjà publiques.

À l'opposé de la féministe bourgeoise, le fils du peuple. Paschoal Lemme, le benjamin du groupe, ancien instituteur, a été la cheville ouvrière d'un projet qui éclaire les choix politiques des Pionniers, au-delà des positions de principes. L'enseignement des adultes qu'il met en place à Rio, au temps d'Anísio Teixeira, connaît un grand succès dans les milieux populaires urbains. Après son emprisonnement en 1935, Paschoal Lemme devient communiste et refuse de collaborer avec le ministère de Capanema. Il se consacre à la production de matériel didactique, en particulier de films pédagogiques. Brandão Zaia (1) a eu la chance d'interroger directement Paschoal Lemme. Elle supposait naturellement que l'engagement politique de Lemme avait séparé sa trajectoire intellectuelle de celle des « trois cardinaux » (comme il les surnomme). Mais Lemme résista si bien aux interprétations de son interlocutrice qu'elle dut revoir sa copie. Comment comprendre que Lemme ait pu se revendiquer jusqu'au bout comme solidaire du groupe des Pionniers ? Comment avait-il pu conserver une estime sans défaillance aux « libéraux », dont tout paraissait devoir le séparer après 1937 ? Et surtout, pourquoi la vulgate héritée des années 1970 conduisait-elle « logiquement » à déduire que Lemme, devenu communiste, ne pouvait pas ne pas avoir renié les Pionniers ? Cette enquête qui confronte les textes archivés aux « archives vivantes » (les enregistrements successifs et des lettres échangées entre le chercheur et « son sujet »), est particulièrement

(1) Brandão Zaia : *A Intelligentsia educacional. Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil,* CDAPH-IFAN, Editora da Universidade São Francisco, 1999, 205 p. (L'intelligence de l'éducation. Un parcours avec Paschoal Lemme. Entre mémoires et histoires de l'école nouvelle au Brésil).

passionnante par sa méthodologie, puisqu'on y voit évoluer le cadre de référence du chercheur, pris entre savoir et mémoire, mais avec un décalage inattendu. En l'occurrence, la mémoire du témoin est plus fidèle et plus véridique que les interprétations schématiques postérieures, celles que le chercheur avait prises pour l'« histoire ». Pour modifier le point de vue hérité, il faut retourner aux sources, savoir les relire à la lumière des anciens contextes et non des reconstructions postérieures.

Enfin, les éclairages historiques apportés sur « Les intellectuels et l'éducation dans les années 30 » (1) permettent de penser les continuités et pas seulement les ruptures, entre le temps de la révolution et celui de la dictature. Dans la présentation de cette table ronde, Angela Castro Gomes souligne l'ambivalence de la dictature dans la mémoire populaire (qui explique la réélection de Vargas en 1950, cinq ans après sa destitution par les militaires). La fin de la démocratie politique ne peut effacer les lois sociales qui assurèrent au chef d'État une popularité durable, qu'on ne peut expliquer sérieusement en se contentant d'évoquer l'« aliénation » ou l'« aveuglement » des classes populaires. Faut-il voir comme une « trahison des clercs » le ralliement des intellectuels de renom qui continuèrent de travailler avec lui ? La fréquentation du fonds d'archives « Capanema », ministre de l'Éducation, de la Santé et de la Culture de 1934 à 1945 (2), éclaire de façon partielle mais contrastée le rôle du ministre, ami des arts et des lettres, qui sut sauvegarder le patrimoine des villes coloniales et des églises baroques auparavant ignorées ou méprisées des élites, reconnaître des architectes, musiciens et écrivains d'avant-garde (Niemeyer, Villa-Lobos, Mario de Andrade, Carlos Drummont de Andrade). En passant du champ de l'éducation à celui de la culture, le regard sur la politique ministérielle s'élargit d'ailleurs de façon imprévue, en faisant apparaître certaines convergences entre les dynamiques de l'innovation pédagogique et l'inventivité culturelle du Brésil.

---

(1) Marcos Cezar Freitas (org.) : *Memória Intelectual da Educação Brasileira*, Bragança Paulista, EDUSF (CDAPH), 2002 (2e édition) 88 p.

(2) Helena Bonemy (org.), *Conselação Capanema : intelectuais e políticas*, FGV Editora, Universidade São Francisco, 2001, 219 p. (Constellation Capanema : intellectuels et politiques).

5. De la définition humaniste d'une culture universelle à la construction d'une culture nationale

La question de la culture est ce qui mobilise Azevedo dont la somme magistrale, *A Cultura Brasileira*, paraît en 1943. Cette encyclopédie déroule l'histoire de l'éducation à travers la colonisation, l'Empire, la République conservatrice, jusqu'à la Révolution de 1930. L'auteur présente celle-ci comme le moment d'une véritable rupture fondatrice (encore plus importante que la fin de la colonisation ou la proclamation de la République), puisque la génération arrivée au pouvoir dans les années 1920 a fait passer le Brésil de l'archaïsme à la modernité. Cet ouvrage est devenu un véritable « lieu de mémoire » de l'histoire nationale, comme en France le *Dictionnaire de Pédagogie* de Buisson, à la différence près qu'il est une « œuvre » d'auteur, et non une entreprise encyclopédique aux multiples collaborateurs (1). Par la quantité d'informations recensées, cette somme scientifique donne pour la première fois une « existence éditoriale » à toute l'étendue du territoire brésilien, trop souvent réduit, dans la représentation des élites, aux grandes villes de la côte ou à la rivalité entre Rio et São Paulo. Dans un style universitaire irréprochable, il présente aussi, entre les lignes, une défense et illustration du projet d'éducation nouvelle et étatique des Pionniers. Il s'agit donc d'un livre « politique », si on entend le terme au sens large que recouvre désormais le mot « culture », dans une conjoncture où la vie parlementaire et les partis sont interdits.

Dans ce miroir tendu à la postérité, comme dans d'autres écrits qu'il publie pendant ou après l'ère Vargas (jusqu'à son autobiographie *História de minha Vida*, 1971), Azevedo inscrit les combats des années 1930 dans l'histoire longue, décrit un camp progressiste uni, passant des idées à l'action. Les Pionniers ont fait la preuve de leur compétence institutionnelle, ont rejeté le modèle archaïque d'une éducation catholique sous tutelle ecclésiastique, ont défendu le pouvoir des services publics contre les intérêts privés et le principe d'un enseignement national contre les oligarchies régionales : la démonstration obéit à toutes les règles de la bonne dissertation, comme Azevedo l'avait appris en faisant ses classes chez les jésuites. C'est donc lui qui a créé « la vulgate » qui sera ensuite répétée (pour être louée ou honnie). Pourtant, le point nodal (la définition de la culture) reste

(1) Patrick Dubois : *Le dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Berne, Peter Lang, 2002 et *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Répertoire biographique des auteurs*. Paris, INRP, 2002.

problématique. En bon élève nourri de lettres classiques, il revendique pour l'école une définition « universelle » de la culture (les lettres, les arts et les sciences de la culture écrite occidentale, en les découplant de toute référence à la religion). Or, le projet politique des Pionniers était de construire une citoyenneté et donc une conscience nationale, une représentation identitaire, bref une « culture brésilienne ». Comment penser la nécessité de cette inculcation, quand on est un pédagogue critiquant, au nom de l'éducation nouvelle, les pédagogies de la mémoire ? Comment revendiquer une culture brésilienne, quand la seule culture qui vaille est la culture des humanités gréco-latines ? Comment vouloir perpétuer la culture classique, quand elle est héritée de la colonisation portugaise et de l'enseignement des Pères ? On comprend quelle échappatoire à ces apories pouvait constituer la référence à Dewey, la croyance à la science pédagogique et à la créativité enfantine de la pédagogie nouvelle. Inculquer aux enfants une solidarité de destin du peuple brésilien qui transcende les conflits politiques et religieux, demandait que soit assumée une autre conception de la culture. Le Brésil pouvait, sans doute, « se nourrir » de la culture de l'Antiquité classique ou de la modernité européenne, mais la façon de faire devait être une « cuisine brésilienne ». C'est ce que les années Vargas-Capanema instituent.

Les contradictions d'Azevedo sont finalement celles des historiens de l'éducation jusqu'à la fin de la deuxième dictature. En étudiant l'histoire des Pionniers sous l'angle de l'histoire des idées, ils n'ont fait que décrire une variante locale d'un phénomène international : au début du XXe siècle, les discours officiels adoptent de nouveaux paradigmes psycho-pédagogiques. Ceux-ci fondent les éducations scolaires sur l'action inventive de l'enfant, récusent une pédagogie de la transmission imposée, aux États-Unis comme en France. Les historiens marxistes sont demeurés prisonniers du même schéma : le Brésil n'est qu'une illustration de l'école capitaliste, qui divise ou reproduit, ici comme ailleurs. Les vulgates idéologiques, qu'elles fassent l'apologie de la modernité libérale ou qu'elles dénoncent une école de classe, ne se sont finalement pas intéressées aux contenus spécifiques qu'une telle école devait faire « découvrir » aux élèves : pour elles, la culture scolaire n'est qu'un reflet des impositions sociales, sans consistance ni valeur propres. Sa seule fonction est d'être « socialement légitime ». Aujourd'hui, les historiens brésiliens qui travaillent sur l'histoire des disciplines se soucient davantage des contenus de la « culture scolaire ». Maria do Carmo Martins (1) décrit ainsi la mise

(1) Maria do Carmo Martins : *A História prescrita et disciplinada nos currículos escolares*, Editora, Universidade São Francisco, 2002.

en place, inspirée de la tradition française, des programmes d'histoire et géographie des années 1930 aux années 1980. Citant André Chervel et Annie Bruter, elle se demande prioritairement qui légitime ces savoirs. La seule culture légitime des années 1930, celle qui constituait le cursus d'études des futures institutrices de l'Institut d'éducation de Rio et le sol partagé des « trois cardinaux », était la culture secondaire « classique », celle des humanités consacrées par l'héritage catholique issu de la colonisation. La pédagogie prônée était nouvelle, certes, tout comme l'ouverture aux savoirs de la modernité scientifique, qui n'ont pas de patrie. Cependant, au-delà du lire-écrire-compter élémentaire qui est un savoir-faire sans contenu, comment donner valeur à des études primaires ? Sur ce point, les Pionniers n'ont pas d'alternative : ils veulent faire assimiler aux futurs maîtres le corpus traditionnellement réservé aux élites. Sur ce point, ils échouent : les deux systèmes restent séparés sous l'*Estado novo* (et au-delà). Ils « réussissent », au contraire, dans l'enseignement des adultes qui se développe hors de ce modèle de référence.

Pendant que les Pionniers cherchent aux États-Unis (et ailleurs) les principes de l'école nouvelle, la culture brésilienne qui leur fait défaut s'invente pourtant sous leurs yeux. Les années 1920 sont celles du mouvement pour l'art moderne, du foisonnement artistique et littéraire d'autres « pionniers » qui, grâce aux anthropologues (Freyre, Buarque de Holanda, Mario de Andrade), sont les découvreurs émerveillés de l'inventivité du métissage populaire et de l'art colonial. Les escolanovistes, qui sont, eux, les découvreurs émerveillés de l'inventivité créatrice des enfants, participent, sans toujours parvenir à le penser, de la même « révolution culturelle » sur le terrain de l'école. Les savants comme les artistes ont quelque chose à apprendre des enfants encore non civilisés, tout comme ils ont à apprendre des petits-fils des Indiens, des esclaves et des vachers du *sertão*. Grâce à eux, l'avant-garde lettrée cesse de se voir dans le seul miroir des nations avancées et des lettres européennes. La première dictature, du fait de son nationalisme, est un temps décisif, puisque les écrivains et intellectuels de tous bords, communistes pourchassés, libéraux sur la touche ou ralliés au pouvoir, découvrent et construisent l'identité d'un Brésil en voie de « décolonisation mentale ». Dans le même temps, chacun a pu prendre conscience qu'il existe un patrimoine brésilien d'œuvres (écrites, chantées, jouées, peintes, bâties) dans lequel l'ensemble de la société peut maintenant se reconnaître. Les maîtres ont de quoi faire lire et réciter leurs élèves depuis les petites classes jusqu'à l'université. Ils ont ce que, dans l'école, on appelle des classiques : des Anciens, comme Machado de Assis, Castro Alves (le romancier métis et le « poète des esclaves »), des Modernes, comme

Graciliano Ramos, emprisonné par l'*Estado novo*, ou Cecília Meireles, qui a signé le *Manifeste*. Les manuels de littérature des années 1950 peuvent consacrer un chapitre introductif aux lointaines *Lettres du Portugal* et saluer en Camoës le grand ancêtre. Elles ont maintenant plus d'auteurs qu'il n'en faut pour dérouler l'histoire déjà longue de la littérature brésilienne.

En revenant sur les archives des années 1920-1930, comme d'autres reviennent sur les archives d'autres temps fondateurs (l'empire de Pedro II, la naissance de la République), les historiens de l'éducation actuels effectuent aujourd'hui ce même travail de déconstruction-reconstruction de l'école brésilienne du passé. En restituant les contextes socio-politiques des réformes réussies ou manquées, ils mettent à jour les spécificités de politiques éducatives qui n'ont pas refait le chemin des scolarisations européennes ou nord-américaines (quoiqu'en laissent penser certaines marques de surface). Cette focalisation sur des problématiques intra-brésiliennes, dont il faut se réjouir, ne les aide pas à penser aux lecteurs étrangers, qui ne savent rien. Pour s'instruire sans être engloutis trop vite dans la jungle des événements, des lieux et des personnages, ceux-ci auraient grand besoin, en sus des bibliographies, de chronologies et d'index (les étudiants brésiliens en tireraient sans doute aussi profit). Peut-on suggérer au maître d'œuvre de cette saga éditoriale de faire un effort dans cette direction pour les prochains épisodes ?

Anne-Marie CHARTIER
Service d'histoire de l'éducation
INRP/CNRS

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

Association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE)

Le 26e congrès de l'ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) aura lieu à l'Université de Genève (Suisse) du 14 au 17 juillet 2004. Il est organisé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, le Groupe de travail pour la recherche en histoire de l'éducation de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et la Fondation Archives Jean-Jacques Rousseau (AIJJR) ; il portera sur *L'Éducation nouvelle : genèse et métamorphoses.*

Les propositions de communication devront pouvoir s'intégrer dans l'une ou l'autre des six thématiques suivantes :

1. Institutions scolaires et extra-scolaires : organisations et pratiques ;
2. Acteur-e-s et réseaux ;
3. Éducation(s) nouvelle(s) et sciences de l'éducation ;
4. Enjeux politiques et sociaux ;
5. L'éducation nouvelle avant l'Éducation nouvelle ;
6. Enjeux historiographiques.

Les propositions de contribution (500 mots maximum, en allemand, anglais, espagnol, français ou italien) doivent parvenir au Comité d'organisation avant le 31 décembre 2003.

Quatre conférences plénières seront présentées par Silvina Gvirtz (Université de San Andrés, Argentine) ; Daniel Hameline (Université de Genève) ; Jürgen Oelkers (Université de Zurich) ; Susan Semel (City University of New York).

Le comité d'organisation est composé de : Charles Magnin (président), Rita Hofstetter (vice-présidente), Martine Ruchat (vice-présidente), Christian Muller (*executive manager*), Malika Belkaïd, Andreea Capitanescu, Marci Cicchini, Mireille Cifali, Valérie Lussi, Bernard Schneuwly et Astrid Thomann.

Secrétariat du congrès : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation ; Uni Mail, boulevard du Pont-d'Arve 40.

Tél. : 004122 705 71 11 ; Fax : 004122 705 91 39 ; E-mail : ische26@pse.unige.ch ; Site : www.unige.ch/aijjr/ische26 (en français et en anglais. On y trouvera le formulaire d'inscription et tous les renseignements utiles).

Prochains congrès de l'ISCHE

Le 27e congrès sera organisé à Sydney (Australie), dans le cadre du 20e congrès (3-9 juillet 2005) du Comité international des sciences historiques (CISE) auquel l'ISCHE est affiliée depuis 2000. Le thème du congrès de l'ISCHE devrait porter sur « Les frontières et les limites dans l'histoire de l'éducation » (*Borders and Boundaries in the History of Education*), les notions de frontière et de limite étant entendues dans leurs sens les plus divers. Le congrès du CISH comportera également deux thèmes spécialisés concernant l'histoire de l'éducation (Les manuels d'histoire, du récit de la nation au récit des citoyens; L'instruction publique comme mécanisme d'inclusion et d'exclusion) ainsi qu'une table ronde (Enfance et guerre). Voir le site du CISH (www.cish.org).

Le 28e congrès aura probablement lieu à Umeå (Suède) dans la deuxième partie du mois d'août 2006.

Vie et fonctionnement de l'ISCHE

La dernière assemblée générale de l'ISCHE, tenue le 18 juillet 2003 dans le cadre du 25e congrès à São Paulo, a élu Wayne Urban comme président, António Nóvoa ayant achevé son mandat de trois ans. Elle a renouvelé un des sièges du comité exécutif. La liste des membres de ce comité et de leurs attributions est désormais la suivante:

Wayne Urban (États-Unis), président; Joyce Goodman (Royaume-Uni), secrétaire; Frank Simon (Belgique), trésorier; publications; Philippe Savoie (France), adhésions à l'ISCHE et site web; Daniel Lindmark (Suède), groupes de travail internationaux; Christine Mayer (Allemagne), prix annuel de la meilleure contribution; Agustin Escolano Benito (Espagne), projet d'une collection d'ouvrages; Michael Omolewa (Nigeria), relations avec l'Unesco et avec l'Afrique.

Les statuts de l'ISCHE, des informations sur l'association et les groupes de travail internationaux qui lui sont associés, ainsi que les résumés des interventions aux derniers congrès, sont consultables sur le site de l'ISCHE qui propose aussi des liens vers les sites des sociétés nationales et des congrès annuels. La nouvelle adresse de ce site est la suivante: www.inrp.fr/she/ische.

Le Guide international de la recherche en histoire de l'éducation, réalisé par le Service d'histoire de l'éducation pour le compte de l'ISCHE, est désormais en ligne sur le site du SHE, à l'adresse sui-

vante : www.inrp.fr/she/guide. Cette base de données recense les institutions de recherche et les chercheurs eux-mêmes, et facilite l'accès à un très grand nombre de sites intéressant l'histoire de l'éducation à travers le monde. Sa mise en ligne devrait favoriser son développement et l'élargissement de sa couverture géographique.

Philippe Savoie

À NOS LECTEURS

Les informations concernant l'actualité de l'histoire de l'éducation sont accessibles sur les pages en ligne du Service d'histoire de l'éducation à l'adresse http://www.inrp.fr/she. Dès leur réception, sont et seront mises en ligne toutes informations concernant la tenue de colloques et journées d'études, les programmes de séminaires, l'inauguration d'expositions, la création d'associations, l'ouverture de sites Internet, etc.

Ces informations peuvent être envoyées, sous forme de disquettes, de fichier attachés ou sur support papier, à l'adresse suivante : Service d'histoire de l'éducation, INRP, 29, rue d'Ulm 75005 Paris. Mel : she@inrp.fr

Nous invitons nos lecteurs à consulter ces pages Internet dont les chiffres de fréquentation montrent qu'elles constituent désormais un mode d'information efficace.

LA PRESSE D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT 1941-1990

Répertoire analytique établi sous la direction de Pénélope CASPARD-KARYDIS

Faisant suite aux quatre volumes d'un répertoire comparable consacré aux périodiques ayant paru du XVIIIe siècle à 1940, ce nouveau répertoire recense et présente les revues ayant traité d'éducation, d'enseignement et de formation, dans l'acception large de ces termes, entre 1941 et 1990. Rendant plus accessible une presse d'une abondance et d'une variété exceptionnelles, il constitue un outil d'analyse indispensable pour connaître les objectifs, les formes et les acteurs de l'éducation, dans ses dimensions scolaire, familiale et associative ainsi qu'un témoignage sur les origines des questions éducatives actuelles.

Le premier tome décrit 531 revues ; le second, 387. Chacun est suivi d'une série d'index qui en facilitent l'utilisation.

T. 1, A-D, 763 p., 42 €

T. 2, E-K, 702 p., 40 €

Institut national de recherche pédagogique
2000, 2003

NOTES CRITIQUES

SECONDY (Louis). – ***De Saint-Pons à Saint-Roch. Les petits séminaires et écoles presbytérales du diocèse de Montpellier de 1750 à 1979.*** – Montpellier : Imprimerie de la Charité, 2000. – 288 p.

L'ouvrage est publié à l'occasion du 70e anniversaire de l'installation du petit séminaire dans le dernier local qu'il occupe après de nombreuses pérégrinations. Cet anniversaire est un prétexte : l'auteur entend faire l'histoire de tous les lieux où ont été formés des prêtres dans le diocèse de Montpellier, depuis que ces lieux correspondent à des établissements secondaires spécifiques jusqu'à nos jours, où ils n'existent plus. En amont, il ne remonte guère au-delà de la Révolution, se contentant d'évoquer l'école presbytérale de Cournonsec sous son prieur, connue grâce au témoignage d'un ancien élève. C'est le petit séminaire du diocèse qui occupe logiquement la plus grande place dans l'ouvrage, même si tous les établissements qui ont fourni des prêtres, écoles presbytérales, collèges catholiques, sont évoqués.

L'existence même d'un petit séminaire suppose que la scolarité soit étroitement associée à la « vocation » : celle-ci, inscrite dès la petite enfance, doit être préservée par la soustraction au monde et l'inculcation précoce d'un habitus clérical. Les petits séminaires, leur institution et leur existence, fruits de la politique menée par les évêques successifs de Montpellier, sont encouragés par la loi dans leur spécificité puisque, dès 1802, ils forment une exception reconnue au réseau des établissements et qu'ils échappent également au réseau des écoles libres après 1850. En même temps, ce caractère institutionnel reconnu enferme la formation du clergé dans un type d'établissement scolaire, le « séminaire pur », dont la raison d'être est de transformer en prêtres des enfants, qu'ils soient volontaires ou distingués par leur famille ou leur curé.

Le petit séminaire du diocèse fait l'objet d'une véritable monographie qui répond aux exigences du genre : elle repose sur l'ensemble des archives disponibles et propose un récit d'une grande précision factuelle. Les périodes sont distinguées en fonction du local occupé : de 1807 à 1879, le petit séminaire cohabite avec le grand dans l'ancien couvent des récollets, les deux étant tenus par les lazaristes à partir de 1845 ; de 1879 à 1906, il occupe seul un édifice construit *ad hoc*, appelé l'enclos Farrel ou Saint-Firmin. En 1902 (loi de juillet 1901), les lazaristes expulsés sont remplacés par des prêtres séculiers. En 1907, faute d'avoir constitué une association cultuelle

(loi de séparation), le séminaire doit quitter Saint-Firmin. Il partage ses deux lieux d'implantation suivants avec une école catholique : de 1907 à 1922, à Boutonnet, la maison des Dames du Sacré-Cœur, exilées ; de 1922 à 1930, l'enclos Saint-François. À partir de 1930, il est installé à Celleneuve, dans des bâtiments neufs dédiés à Saint Roch, construits autour de la chapelle de Bonne-Nouvelle, lieu de pèlerinage desservi au XVIIe siècle par les dominicains : c'est cette installation dont le livre célèbre le 70e anniversaire.

La guerre constitue le seul événement pesant de l'extérieur sur l'établissement : une partie, puis la totalité, des locaux est réquisitionnée par la police, puis, à partir de Noël 1942, par l'armée d'occupation ; les séminaristes sont envoyés ailleurs, d'abord en partie seulement ; tous se replient à Espalion de février à juin 1944. Les modifications décisives qui interviennent ensuite sont internes. En 1965, l'établissement prend le nom de « séminaire des jeunes » ; il perd rapidement son caractère de recrutement sacerdotal. En 1967, il est associé à l'État par contrat simple et complètement sécularisé en 1979 comme établissement confessionnel catholique sous contrat d'association.

Ce petit séminaire n'est pas le seul dans le diocèse de Montpellier : un autre est établi en 1823 à Saint-Pons de Thomières (chef lieu de diocèse avant la Révolution), dans un ancien couvent de récollets. Dans cette partie du département la plus religieuse mais la plus pauvre, le démarrage est difficile. Pour attirer des élèves, le supérieur Martin d'Agde (1837-1844), lié au courant catholique libéral, à la fois mathématicien, prédicateur et pédagogue, donne une orientation plus « mondaine » qui transforme l'établissement en un pensionnat qu'il songe même à soumettre au régime de l'Université comme institution privée. Le statut de petit séminaire est cependant confirmé avec l'arrivée des lazaristes en 1865. L'édifice ayant été confisqué en 1906, faute de ne s'être pas conformé à la loi, l'établissement se replie à Ardouane dans un ancien monastère de bénédictines construit en 1868. Qu'il soit tenu par des séculiers (1906-1918) ou par les lazaristes (après 1918), l'établissement reste fidèle, à Ardouane, à sa tradition : études littéraires fortes, insistance sur l'exercice physique, piété sans mièvrerie. À partir de 1930, c'est un simple collège catholique sous le nom d'école libre Saint-Benoît ; le titre de petit séminaire réapparaît en 1937 pour disparaître définitivement en 1949.

En dehors de ces deux petits séminaires, sont passées en revue toutes les formes de scolarisation induites par le souci du recrutement clérical. À l'exception d'une expérience à Lunel, immédiatement postérieure à la Révolution, due à un curé réfractaire, émigré en Espagne, les écoles presbytérales ou expériences assimilables fleurissent entre les deux guerres : établissement à Notre-Dame du Suc

(1923-1929), transféré à Bédarieux, de 1929 à 1934, puis de 1950 à 1961 ; école de Saint-Guilhem tenue par les assomptionnistes de 1921 à 1923, puis par le curé de 1923 à 1932 ; œuvre des « petits samuels » de Lodève, venue de Compiègne en 1915 à la faveur de la guerre, qui subsiste jusqu'en 1963.

On perd un peu le fil du propos quand l'auteur aborde les écoles non destinées à former des prêtres, mais qui étaient susceptibles d'en produire. Il évoque ainsi brièvement tous les établissements catholiques de garçons, alors même que les évêques militants du « séminaire pur » ne les considèrent pas comme adéquats à cet objet. Le principe des monographies successives a l'avantage de donner beaucoup de détails précis et de faire resurgir des expériences limitées dans le temps et par le nombre des élèves, mais nuit à une vision d'ensemble.

Avec cette dernière remarque est souligné le gros défaut de l'ouvrage : sa dispersion. La réflexion sur le rapport entre la formation à part (le « séminaire pur ») des futurs prêtres et ses résultats manque d'approfondissement. Le recrutement des prêtres connaît son apogée sous le Second Empire et chute inexorablement par la suite, par paliers. À la veille de la Seconde Guerre mondiale, près de 40 % des prêtres en service dans le diocèse ont plus de 60 ans. Si le débat est permanent sur la nécessité ou non de la séparation précoce des futurs prêtres dans des lieux propres de scolarisation, les évêques y sont tous attachés et militent pour la formule. Mgr Mignen en particulier, artisan de la fameuse construction de 1930, est hanté par la relève sacerdotale et mène une politique arc-boutée sur les vieilles méthodes de sélection et de formation. Dans ces conditions, 70 % des prêtres ont fréquenté un petit séminaire (le chiffre, avancé par le chanoine Boulard pour le recrutement sacerdotal en général, est aussi celui de Montpellier). Mais d'où viennent les 30 % restant ? La question n'est pas posée des autres origines scolaires des prêtres, dans l'enseignement public ou même de leur provenance hors d'une filière scolaire. À l'intérieur même du réseau catholique, peut-on établir un rapport entre le style pégagogique d'un établissement et ses résultats en terme de production cléricale ? C'est au détour d'une phrase qu'on apprend que le petit séminaire de Saint-Pons aurait fourni plus de la moitié des prêtres du diocèse, alors même que sa sociologie et sa pédagogie sont le plus ouvertes.

Ces réserves ne retirent rien à la qualité du travail accompli, déjà soulignée : documentation vaste, abondance et précision factuelles. J'ai particulièrement apprécié la perception que la lecture de l'ouvrage permet de la culture acquise dans ces maisons, a priori suspectes dans l'environnement culturel contemporain. Elle est appréhendée de l'intérieur, grâce à des souvenirs d'anciens séminaristes,

soit mémoires autobiographiques, soit interviews transcrites. Ils insistent moins sur les exercices de piété que sur la solidité de la formation intellectuelle qu'ils ont reçue. Entre les deux guerres encore, chaque journée comprend deux classes de deux heures sous un professeur unique. Le travail scolaire individuel est lourd, exige beaucoup d'efforts de mémoire, repose sur des lectures nourries de réflexions personnelles. L'objectif est bien de donner le sens et le goût du beau, auxquels vise également la pratique assidue de la musique, vocale et instrumentale. Le petit séminaire apparaît à l'historien comme un prolongement du collège d'humanités, fidèle à l'éducation « libérale », au sens où l'entendaient les anciens. C'est en tout cas les termes d'ouverture et de culture qui reviennent le plus dans la bouche de ces adultes, issus de milieux modestes, quand ils évoquent ces années d'enfance et d'adolescence passées au séminaire.

Marie-Madeleine COMPÈRE

Histoire de ma vie. Au cœur de l'industrialisation alsacienne et jurassienne. François Xavier Gressot: artisan, contremaître et négociant (1783-1868). Introduction, notes et édition par Alain Cortat. – Neuchâtel : Éditions Alphil, 2002. – 574 p. – Collection Histoire.

Entre celles de Valentin Jamerey-Duval et de Martin Nadaud, qui l'encadrent chronologiquement, l'éducation de François Xavier Gressot, dont Alain Cortat vient d'éditer les mémoires, est sans doute appelée à devenir un exemple classique d'éducation populaire, avant la naissance des systèmes éducatifs nationaux. La vie de F. X. Gressot, comme les leçons qu'il en tire à l'intention de ses « enfants, neveux et petits-neveux », témoignent en effet de l'articulation perçue entre instruction et travail dans les classes moyennes et laborieuses, et donc du sens que nombre de ses représentants ont pu prêter aux études au tournant des XVIIIe et XIXe siècles.

Né en 1783 dans le village de Grandvillars (actuel Territoire de Belfort), F. X. Gressot est l'aîné des huit enfants d'un brasseur et aubergiste dont la position sociale est celle d'un petit patron peu fortuné. À l'âge de 3 ans, il est envoyé chez une tante à Delémont (Suisse) où il passera sept années heureuses ; de 5 à 9 ans, il fréquente l'école de la commune, et nous dit que « dès 7 ans, il savait très bien lire, écrire et les trois premières règles ». De retour dans sa famille, à l'âge de 10 ans, il commence à travailler dans les champs (planter, piocher, faire les foins et les moissons) et à la brasserie de son père,

ce dernier travail lui étant pénible à cause de sa faible constitution. À l'âge de 13 ans, « son père jugea convenable de lui donner un peu d'instruction » ; lui-même, « ayant la plus grande envie de ne pas rester un sot, était bien content d'avoir l'occasion de sortir de la crotte » (p. 89). Il est donc envoyé à l'école centrale qui vient de s'ouvrir à Porrentruy (département du Mont-Terrible, actuel canton du Jura) où il choisit, sans consulter son père, les huit classes qu'il a décidé de suivre. Ce nombre l'oblige, note-t-il, à travailler plus de 16 heures par jour (8 heures de cours et au moins autant de travail à la maison). Son zèle le conduira à obtenir des prix ou accessits en mathématiques, matière qu'il aime « à la folie » (1), en dessin (de figure et paysage et d'histoire), en allemand, en grammaire générale et en histoire naturelle.

À la fin de sa deuxième année de scolarité, son père « ne voulant pas faire plus de sacrifices pour son instruction » le retire de l'école centrale mais l'envoie à Mulhouse pour apprendre l'allemand par immersion, « cette langue étant nécessaire à connaître chez nous, tant pour recevoir le monde à l'auberge que pour s'entendre avec les garçons brasseurs et tonneliers que l'on occupait, qui étaient tous allemands » (p. 111). L'allemand ne l'attire pourtant pas, et il préfère partager son temps entre le dessin, la calligraphie et la confection de cartes de géographie, tout en jouant de l'orgue et en dévorant des romans qui, avoue-t-il a posteriori, « ramollissent l'âme et dont il ne reste rien d'utile, ni pour l'éducation, ni pour l'instruction » (p. 113). Apprenant qu'« il ne profite guère », son père le fait revenir au bout d'un an pour qu'il embrasse son état. Sa seizième année marque donc la fin de ses études, à cette réserve près que pendant longtemps encore, il lui arrivera souvent « d'étudier pendant toutes les heures qu'il pouvait dérober au travail », la chimie notamment (p. 116). Dès lors, il va exercer, successivement ou parfois simultanément, les métiers ou professions – lui-même emploie beaucoup plus volontiers le terme d'« états » - de brasseur, tonnelier, bonnetier, tisserand en tulles, commis ou contremaître dans une forge, une fabrique de toiles peintes, des usines chimiques, commerçant en tulles, savon, vin, toiles peintes, faïence, et vers la fin de sa vie, épicier, aubergiste et agriculteur. La singularité de sa carrière ne l'empêche pas d'être représentative du rapport qu'ont les classes moyennes et laborieuses avec l'éducation, et que l'on observe aussi dans bien d'autres écrits ou trajectoires de l'époque. Ce qui s'exprime ici d'une façon particulièrement claire est la question du sens donné aux études.

(1) « L'équerre et le compas, ces instruments puissants / Montrent à ton esprit des plaisirs ravissants », versifiera-t-il plus tard dans un long poème éducatif destiné à son fils (pp. 471-474).

D'abord, on étudie parce qu'on en a le goût, le désir, l'envie. Poursuivre des études au-delà du lire-écrire-compter n'a de sens que si l'enfant y voit un minimum d'« amusement », ressent un minimum de « curiosité » (p. 115) et de « plaisir » (p. 472). En découle d'ailleurs, admise par les parents, une certaine liberté de l'enfant dans le choix des matières à étudier. Notons à cet égard que l'organisation « à la carte » des écoles centrales a bien mieux répondu à cette première exigence que les menus fixes des anciens collèges ou ceux des futurs lycées, que son père n'aurait sans doute pas été tenté de le faire fréquenter.

Il convient ensuite que l'enfant ait les aptitudes et le zèle nécessaires aux études, ceci devant être dûment vérifié par les résultats obtenus. Il y a là-dessus un consensus chez l'enfant et ses parents : les études ont un coût qui interdit de les prolonger sans « profit ». C'est après être venu constater les succès de son fils lors de la distribution des prix concluant sa première année d'école centrale que son père décide d'en financer une seconde ; inversement, il le rappelle de Mulhouse quand il apprend, par un correspondant, que son fils ne fait aucun progrès en allemand ; ce type de réaction s'observe couramment dans les échanges ou mises en pension linguistiques auxquels procèdent les familles de part et d'autre de la frontière (1).

La troisième grande raison donnée aux études est, bien entendu, l'utilité que l'enfant en retirera. Cette utilité est au moins double. D'abord, elle permet de travailler avec plus de succès et de profit, dans quelque profession que ce soit. F. X. Gressot se plaît à souligner le bénéfice qu'il a retiré des « quelques études » qu'il a faites, dans les positions pourtant très différentes qu'il a occupées : commerçant (la comptabilité précise qu'il est capable de tenir fait, dit-il, « la moitié de la fortune du négociant ») ; commis (ses connaissances en chimie lui donnent une bonne familiarité avec l'impression des indiennes et la fabrication des acides) ; agriculteur (il lit les *Annales de Roville*, même si la visite du domaine de Roville lui-même le déçoit) ; et simple tisserand en tulle : sa culture générale le fait échapper à la routine physique du métier en facilitant une prise d'information, aussi bien technique que commerciale, qui lui permettra de maximiser ses gains. À cet égard, il souligne que, par comparaison, la plupart de ses compagnons tulliers lyonnais, quoique « de très bonnes gens », étaient « d'une ignorance crasse qui les rendait des êtres ignobles et dégradés, leurs parents pauvres n'ayant pas pu leur donner une ombre d'instruction ». Ils étaient de ce fait incapables de réagir

(1) Cf. Pierre Caspard : *Les changes linguistiques d'adolescents. Une pratique éducative, XVIIe-XIXe siècles.* Numéro spécial de la *Revue historique neuchâteloise*, janvier 2000, 84 p.

aux à-coups de la conjoncture, au point de se voir paupérisés lorsque le prix de cet article fut complètement avili (p. 204).

Les études sont donc également utiles en ce qu'elles permettent de ne pas rester prisonnier d'un « état » quelconque. Il ne s'agit aucunement de viser les barreaux les plus élevés de l'échelle sociale, mais de pouvoir simplement passer « d'un état à l'autre », en fonction des circonstances. Le cas de F. X. Gressot est ici exemplaire : il considère que ses études lui ont permis de réussir sa vie, alors que sa position sociale d'arrivée n'est pas très différente de celle de son père. Mais ces études lui ont donné une intelligence des choses, des hommes et des situations qui l'ont rendu apte à saisir les opportunités, à « profiter de tous les hasards qui ont pu se présenter dans le cours de sa vie » (p. 273), et à accumuler ainsi une fortune suffisante pour finir ses jours dans une honnête aisance. La rentabilité des études, même très générales et « superficielles », comme celles que proposent les collèges, ne fait donc aucun doute à ses yeux.

Enfin, les études donnent une culture désintéressée qui ajoute du charme et de l'agrément aux relations sociales, notamment avec les femmes « qui sont sans conteste une jolie chose et la plus belle invention de la nature », écrit-il dans une formule que l'on doit prendre comme un grand compliment. Les pages les plus sensibles de ses mémoires évoquent des rencontres et conversations avec des jeunes filles ou femmes dont il se rappelle la bonne éducation et avec lesquelles sa propre éducation lui permettait de se sentir en communion. Ce qui ne l'empêche quand même pas de trouver l'une d'entre elles « trop instruite pour donner une bonne femme de ménage » et de renoncer pour cette raison à l'épouser, alors même que sa vie de vieux garçon commence à lui peser (p. 282). Par ailleurs, ces relations ne sont pas elles-mêmes sans profit puisqu'il ne cache pas qu'à plusieurs reprises, elles ont favorisé ses entreprises, commerciales ou industrielles.

En définitive, c'est bien l'utilité des études, même modestes, qu'il a faites, dont il veut persuader les lecteurs de ses mémoires : « Je conseille donc à mes enfants et à mes neveux et petits-neveux de chercher à tout apprendre, à faire pour cela les plus grands sacrifices, au risque qu'il ne leur reste point de fortune. Sans instruction, à peine pourront-ils la conserver, et avec l'instruction, ils pourront en acquérir ou l'augmenter. Ils doivent apprendre non seulement ce qui leur semblera utile, mais même celle sur des sujets qu'ils penseront n'avoir jamais besoin. Il arrive dans la longue carrière de l'homme, qui est censé vivre longtemps, que tous les talents peuvent lui servir » (pp. 272-273). Cette vision des études, de leur utilité et de leur rapport avec le travail ne présente guère d'originalité en soi. Elle n'est certes pas unanimement partagée par les classes moyennes et

laborieuses dont F. X. Gressot est un représentant; son père, par exemple (né en 1758), estimait que « c'était du travail du corps seul qu'il fallait à l'homme pour gagner sa vie, lorsqu'on adoptait un travail manuel » (p. 115). Mais on trouverait dans les écrits personnels de l'époque ou des décennies antérieures bien d'autres expressions de l'idée selon laquelle une instruction élémentaire, poussée aux principes généraux de quelques sciences, constitue un investissement rentable, même dans la perspective d'une profession ouvrière ou artisanale. Fondée moins sur des présupposés théoriques que sur ce qui apparaît de plus en plus comme une leçon de l'expérience, cette opinion contribue à expliquer la forte montée de l'investissement individuel et collectif dans l'éducation que l'on observe depuis le Siècle des Lumières.

Pierre CASPARD

GARCIA (Patrick), LEDUC (Jean). – ***L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours.*** – Paris : Armand Colin/ VUEF, 2003. – 320 p.

Il n'existait aucun ouvrage présentant une vue d'ensemble de la façon dont s'est constitué puis a évolué l'enseignement de l'histoire en France, à tous les niveaux du système scolaire et universitaire. Cette lacune se trouve heureusement comblée par le livre de Patrick Garcia et Jean Leduc, au moment même où l'histoire scolaire se trouve questionnée aussi bien par la « crise » du système éducatif en général que par l'émergence d'un nouveau régime d'historicité et par les débats qui agitent la communauté historienne : c'est dire qu'il vient à son heure.

Bien qu'il parte de l'Ancien Régime, montrant au passage que la Révolution française n'est pas pour l'enseignement historique le moment d'origine absolue que certains voient en elle puisque l'histoire « s'infiltrait » déjà dans bien des établissements du XVIIIe siècle, c'est à un « long XXe siècle », allant de 1890 à nos jours, que le livre consacre l'essentiel de son récit, du chapitre 5 au chapitre 11 : c'est-à-dire à la période où l'histoire, désormais enseignée à tous les niveaux du système éducatif, apparaît comme une discipline scolaire fermement assise. L'ouvrage étudie en détail les « controverses » et « pesanteurs » qui firent suite au « moment Lavisse » tout au long de la IIIe et même de la IVe République et conclut à une indubitable continuité de l'enseignement de l'histoire jusqu'au tournant des années 1950-1970, en dépit de réformes ponctuelles qui ont réaffirmé plutôt

qu'infléchi les orientations initiales : domination de la finalité civique et patriotique, imprégnée de paternalisme à l'école primaire, se revendiquant davantage de la formation à « l'esprit critique » dans le secondaire ; longue résistance d'un corps professoral marqué par sa formation rhétorique, dont l'importance est restée grande dans les concours de recrutement, à la pédagogie « active » réclamée dès les débuts de la IIIe République. Les entreprises de réforme de la pédagogie historique engagées au lendemain de 1945 s'essoufflent rapidement, même si des courants minoritaires continuent à militer en leur faveur.

Les trois derniers chapitres forment un apport totalement neuf, puisqu'ils constituent la première synthèse sur les réformes de l'enseignement de l'histoire, toujours aux divers niveaux du système éducatif, dans la période allant de 1970 à nos jours. Ils rendent notamment compte de l'expérience de « l'éveil » à l'école primaire et de la réforme dite « Haby » du collège, dans les années 1970, que suivit une violente campagne publique dénonçant le bradage de la discipline (1979-1980), et se closent sur l'inflexion « civique et patrimoniale » des programmes récents.

Comme toute synthèse embrassant une très vaste matière, celle-ci souffre parfois d'erreurs ou omissions. Ainsi, on regrette que ne soit pas mieux mis en évidence le rôle moteur joué par les institutions pour l'élite, pensionnats aristocratiques et écoles militaires, dans le processus d'« infiltration » de l'histoire dans les établissements scolaires d'Ancien Régime (pp. 20-21) ; il n'est pas exact qu'aucun programme détaillé d'histoire n'ait été publié sous la Restauration (p. 42), les professeurs parisiens chargés de ce travail ayant fait paraître des « cahiers » à cet effet dès 1820 ; il aurait été bon de signaler que la minutie tatillonne de Fortoul ne visait pas l'histoire en particulier mais s'étendait à l'ensemble de l'organisation scolaire, et jusqu'à la grave question de savoir si les professeurs pouvaient ou non porter la barbe... (pp. 73 *sq*) ; etc. Ces lacunes sont vénielles. Plus discutable est sans doute le point de vue téléologique, étroitement disciplinaire, de la tradition historiographique sur laquelle s'appuient les auteurs pour décrire l'enseignement historique du XIXe siècle, l'étude de ce dernier n'ayant commencé à être renouvelée que très récemment.

Solidement appuyé sur la connaissance des textes officiels, sur celle de l'histoire de l'historiographie et sur celle de nombreuses sources secondaires (souvent récentes, parfois plus vieillottes), cet ouvrage bien informé est en effet tout à fait représentatif de l'état de la recherche au moment où il a été écrit. En particulier, la partie consacrée aux trente dernières années intègre les résultats des travaux – trop peu nombreux encore – menés sous l'égide de la didactique de

l'histoire, ainsi que les données disponibles sur la rédaction des programmes récents. Des annexes retraçant l'évolution du concours d'agrégation (à partir de 1762) et celle des programmes de l'enseignement historique (à partir de 1802 pour l'enseignement secondaire masculin), un lexique, une bibliographie judicieusement sélective et un index achèvent de faire du livre un précieux instrument de travail.

On dispose donc, avec cet ouvrage, d'un manuel « classique » sur le passé de l'enseignement historique – un peu trop classique, peut-être ? La forme du récit événementiel risque en effet d'imposer sa logique au lecteur moins averti que les auteurs, en dépit des multiples nuances et questionnements que ceux-ci ont introduits dans leur texte. Ce n'était toutefois pas un mince exploit que de fondre en une narration clairement et agréablement écrite l'ensemble foisonnant de données réuni ici. Cet exploit mérite d'être salué.

Annie BRUTER

MOULINIER (Pierre). – ***La Naissance de l'étudiant moderne (XIXe siècle).*** – Paris : Belin, 2002. – 330 p. (Histoire de l'éducation)

En s'attaquant à une histoire des étudiants, essentiellement parisiens, du long XIXe siècle, Pierre Moulinier reprend un chantier qui, depuis la parution de *Générations romantiques. Les étudiants de Paris et le quartier latin, 1814-1848* (Armand Colin, 1991), dont le rédacteur de ces lignes est l'auteur, était resté quelque peu en déshérence. Son livre est une réussite qui tient, d'une part, à la richesse et à la diversité des sources consultées, d'autre part à l'heureux mélange d'une approche historique et d'une approche sociologique : entre appartenance à un genre (masculin, mais le féminin s'impose peu à peu), à une classe d'âge (vécue comme catégorie générationnelle) et à une classe (forcément bourgeoise, sauf rares exceptions), l'étudiant constitue une catégorie sociale difficile à saisir. L'auteur distingue trois âges du Quartier latin : la phase épique (1803-1830), la phase critique (1830-1883) et la phase corporative (1883-1914). Les cinq premiers chapitres formant la première partie (« Genèse et morphologie du monde étudiant à Paris au XIXe siècle ») inscrivent l'étudiant dans ses origines et ses identités (nationales, sexuelles, générationnelles, disciplinaires), tracent le portrait de ces « mineurs intellectuels », objets de tant de représentations contradictoires. Comme le dit Pierre Moulinier, l'état d'étudiant est un état transitoire (comparable à celui du conscrit), caractérisé par un éparpillement des modes de socialisation, générateur d'un ensemble de micro-sociétés fondées

sur des paramètres de sociabilité diffuse et éclatée. Peut-on parler pour autant de « ghetto latin » ? La question reste ouverte.

De ce corps d'informations souvent inédites, retenons l'étude serrée de l'évolution des effectifs, la question centrale des débouchés, qui conditionne souvent le choix d'un cursus, une étude très serrée et convaincante du coût des études – P. Moulinier se déplaçant avec aisance dans le maquis des textes administratifs relatifs aux différents cursus et à leurs coûts –, les réactions différentes des disciplines face à la menace, réelle ou fictive, de la constitution d'un corps de diplômés sans emploi (une crainte visible dès la Restauration). Le droit et la médecine, malgré la progressive professionnalisation des lettres et des sciences, demeurent les disciplines reines, regroupant encore plus des deux tiers des étudiants en 1910. Mais on retiendra peut-être en priorité les chapitres consacrés aux étudiants étrangers – ils représentent près de 20 % des effectifs parisiens dans les années 1910 et viennent en priorité de l'Europe orientale et balkanique – et aux étudiantes – elles sont 2000 à Paris à la veille de la Première Guerre mondiale, dont la moitié en lettres et un quart en médecine, plus de la moitié étant des étrangères –, soit deux catégories situées à la marge de la norme, et que P. Moulinier aborde avec une grande finesse, au travers d'une analyse fondée sur des statistiques fiables. Une fiabilité que l'on retrouve dans l'étude de l'évolution des effectifs de chaque faculté sur la longue durée, d'où il ressort notamment que, réforme de 1896 ou pas (elle « casse » l'Université impériale et crée autant d'universités qu'il y a de villes possédant des facultés), Paris garde sa prééminence dans la délivrance des diplômes.

La seconde grande partie, « L'étudiant dans la société », fournit un panorama de la vie étudiante en quelques grands tableaux. Ainsi de la vie quotidienne au Quartier latin, avec un souci – tardif mais réel – des autorités de veiller à la santé des étudiants via un encadrement médical : avant 1914, des statistiques mettent en évidence que 7 % des étudiants sont tuberculeux ou pré-tuberculeux et 12 % syphilitiques. On dénonce les profiteurs que sont les gargotiers et les loueurs sans scrupules ; il existe depuis les origines toute une économie latine qui vit de la présence des étudiants. Mais les projets de restaurant coopératif, encouragés par Charles Gide, butent sur une question de rentabilité. La solidarité étudiante est une expression communément admise, mais rarement concrétisée. En témoigne la difficulté à fonder une association corporative : les résistances ne semblent pas liées qu'aux refus administratifs et politiques qui émaillent la période, mais relever aussi de la difficulté à dépasser des appartenances disciplinaires, voire politiques et peut-être sociales. Si la naissance en 1884 de l'Association générale des étudiants de Paris n'est pas une première (Nancy, Lille, Bordeaux avaient initié le

mouvement), elle ne règle pas non plus tous les problèmes d'identité : une part non négligeable, majoritaire, ne se reconnaît pas représentée par une association qui se veut strictement corporative et qui bénéficie d'un fort soutien des autorités universitaires. Aussi des groupes socialistes, anarchistes, nationalistes, sillonistes, etc., fleurissent-ils dans le Quartier latin. Le renversement culturel – on passe d'une culture d'opposition à une culture de co-gestion – n'est-il pas trop brutal ? Mais le mouvement associatif étudiant, au sens large, est vaste : Pierre Mouliner en montre la diversité, et prolonge le propos en insistant à juste titre sur les œuvres de différentes obédiences religieuses, catholiques et protestantes en particulier, distinguant les œuvres d'étudiants des œuvres pour étudiants. Quant à la relation entre étudiants et politique, elle est l'objet d'une étude qui aurait pu être davantage étendue : il est vrai que Pierre Moulinier la relie à une source privilégiée, la presse.

La sociabilité étudiante, longtemps associée à une masculinité sans contrepoint, se révèle assez rigide dans ses pratiques : les noms changent, les modes également, mais la typologie des lieux de loisirs et de plaisirs étudiants, encore massivement regroupés sur la rive gauche à la fin de la période, ne varie guère. Café, cabinet de lecture, bal, théâtre en forment un paysage quasi immuable, tout comme l'est le défoulement carnavalesque ou la « dansomanie » qui traverse d'autant mieux les époques qu'elle constitue l'un des rares modes normatifs, tolérés de contact entre les sexes. « Maîtres du chahut », mais aussi de l'excentricité vestimentaire, fiers d'un argot estudiantin qui sert d'illusoire mode identitaire, les étudiants sont aussi clients de tripots clandestins et, bien sûr, de maisons de tolérance. À partir du Second Empire, le Quartier latin semble rattrapé par la mode de la rive droite – autrement dit, la mode tout court – et s'essaye au caboulot, au café-concert, au beuglant, au caveau chantant, et même aux brasseries à femmes – comprenons : où le service est effectué par des femmes, mais que fréquentent également des prostituées. Hormis quelques affaires retentissantes, de nature politique, le Quartier latin ne donne pas souvent lieu à des débordements comme celui du bal des Quatz'arts de 1893 – on relève un mort. Si la protestation étudiante occupe la rue de la Restauration à la Troisième République, elle est rarement extrême et bénéficie souvent d'une assez large tolérance de la part des autorités.

Ces quelques points mis en exergue ne sauraient résumer l'ouvrage de P. Moulinier. Ce n'est pas faire injure à ce dernier, du reste, que d'affirmer qu'il n'a pas épuisé le sujet et que chacun de ses chapitres pourrait donner lieu à un livre en soi. Grand « découvreur » de sources, l'auteur a su les interroger à partir d'une double « boîte à outils » qui fait l'intérêt de cette étude, par ailleurs remarquablement

écrite. Ce livre sonne comme une invitation à poursuivre l'enquête sur cette catégorie sociale trop souvent mal appréhendée, du fait d'une illusoire proximité que l'appellation inchangée d'étudiant renforce. Un jalon de plus, et un beau jalon, a été posé par l'auteur qu'il en soit remercié.

Jean-Claude CARON

RIOUX (Jean-Pierre) (dir.). – ***Deux cents ans d'inspection générale (1802-2000).*** – Paris : Fayard, 2002. – 412 p.

L'Association pour la célébration du bicentenaire de l'Inspection générale de l'Éducation nationale est à l'origine de cet ouvrage, dirigé par Jean-Pierre Rioux à qui l'on doit aussi la conclusion. Dix communications sont issues des rangs même de l'inspection générale qui tente ici, le plus souvent avec succès, de réaliser une sorte d'introspection historique. Huit autres communications sont l'œuvre de chercheurs issus du Service d'histoire de l'éducation et de plusieurs autres institutions d'enseignement supérieur.

L'intérêt de l'ouvrage apparaît à un triple point de vue. Il permet tout d'abord de saisir les conditions concrètes dans lesquelles naît puis se pérennise une nouvelle fonction administrative. C'est par l'article 17 de la loi du 11 Floréal an X (1er mai 1802) qu'apparaissent 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 ». Il s'agit là d'une réelle création impériale même s'il existait déjà, sous l'Ancien Régime, des « visiteurs et inspecteurs des collèges », comme le montre Marie-Madeleine Compère. En 1808, le décret du 17 mars qui fonde l'Université impériale installe des « inspecteurs généraux de l'Université », au nombre de vingt-six. La fondation napoléonienne survit à la chute de l'Empire, même si le nombre des inspecteurs généraux est réduit à douze en février 1815. La communication de Philippe Savoie décrit très bien « cette rude jeunesse d'un corps » entre 1802 et 1850, ainsi que les missions concrètes des inspecteurs qui jouent un rôle souvent important dans la mise en place des premiers lycées. Ils renseignent aussi très précisément le pouvoir central sur tous les aspects de la vie des établissements.

L'ouvrage permet ensuite de suivre de près un processus complexe qui voit se développer une administration au départ peu étoffée et très généraliste. En 1802, les inspecteurs généraux créés par Fourcroy ne sont que trois ; ils sont vingt en 1869, une quarantaine environ

en 1914 et une cinquantaine dans l'entre-deux-guerres pour un peu moins de cent soixante aujourd'hui. On assiste tout au long des deux siècles à un phénomène d'extension du champ des compétences de l'inspection qui intègre peu à peu, par capillarité, des secteurs nouveaux. Les champs disciplinaires se spécialisent davantage tandis que l'inspection se découvre de nouveaux domaines d'intervention. Il faut ainsi attendre 1873 pour voir les deux premiers emplois d'inspecteurs généraux des langues vivantes et l'analyse consacrée par Hélène Belletto-Susse aux germanistes et linguistes montre les difficultés de ces disciplines à se voir reconnaître une réelle spécificité. Dans le même temps, les secteurs qui entrent sous le contrôle de l'inspection générale s'élargissent. En 1837 est nommée la première déléguée générale pour les salles d'asile. En 1881, les déléguées générales sont remplacées par les premières inspectrices générales des écoles maternelles. La communication de Françoise Huguet et Jean-Noël Luc dépeint ce milieu social spécifique des délégués et inspectrices en insistant sur leurs combats quotidiens et sur le rôle promotionnel que cette fonction offre aux femmes. Le décret du 17 février 1921 crée, quant à lui, des inspecteurs généraux de l'enseignement technique. Guy Caplat, étudie très précisément les difficultés que rencontre cet ordre d'enseignement pour se voir reconnaître une réelle existence au sein de l'Instruction publique, ses inspecteurs étant depuis longtemps sous la tutelle du ministère du Commerce et de l'Industrie.

L'ouvrage a enfin le grand mérite de montrer, outre le poids des permanences, une réelle aptitude à la transformation, la novation n'étant pas systématiquement rejetée par ce corps de l'État souvent présenté comme conservateur. Instituée comme un outil au service du contrôle impérial, l'inspection générale traverse les différents régimes sans jamais être réellement menacée, chaque système politique percevant l'intérêt de disposer de relais administratifs capables de développer les différents ordres d'enseignement tout en assurant un minimum de « contrôle » du système. Ce dévouement à l'État ne tourne cependant pas, pour la plupart, à la docilité systématique. Vincent Duclert montre la complexité des engagements de l'inspection générale dans les années troublées de l'Affaire Dreyfus. Si la position officielle est bien celle de la stricte neutralité, ils sont cependant plusieurs à s'engager en faveur du capitaine Dreyfus, au nom de la défense de certaines valeurs universelles. Dans les années sombres de la Seconde Guerre mondiale, s'il existe des fidèles de la politique collaborationniste, plusieurs inspecteurs généraux sont aussi victimes de la politique vichyste d'exclusion, comme le montre Stéphanie Corcy-Debray. Beaucoup tentent surtout, au milieu des pires difficultés, de continuer leur mission au service de l'enseignement, sans prendre position dans le champ miné du politique.

Dans les années 1960 cependant, l'inspection générale voit se multiplier les critiques à son égard. Les mutations des années 1980, remarquablement perçues par Marie-Thérèse Frank à partir de sources orales inédites, sont à l'origine d'une réelle crise identitaire. Si l'on peut noter une certaine cohérence du groupe des inspecteurs, « république des bons élèves », aux origines sociales et professionnelles assez proches, il faut par contre insister sur la difficulté qu'ils éprouvent à définir précisément leurs missions. Jusqu'en 1968 pour le moins, les fonctions de l'inspecteur général semblent claires : il inspecte dans les classes, préside les jurys de recrutement et détient un réel « magistère pédagogique » qui lui donne la haute main sur la définition des programmes. Dans les années 1970, les critiques se multiplient alors que la massification de l'enseignement, l'augmentation du nombre des classes et des effectifs d'enseignants bouleversent la mission de l'inspecteur qui ne peut plus connaître tous ses professeurs. On reproche aussi à l'inspection générale d'être pédagogiquement trop conservatrice et d'affirmer des logiques disciplinaires concurrentes, obéissant à « un fonctionnement en tuyaux d'orgue » (B. Toulemonde). En 1981, le « coup vient d'en haut » et le ministre Alain Savary suspend pour un temps les inspections. S'ouvre une période de méfiance entre le ministère et l'inspection alors que celle-ci perd aussi progressivement la présidence des jurys de concours et son monopole dans la définition des programmes. C'est la réforme de 1989 qui vient fixer les nouvelles missions des inspecteurs généraux. Leur rôle consiste surtout désormais à évaluer les établissements, les bassins de formation ou les académies tout en jouant un rôle d'experts dans l'analyse générale du système éducatif dont ils doivent repérer les problèmes et les réussites. Cette réforme fondamentale, liée à la Loi d'Orientation sur l'Éducation de juillet 1989 et confirmée par le décret du 9 novembre, bouleverse en profondeur ses missions. L'analyse du statut de 1989 par Pierre Garrigue revient sur cette réforme « qui a toutes les apparences d'une révolution » (p. 337). Bernard Toulemonde montre, quant à lui, très bien que « l'inspection générale cherche sa voie » en insistant sur « la révolution silencieuse de l'après-89 ».

Cette survie de l'institution, depuis 1802, surmontant les bouleversements politiques multiples, est en partie liée au choix des individus et à la progressive transformation de la fonction en une réelle magistrature morale. Représentants directs de l'administration centrale, les inspecteurs généraux sont aussi souvent de grands universitaires, réputés dans leur domaine disciplinaire pour leurs compétences scientifiques et pédagogiques. La figure d'André-Marie Ampère (1775-1836), étudiée par André Warusfel, est ici très significative de cette étroite union entre œuvre scientifique et dévouement

au service de l'État. Jules Isaac (1877-1963), présenté par André Kaspi est d'abord connu pour ces manuels d'histoire, en particulier le célèbre *Cours d'histoire Malet-Isaac*, remarqué par la qualité de ses illustrations et de ses documents. On peut ici parler d'une magistrature pédagogique. C'est un peu cette même réalité que l'on retrouve dans la figure de l'inspecteur général Louis François (1904-2002) présentée par Dominique Borne et André Zweyacker. L'intéressante communication de Jean-Yves Mollier montre, quant à elle, l'interpénétration du monde de l'édition scolaire et des grandes figures de l'inspection. On songe bien évidemment ici à la figure de Pierre Foncin ou aux non moins célèbres André Lagarde et Laurent Michard. Engagés dans la réforme des programmes, les inspecteurs généraux sont aussi obligés de tenir compte des pesanteurs du milieu, comme l'analyse Pierre Legrand en étudiant « la tempête des mathématiques modernes », initiée dans les années 1957-1969 et qui rencontra une forte opposition.

Trois remarques plus critiques pour terminer. On pourra regretter le peu de cohérence interne de l'ouvrage qui fait se succéder des synthèses générales, souvent excellentes, sur la fonction à certaines périodes, des portraits individuels et des présentations de groupes disciplinaires. N'eût-il pas été plus éclairant de regrouper ce qui relève de l'histoire générale de la fonction, ce qui est portraits des hommes et ce qui est combats disciplinaires ? Certaines communications ont aussi tendance à diluer la figure de l'inspecteur et de l'inspection dans une histoire plus globale relevant des champs disciplinaires. On pourra regretter, enfin, qu'entre les études très précises sur les origines puis la jeunesse du corps (1802-1850) et les analyses détaillées des années 1989-2002, il ne soit pas proposé au lecteur une synthèse, même brève, sur le rôle de l'inspection générale sous le Second Empire puis sous la Troisième République, montrant en particulier son action lors de la période fondamentale d'enracinement de la République laïque. Dans le même sens, une synthèse de son rôle dans les années 1945-1989, aurait aussi permis de voir l'inspection générale face au défi de la massification des effectifs et de la réalisation de l'école unique. Mais comme le note Jean-Pierre Rioux dans sa conclusion, « au terme de ce parcours en flashs et épisodes », nous « n'avions pas l'ambition de présenter une histoire rectiligne ». En fin de compte, il s'agit là d'un ouvrage intéressant, aux approches variées, qu'il faut compléter par la lecture de l'imposant travail prosopographique qu'a réalisé Guy Caplat et son équipe (*Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique : dictionnaire biographique*) en deux tomes parus en 1986 et 1997.

Jean-François CONDETTE

DE LUCA (Virginie). – ***Aux origines de l'État-Providence. Les inspecteurs de l'Assistance publique et l'aide sociale à l'enfance (1820-1930).*** – Paris : INED, 2002. – VIII-367 p.

Cet ouvrage qui analyse dans le détail le processus de professionnalisation d'un corps spécialisé dans un secteur précis du contrôle social – celui de l'enfance assistée – s'inscrit dans la lignée des études consacrées à la naissance de l'État-Providence dans le dernier quart du XIXe siècle, quand les Républicains, devenus maîtres du pouvoir, ébauchent une politique sociale prenant le relais de la philanthropie privée. On fera naturellement le parallèle avec la thèse de Vincent Viet sur les Voltigeurs de la République, les inspecteurs du Travail. Dans une entreprise visant à renforcer la cohésion sociale en résorbant par la solidarité nationale les « maux » divers de la société, la naissance de l'Assistance publique – le terme est consacré par la loi du 27 juin 1904 – tient une place importante et peut être à bon droit convoquée pour voir comment s'esquisse concrètement cette politique appelée à s'étendre considérablement au XXe siècle. L'intérêt du travail de Virginie De Luca est de montrer combien cette politique doit aux acteurs de terrain que sont les inspecteurs des enfants assistés qui, tout en construisant un corps professionnel défendant ses intérêts, jouent souvent un rôle déterminant dans le développement de l'assistance aux enfants abandonnés ou orphelins, assistance qui s'élargit progressivement, dans un contexte de lutte contre la « dépopulation », aux familles nombreuses nécessiteuses, notamment après 1914. À ce titre, ces inspecteurs connaissent leur apogée avant la Première Guerre mondiale, l'assurance et la prévoyance sociale tendant ensuite à prendre le relais de l'assistance.

Dans une première partie, l'auteur retrace l'évolution des fonctions de l'inspection. Jusqu'en 1870, les tâches de surveillance et de contrôle des placements d'enfants auprès de « nourriciers » (enfance du premier âge) et de « gardiens » (apprentissage, dans le milieu rural pour l'essentiel), l'emportent dans une vision très « panoptique » de la société, sensible aux débordements que peut créer toute marginalisation sociale. Devant les carences de l'administration hospitalière, de premières inspections sont mises en place surtout pendant la monarchie de Juillet (années 1835-1839, 1841-1847). Dépendantes des conseils généraux pour leur financement, elles ont pour mission principale de visiter les enfants placés. La surveillance n'est toutefois pas exempte du souci d'améliorer leur condition tout en gérant à l'économie les crédits affectés aux enfants assistés. Le transfert des dépenses à l'État en 1869 marque le point de départ de l'institutionnalisation du service qui se renforce avec la victoire républicaine, notamment quand les radicaux accèdent au pouvoir et s'attachent à

mettre en œuvre une politique de solidarité. nationale. Parallèlement, les attributions de l'inspection s'étendent: la loi Roussel (1874) lui confère la surveillance de l'ensemble des nourrices, celles de 1889 et de 1898 les enfants « difficiles » (moralement abandonnés, victimes ou auteurs de crimes et délits) et, élargissant leur domaine d'intervention, diverses lois sociales l'amènent à contrôler l'application de l'assistance médicale gratuite (1893), de l'assistance aux vieillards, infirmes et incurables (1905). Le titre d'inspecteur de l'Assistance publique vient confirmer en 1904 ce passage de la simple surveillance à l'administration et à la protection: les inspecteurs incarnent dans les départements la politique sociale républicaine.

La seconde partie analyse minutieusement la gestion administrative du corps: évolution des modalités du recrutement et de l'avancement, origine sociale et démographie du personnel sont passés en revue, en confrontant utilement représentations et pratiques. Comme pour tous les fonctionnaires, les convictions républicaines constituent un critère de choix, jusqu'à la mise en place d'un examen en 1906 (remplacé par un concours en 1909), pour devenir inspecteur des enfants assistés. Les candidats sont issus du monde médical, de celui de l'administration, de la sphère politique ou de l'éducation (c'est une des voies de promotion pour les instituteurs), ayant pour la plupart une forte implication dans la vie locale. La guerre va ouvrir la carrière de ce service aux femmes, du moins aux postes inférieurs (sous-inspectrices, avec la loi de 1923). Le concours renforce également les critères de compétence professionnelle au détriment du patronage politique. Il semble qu'en leur majorité, les inspecteurs soient issus de la classe moyenne: leurs parents sont marchands, boutiquiers, cultivateurs. Bien que les traitements de la fonction soient relativement modestes – comparaison faite avec d'autres chefs de service ou inspecteurs –, même augmentés de primes, gratifications et frais de tournées (variables selon les départements), il y a là sans doute une perspective de promotion sociale pour la petite bourgeoisie. Comme pour tous les fonctionnaires, la gestion centrale du corps sous la Troisième République cherche à concilier les nécessités du service (adaptation du recrutement et des mutations aux besoins particuliers des départements) et l'entretien du zèle du personnel par les perspectives de carrière. Mais dans la mesure où les inspecteurs s'investissent d'autant mieux dans leur poste qu'ils le vivent comme une promotion, il semble que l'administration centrale puisse faire prévaloir, dans sa gestion du personnel, une logique de mission.

La troisième partie montre justement que cette mission « au service d'une idée républicaine » est l'objet de représentations multiples que l'auteur étudie à tous les niveaux – des inspecteurs aux notables locaux jusqu'aux enfants placés en tutelle... – et dans leur interac-

tion, illustrant son propos par de nombreux exemples concrets et de biographies des intéressés, du moins pour la période 1880-1914 qui voit triompher le processus de professionnalisation du corps des inspecteurs. On suit clairement les stratégies de légitimation face à la philanthropie privée, de prise d'autonomie par rapport à la lettre des lois sociales pour en privilégier l'esprit et élargir ainsi leur champ d'intervention, de défense de la compétence lorsque cette dernière est ponctuellement mise en cause, comme la propension naturelle à exercer un rôle d'expertise dans le débat sur la population, privilégiant « l'autorité des chiffres » en convoquant largement la statistique pour avancer des propositions destinées à lutter contre la mortalité infantile. Ces représentations s'infléchissent selon les contextes locaux : une analyse fine du travail concret des inspecteurs, compte tenu de la variété des moyens à leur disposition, des difficultés éventuelles résultant de l'insertion dans un réseau de relations locales (médecins, nourriciers et gardiens, préfet) montre que la considération publique du fonctionnaire dépend de nombre de facteurs, y compris liés à la personnalité singulière des intéressés. L'évocation de quelques cas d'inspecteurs mis en cause permet d'ailleurs de brosser le portrait type du bon inspecteur aux yeux de l'administration centrale, des populations comme des enfants : les quelques lettres de ces derniers reproduites dans l'ouvrage, faisant appel à leur « bienfaiteur » ou « cher père » sont très éloquentes à cet égard.

Le souci du concret, allié à une grande rigueur d'analyse, facilite grandement la lecture de cette démonstration convaincante sur la construction d'une identité professionnelle saisie à la fois dans les représentations et les pratiques de l'inspection de l'Assistance publique.

Jean-Claude FARCY

MOMBERT (Monique). – ***L'enseignement de l'allemand en France. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi ».*** – Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 2001. – 343 p.

S'il est un travail bienvenu, c'est celui-ci. Très bien raisonné et documenté, il apporte en effet réponse à nombre de questions posées par Claude Digeon (1) voici plus de quarante ans. La littérature de l'époque, articles et ouvrages professionnels ou polémiques, est connue

(1) *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Paris, PUF, 1992 (2e édition ; 1re édition 1959).

dans l'ensemble et n'offre pas un champ d'investigation très étendu. Les analyses plus récentes, au contraire, ouvrent des perspectives plus larges. Elles permettent, loin de toute passion, d'éclairer des attitudes ou des réflexes jusqu'ici mal compris (1). La place donnée ici, avec une grande précision, à l'enseignement proprement dit de la langue allemande comme de la culture allemande, évite heureusement la tentation de l'essai. Les vues didactiques d'alors acquièrent ainsi, accompagnées d'une remarquable précision, une nouvelle profondeur.

Une vaste introduction examine les aspects et les changements d'interprétation à mesure que la France s'éloigne de la défaite. Le début de la période voit dans l'allemand la « langue du vainqueur ». Dans les mouvements de réforme, essentiellement de l'enseignement secondaire, à partir des années 1880, l'évocation de l'Allemagne n'est jamais absente. La pédagogie allemande est censée être supérieure, par l'effet d'une sorte de « complexe d'infériorité » que nourrit la défaite. Au-delà du débat sur les langues vivantes, se profile la perception de l'Allemagne par les Français. Les trois départements annexés occupent là une place particulière, en raison notamment d'une forte proportion d'Alsaciens et de Lorrains parmi les professeurs de langues. Avec les instructions de plus en plus contraignantes de la hiérarchie administrative et pédagogique à partir de 1880, les professeurs souffrent cependant de ne pouvoir agir sur l'évolution institutionnelle. Les Alsaciens comme les autres se divisent dans le débat sur les réformes, d'autant que le souvenir (plutôt que le « syndrome ») (2) du statut inférieur des « maîtres de langues » ne rappelle pas une situation si ancienne. À cet égard, le problème s'avère aussi bien « politique » que pédagogique. Désireuse d'écrire, dit-elle, un chapitre de l'histoire de l'éducation en France, l'auteur se trouve amenée à affirmer nécessaire une histoire « interculturelle ». Elle retrace à la fois histoire institutionnelle et histoire méthodologique en les articulant l'une à l'autre. Elle prend aussi en compte les acteurs sociaux, d'où l'évocation nécessaire des représentations. Ainsi conduit-elle une histoire parallèle des débats allemands et des discussions françaises, mais pas exactement au long d'une même époque, puisque Berlin est évoqué pour la seule période de 1880 à 1901. La justification qu'elle apporte de ce choix peut ne pas convaincre tout à fait.

---

(1) La référence est fréquente aux travaux de Michel Espagne et Michaël Werner, ainsi qu'aux études antérieures publiées par l'auteur.

(2) Leur statut, jusqu'en 1850, en faisait des « maîtres » inférieurs, en prestige comme en rémunération, aux professeurs de l'enseignement secondaire. Instituée en 1848, l'agrégation de langues vivantes fut supprimée peu après, et rétablie par le décret du 27 novembre 1864, sans plus de précision sur les langues.

À partir de là, le livre s'ordonne en trois parties, organisées clairement. La première est précisément consacrée aux conflits dans le domaine éducatif allemand, où s'illustrèrent entre autres Treitschke, Wilamowitz-Moellendorf, Rudolf Hildebrand, et à l'évolution de la place des langues vivantes, aussi bien que la formation et les carrières des enseignants. Un second développement décrit « l'allemand en France » durant la période considérée, plus généralement la place des langues vivantes dans le débat sur l'enseignement moderne et, lors de la réforme de 1902 qui impose la « méthode directe », un appel au patriotisme des professeurs. 1902 apparaît comme un tournant dans l'enseignement des langues, où la méthode l'emporte sur la doctrine, les deux notions s'identifiant l'une à l'autre. En même temps, le corps enseignant des langues vivantes acquiert un statut consolidé. M. Mombert voit l'allemand « au service de la culture générale du jeune Français ». Tandis que les inspecteurs généraux travaillent à développer la méthode, l'enseignement de l'allemand se partage entre finalité éducative et constitution en « objet culturel ». L'auteur analyse longuement un exposé de Hovelaque en 1904 qui lui apparaît comme un second tournant. L'ambition y est de faire atteindre aux élèves la vision des deux *Weltanschauungen* française et allemande, ce qui correspond à l'objectif général de l'enseignement secondaire. Hovelaque suppose une synthèse entre celui-ci et l'apprentissage pratique inhérent aux langues vivantes ; il l'évoque d'une manière seulement rhétorique. M. Mombert voit dans 1908-1909 une nouvelle étape où le même Hovelaque considère comme un malentendu la hiérarchisation des objectifs. L'exercice de la version, réhabilité comme auxiliaire de l'enseignement littéraire, se trouve subordonné à « la formation d'esprits français ». Le discours, inspiré par un ensemble de représentations que partagent le corps enseignant et les mentalités du moment en France, débouche sur l'enseignement de la civilisation, d'où l'effort de contacts avec l'étranger. La tension entre les deux objectifs, pratique et culturel, n'a pas cependant disparu.

La troisième partie de l'ouvrage est consacrée au métier des professeurs, à ses aspects matériels, aux regroupements professionnels, aux concours de recrutement, aux inspirations reçues : un « modèle alsacien » dont deux éléments marquants sont Michel Bréal et l'École alsacienne. Reste à évoquer l'ambivalence du passage « de la langue du vainqueur à la langue de l'ennemi », aussi bien que l'ambivalence d'un « modèle allemand ». En 1945, l'effort fugitif du gouvernement français pour réformer le système d'éducation allemand échoue devant l'opposition de l'Église – non mentionnée au cours du livre – et des milieux conservateurs. Évoquer cet épisode postérieur ne s'impose guère, à moins d'ouvrir une réflexion de fond sur ce qui, en général, rend recevable une action de réforme. Dans la « complexité

du paysage », il est juste de remarquer la convergence des débats dans les deux pays et la finalité donnée en France à l'enseignement de l'allemand : enseigner une « essence », ou le « génie d'une nation ». L'objectif culturel, sur une longue période, l'a donc emporté (1).

L'étude n'est parfois pas exempte de lourdeurs, tant est grand le désir de faire comprendre les enjeux. Le découpage en petits épisodes, excellent sans doute d'un point de vue didactique, fait presque perdre de vue, parfois, la ligne générale. De même, les conclusions ajoutées à la fin des sous-parties. Un découpage chronologique minutieux n'a pas que des avantages. Le sérieux de l'étude fera passer sur ces imperfections, comme sur l'usage de dater certains ouvrages classiques (Mme de Staël !) ou simplement anciens seulement par le millésime de leur réédition contemporaine. Était-il impossible d'exploiter davantage les dossiers personnels, encore que le petit nombre cité ne permette pas une approche statistique ? Plus ennuyeuse pour le lecteur non-germaniste est l'habitude injustifiée de ne pas traduire les longues citations figurant dans le texte, alors que les notes traduisent constamment les citations beaucoup plus courtes qui y sont incluses. Ces quelques réserves faites, il convient de reconnaître la difficulté à suivre dans l'enseignement théories et pratiques, en ne perdant pas de vue les problèmes fondamentaux : pourquoi, pour quelles raisons enseigner l'allemand et l'Allemagne en France est-il si différent du professorat de n'importe quelle autre langue ? Pourquoi la théorie a-t-elle oscillé entre pratique et désir d'intégrer l'enseignement de l'allemand dans la finalité plus large de culture générale assignée à l'enseignement secondaire ? L'auteur mérite d'être félicitée pour avoir si bien analysé ces questionnements et avoir apporté une réponse à une partie d'entre eux.

Françoise MAYEUR

DE AMICIS (Edmondo). – ***Le livre Cœur***. / Traduction de Piero Caracciolo, Marielle Macé, Lucie Marignac et Gilles Pécout. Suivi de deux essais d'Umberto Eco. Notes et postface de Gilles Pécout. – Paris : Éditions rue d'Ulm, 2001. – 490 p. (Collection Versions françaises).

La collection « Versions françaises » des éditions de l'École normale supérieure a comme ambition de faire connaître au moyen de

(1) Inutile pour autant d'interpréter la formule de Jacques Julliard qui déclare préférer l'Allemagne de Kant à celle de Herder comme autre chose qu'une pirouette de khagneux.

nouvelles traductions des textes étrangers importants, et néanmoins jamais traduits, inédits ou épuisés. Ce dernier cas de figure est actuellement celui du *Livre Cœur*: *Cuore* de l'écrivain italien Edmondo De Amicis. Celui-ci avait été publié en français dès 1892, soit six ans après sa parution en Italie, et au XXe siècle il a été imprimé par des éditeurs français, comme Nathan. La première édition par Delagrave, intitulée *Cœurs*, avait été aussitôt suivie par une deuxième, au titre plus emphatique de *Grands Cœurs*: c'est cette dernière qui a été promise au succès en France, puisque entre 1892 et 1962, 36 éditions ont vu le jour pour un total de plus de 400000 exemplaires. Avec le sous-titre de « Livre de lecture pour toutes les écoles », *Grands Cœurs* était destiné à être largement connu de tous les écoliers de l'hexagone, soit sous forme de volume, soit aux moyens d'extraits insérés dans des manuels et des anthologies. C'est d'ailleurs sous cette dernière forme que le recense Gaston Bonheur, dans ce qu'il a défini comme *L'album de famille de tous les Français* (sous-titre du livre *Qui a cassé le vase de Soissons ?*). Dans ce recueil qui se veut exemplaire du bagage culturel commun à tous les Français à la veille de la Seconde Guerre mondiale, sont cités plusieurs morceaux choisis de *Grands Cœurs*: « Qui a lancé l'encrier ? » « Le charbonnier et le gentilhomme », « Le protecteur de Nelli », « La maîtresse » (1). La raison qui met De Amicis à égalité avec les grands classiques français du patrimoine culturel de base est clairement expliquée par G. Bonheur: « Anatole France, Alphonse Daudet, François Coppée et Sully Prudhomme tournent autour de l'école. Il n'y en a qu'un qui y entre vraiment: c'est Edmondo De Amicis » (2). L'une des raisons de la diffusion de son ouvrage en France, tout comme en Italie, est bien celle-là: De Amicis fut le premier à donner à l'institution scolaire, vue à la fois comme le lieu de la formation de la personne et comme le creuset de la nation, sa dignité littéraire. L'école est non seulement le chronotope du récit (qui se présente comme le journal d'un élève turinois pendant l'année scolaire 1881-1882), mais aussi le lieu symbolique où s'épanouit « l'enfance en éducation »: l'école primaire reçoit l'humanité jeune et fraîche qui vient se préparer confiante aux devoirs qui l'attendent. La capacité de De Amicis à exprimer les idéaux et les valeurs de son temps fut étonnante, et fit de lui le meilleur interprète d'une époque exemplaire (la période post-unitaire). En Italie, ce livre connut un énorme succès de vente, jusqu'à devenir le premier grand best-seller des librairies italiennes, et ses

(1) G. Bonheur: *Qui a cassé le vase de Soissons ? L'album de famille de tous les Français,* Paris, Nathan, 1962. Nous citons d'après l'édition Folio Gallimard (1976), vol. I, pp. 42-46 et pp. 61-62.

(2) *Ibid.*, p. 42.

tirages devaient rester longtemps extraordinairement élevés (encore de l'ordre de 800000 par an pendant les années 1960). Considéré à juste titre comme « l'un des cent livres qui ont fait l'Italie », il fut un instrument simple mais efficace d'« acculturation », un facteur puissant de consensus national, dont l'influence sur la formation mentale de générations entières de jeunes Italiens devait rester d'une ampleur exceptionnelle.

Mais l'influence du modèle de De Amicis dépassa les frontières de la péninsule, et le livre fut traduit dans presque toutes les langues. L'entreprise de scolarisation de l'Italie libérale – où le début de l'alphabétisation de masse coïncida avec la naissance d'un État national moderne – avait été par lui transfigurée en modèle idéal pour tous les États nationaux en phase de formation ou de refondation. L'école de *Cuore* était au cœur de la cité, et ses écoliers étaient les petits soldats de l'armée du progrès qu'engendraient l'instruction et l'éducation dispensées par l'institution scolaire: cette vision longtemps partagée par les hommes politiques et les intellectuels de la Troisième République explique son succès durable dans notre pays. Toutefois, le livre de De Amicis était aussi un bréviaire de patriotisme italien, cherchant par tous les moyens à inculquer aux enfants le sentiment national et l'amour patriotique: les références à l'histoire italienne, et tout particulièrement à celle du Risorgimento, y sont continuelles; la monarchie de Savoie y est très présente, et les grands hommes qui avaient unifié le pays par leur action, comme Garibaldi, Cavour, Mazzini, y sont sans cesse célébrés. Ces enseignements conçus pour enflammer les enfants de la péninsule n'étaient pas adaptés à l'éducation des jeunes Français, et cela d'autant plus que les relations entre Paris et Rome étaient alors on ne peut plus mauvaises. C'était l'époque où l'Italie avait scellé le pacte de la Triple Alliance avec le pire ennemi de la France, l'Allemagne, et qu'elle était gouvernée par l'homme politique « gallophobe » le plus détesté par les dirigeants français: Francesco Crispi. Imprégné comme il était d'italianité, comment *Cuore* pouvait-il convenir à l'institution scolaire française, tout aussi soucieuse de transmettre à ses jeunes générations une éducation semblable dans le propos, mais différente dans les contenus ? La réponse à cette question est simple: la version française proposée par *Grands Cœurs* n'était pas l'édition intégrale, mais une version « naturalisée » qui censurait ses caractéristiques originales. L'éditeur Delagrave s'en expliquait lui-même dans un Avant-propos, en avertissant les lecteurs que, pour que rien ne restât inintelligible aux enfants français, certains passages avaient été omis ou modifiés. Ce fut donc une version largement mutilée et même falsifiée qu'il diffusa.

L'édition du livre *Cœur* de Gilles Pécout est donc la bienvenue, non seulement parce qu'elle redonne vie à un texte actuellement

épuisé (1), mais aussi et surtout parce qu'elle répare un tort historique, en donnant pour la première fois, grâce à un travail réalisé en équipe, une traduction intégrale et soignée du texte italien : il s'agit de la traduction du texte original, c'est-à-dire du manuscrit déposé à la Bibliothèque nationale de Rome (il existe en effet une autre version plus tardive, dite « définitive »). Le texte traduit est accompagné d'un apparat de notes dont la richesse d'informations est du plus grand intérêt pour les chercheurs. La documentation convoquée ici est considérable, et cela d'autant plus que le commentaire combine la reconstitution du cadre littéraire et intertextuel avec la reconstitution du cadre historique de l'ouvrage. Cette dernière, qui est la plus importante, se fait à plusieurs niveaux : en liaison avec les personnages et les situations narratives, on trouve tant l'histoire de l'école primaire publique italienne, dans ses aspects législatifs et institutionnels (lois fondamentales organisant l'instruction publique, formation et conditions de travail du corps enseignant, programmes et matières d'enseignement), que l'histoire politique, économique et sociale du Royaume d'Italie, sans oublier celle de la ville de Turin, qui loin d'être un simple décor fictif est la matière vivante dont se nourrit la construction narrative et qui lui confère sa connotation réaliste. On ne peut que déplorer le fait que les notes soient confinées en fin de texte au lieu d'être mises en bas de page, ce qui pourrait rebuter le lecteur, car si la traduction réalisée sous la direction de Gilles Pécout dissipe tous les malentendus instaurés par les éditions précédentes, seule la lecture de ces notes, rédigées par un excellent connaisseur de l'Italie libérale, permet une bonne compréhension de l'œuvre.

On peut en dire autant de la postface « *Le livre Cœur* : éducation, culture et nation dans l'Italie libérale » de G. Pécout : plus que d'une simple « postface », c'est d'une étude exhaustive de 150 pages qu'il s'agit. Après avoir présenté une biographie complète de l'auteur mettant bien en lumière son évolution idéologique, du patriotisme libéral au socialisme, G. Pécout retrace la genèse de *Cuore* et analyse sa composition narrative et ses personnages. Son examen de ce classique pour les enfants est complété par une mise en perspective avec l'histoire de la littérature enfantine italienne au XIXe siècle, et par une approche comparative avec les ouvrages ayant pu servir de modèle. S'y ajoute une brève histoire de la réception du livre en Italie et à l'étranger.

On ne relève qu'une maladresse dans cette opération exemplaire, qui ne se contente pas de proposer la traduction intégrale d'un livre mais qui est un modèle de translation d'un texte étranger en France. Il s'agit de la traduction de deux courts essais d'Umberto Eco sur *Cuore*,

(1) L'édition Delagrave n'est plus imprimée depuis 1962, et l'édition Nathan n'offre qu'un abrégé très succinct de l'original.

« Éloge de Franti » (1962) et « Franti strikes again » (1973), insérés entre les notes et la postface sans aucune introduction explicative. Ces deux articles au vitriol, bien connus des spécialistes du domaine italien, ont de quoi surprendre le lecteur français non averti. Ils doivent être rattachés à l'histoire de la lecture de *Cuore* en Italie, ainsi qu'à celle des succès et des revers de sa réception critique. L'importante dimension idéologique de l'ouvrage, qui peut également être vu comme un véritable manuel de mythes à suivre et de valeurs à respecter, doit être rappelée ici: De Amicis ne se borna pas à défendre l'école du peuple et la valeur de l'instruction, mais, en bon pédagogue du XIXe siècle, se fit non seulement le chantre de la nation et de l'amour patriotique, mais aussi de la monarchie et de l'armée, et il élabora une véritable rhétorique nationale à l'usage des enfants. Umberto Eco fut le premier à accuser *Cuore* d'être l'exemple le plus abouti d'une pédagogie petite bourgeoise, paternaliste et sadique, et son auteur d'être celui qui avait préparé les enfants italiens à être de futurs fascistes. En renversant la typologie des personnages, Eco fait de Franti, le seul personnage enfantin totalement négatif du livre, le symbole des Italiens humiliés et dominés, le prototype du futur anarchiste qui s'incarnera dans la figure historique de Gaetano Bresci, l'assassin du roi Humbert Ier. Eco fut suivi, dans les années 1970, par plusieurs autres critiques, unis dans une charge polémique contre ce condensé de l'« idéologie bourgeoise », ce « véritable bréviaire hypocrite », ce « manuel du paternalisme bourgeois ». Le fait est que *Cuore* payait là les conséquences du véritable monopole dont il avait longtemps - sans doute trop longtemps - joui auprès des jeunes générations italiennes. G. Pécout n'ignore rien de la « désacralisation » qui a été faite de *Cuore* pendant les années de sa contestation, et il livre dans la conclusion de sa postface ses réflexions sur ce qu'il faut penser de ces attaques, aujourd'hui tout aussi « historiques » que le livre. Dommage que le lecteur doive attendre d'arriver à la page 477 pour lire les essais d'Umberto Eco à la lumière d'aussi justes considérations !

Mariella COLIN

HULIN (Nicole). – ***Les Femmes et l'enseignement scientifique.*** – Avec la collaboration de Bénédicte Bilodeau. Postface de Claudine Hermann. – Paris : PUF, 2002. – IX-227 p.

Voici, dû à un auteur scientifique, physicienne qui s'est faite historienne, un livre court et clair sur un sujet fondamental (1) : en combien de temps, comment, parti d'une différence considérable avec l'enseignement masculin à tous les niveaux, l'enseignement scientifique féminin s'est-il rapproché jusqu'à s'identifier à celui-ci ? La situation actuelle permet d'observer le peu d'options féminines en faveur des études scientifiques. Une série de décalages dans la législation, dès la loi Guizot, manifeste nettement des programmes plus légers – contenus et horaires – dans les écoles féminines. Commencée pour l'enseignement secondaire en 1924, l'identification des enseignements masculin et féminin connaît ensuite un long cheminement.

L'étude est assortie d'« annexes » relatives à l'éducation des femmes : extrait du rapport à la Convention de Condorcet, extrait du discours prononcé par Jules Ferry en 1870 et liste des sujets de l'épreuve, étrange à nos yeux, de « composition française » imposée à toutes les candidates aux agrégations scientifiques. Le développement lui-même comporte deux volets. Le premier retrace l'histoire de l'enseignement secondaire des jeunes filles, à partir des cours Duruy et de la loi Camille Sée de 1880 : examen des orientations, analyse des discussions entre les professeurs des lycées de jeunes filles sur la place à donner aux sciences dans leurs enseignements. La réforme de l'enseignement secondaire masculin en 1902 et l'habitude de se préparer au baccalauréat que prend alors un nombre grandissant de jeunes filles (2) rendent plus faciles les essais de réforme. Préparer un baccalauréat littéraire est plus aisé aussi pour elles dès l'instauration de cours optionnels de latin. L'obtention d'un baccalauréat scientifique n'est pas aussi facile : 69 réussites en mathématiques contre 412 en philosophie en 1914. Une commission créée en 1916 par le ministre Viviani constate que les baccalauréats scientifiques (C et D) exigent en sciences des connaissances absentes des programmes féminins : la scolarité normale de cinq années prévues pour elles ne suffit pas. Il faut donc une sixième année ; la préparation à la mention « mathématiques », qui se développe timidement, rend en outre nécessaire le recours, pour une partie de l'enseignement des mathématiques, à des professeurs hommes.

---

(1) Déjà abordé par N. Hulin lors d'un séminaire d'André Chervel organisé par le SHE, sur l'agrégation (1992) et repris dans une conférence donnée en 1996 aux journées portes ouvertes de l'ENS.

(2) De 26 en 1905, les réussites s'élèvent à 481 en 1914.

La question du baccalauréat vient donc fortifier l'idée d'une réforme de l'enseignement secondaire féminin qui aboutira progressivement à une assimilation des études masculines et féminines. La commission Viviani écarte l'hypothèse d'une assimilation « radicale » au bénéfice d'une « adaptation ». Demeurent donc les décalages qui conduisent une quantité grandissante de jeunes filles à rechercher les diplômes masculins. À partir des années 1920, la mixité dans les établissements n'apparaît plus comme une illusion; une série de textes réglementaires en définit alors les conditions, destinées à sauvegarder la situation de chacun des deux enseignements. En 1924, l'enseignement secondaire féminin comporte les mêmes programmes que l'enseignement masculin. Réforme approuvée par les familles : elles y voient une garantie d'accéder aux carrières et aux études en Faculté. Les professeurs féminins sont moins acquis, en raison, disent-elles, des « compressions » obligatoires ou de fait, d'autant qu'il est mal aisé d'organiser les exercices pratiques. Pour les enseignements de sciences, les réactions des professeurs à une enquête de la *Revue universitaire* (1) se révèlent favorables. Madeleine Courtin, professeur au lycée Molière, se dit contente des « programmes actuels d'histoire naturelle, complétés par les séances de travaux pratiques ». En physique (l'enseignement ne commencera que l'année suivante), « on se saurait trop se réjouir de l'introduction des manipulations hebdomadaires : on ne comprend la physique que lorsqu'on fait soi-même les mesures ». Madeleine Courtin se montre également claire sur « la possibilité d'enseigner aux jeunes filles, dans un esprit tout féminin, les mêmes matières qu'aux garçons » : « Quant à la manière d'enseigner, elle ne se pose pas en sciences, où l'on peut concevoir des différences dans la façon de présenter les éléments des mathématiques, des sciences physiques ou naturelles à des jeunes filles ou à de jeunes garçons ».

Dix ans plus tard, les résultats d'une enquête de la *Revue universitaire* (1) font apparaître le « soin extérieur apporté à leurs devoirs » par les jeunes filles, plus « scolaires » que les garçons. Un seul professeur de sciences s'est exprimé sur les résultats obtenus : « Elles montrent une infériorité très nette dans la résolution des problèmes de physique ». Personne cependant ne souhaite revenir à la situation de deux enseignements séparés ; la gémination rencontre peu d'adeptes. Une circulaire de 1957, sans se prononcer sur le fond du sujet, constate l'intérêt que présentent de multiples expériences de coéducation, à la suite de la guerre. Il serait alors malaisé pour l'auteur de déterminer la place précise qu'ont occupée les matières scientifiques

(1) *Revue universitaire*, 1928/2, pp. 476-477. Elle ne semble au reste pas avoir suscité un grand intérêt parmi les professeurs de sciences.

dans ce mouvement général de rapprochement avec l'enseignement masculin.

L'analyse dans le temps des agrégations scientifiques féminines (1883-1940) forme le second volet du livre. Aux textes se joignent force tableaux chiffrés. Ils montrent le chemin qui conduit, au cours des années 1970, vers l'identification des agrégations féminines et masculines (la fusion des écoles de Sèvres et de la rue d'Ulm a lieu seulement en 1985). La faible orientation des jeunes filles dans les filières scientifiques et techniques reste cependant une question. La solution requiert, d'ailleurs, au-delà des initiatives de type universitaire, de multiples actions.

« De la mixité décidée à la mixité dans les faits » : la postface de Claudine Hermann évoque le temps écoulé depuis la période décrite par l'auteur et apporte « quelques éléments sur la situation actuelle ». Que les étudiantes se fassent rares dans les disciplines scientifiques amène à s'interroger sur la manière dont elles sont enseignées dans le secondaire. Au cours des années 1990, ont eu lieu des essais pour remédier au déséquilibre manifeste dans l'orientation respective des deux sexes. Les voies scientifiques et techniques tentent peu les filles. En sont responsables les parents, comme le comportement diffèrent des enseignants selon la nature de leur public. Des conseillers d'orientation mal informés, des locaux peu adaptés à l'accueil des filles, les adolescents eux-mêmes font parfois le reste. Peuvent alors agir les initiatives ministérielles, la politique des grandes écoles scientifiques, les associations, comme « Femmes et mathématiques », l'AFFDU ou encore « Femmes et Sciences ». La situation actuelle dans les établissements secondaires conduit C. Hermann, pour finir, à s'interroger sur la situation de mixité où ils se trouvent. Comme dans certains pays étrangers, l'idée se fait jour d'attirer les filles dans les filières déficitaires. Les concours n'apparaissent plus, aujourd'hui, en état de dégager les qualités requises pour la vie professionnelle. La situation invite donc à une attitude volontariste. Des solutions immédiates n'apparaissent pas, encore que les problèmes soient, on le voit, clairement perçus et analysés.

Françoise MAYEUR

KOCK (Renate). – ***Kinder lehren Kinder. Der Begriff des* tâtonnement expérimental *im Werk Célestin Freinets [Des enfants enseignent à d'autres enfants. Le concept de tâtonnement expérimental dans l'œuvre de Célestin Freinet].*** – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2001. – 106 p.

Alors qu'en France on est actuellement très sensible aux contradictions qui peuvent exister entre les pratiques pédagogiques inventées par Freinet et le discours qu'il tient sur sa pratique (1), il faut tourner ses regards du côté de l'Allemagne pour trouver une interprète de Freinet qui ait le culot de s'intéresser, en historienne des idées, aux textes à visée théorique de l'instituteur de Bar-sur-Loup, et, qui plus est, à un concept essentiel de son œuvre, celui de tâtonnement expérimental. Après avoir consacré un premier ouvrage à la réforme de l'école laïque chez Célestin Freinet (2), Renate Kock parcourt dans un opuscule de 100 pages les écrits de Freinet où s'élaborent essentiellement les notions de tâtonnement expérimental, d'expression libre et de méthode naturelle, c'est-à-dire les deux tomes de l'Essai de psychologie sensible et la Méthode naturelle de lecture (ce qui fait plus de 400 pages des Œuvres pédagogiques publiées au Seuil), sans compter les très nombreuses références aux articles que Freinet a écrits sa vie durant dans les périodiques qu'il dirigeait. Il s'agit essentiellement pour elle de montrer que « la théorie de Freinet se trouve hier comme aujourd'hui à la hauteur des discussions scientifiques et pédagogiques de notre temps » (p. 4). Après une partie qui montre en quoi le tâtonnement expérimental est une notion fondamentale chez Freinet, l'auteur met en évidence comment la mise en pratique du tâtonnement expérimental donne naissance à une pédagogie expérimentale et termine en examinant la conception didactique de Freinet.

Le concept de tâtonnement expérimental n'apparaît que tardivement dans les textes écrits par Freinet: en 1950, lorsqu'il publie les deux tomes de son Essai de psychologie sensible, il parle d'expérience tâtonnée. C'est en 1966 seulement, quelques mois donc avant

(1) Voir par exemple le volume publié sous la direction de Pierre Clanché, Éric Debarbieux et Jacques Testanière: *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1999. On peut citer au moins l'étude de Nanine Charbonnel: « Freinet ou une pensée de la similitude », pp. 51-59, qui attire l'attention sur le paradoxe qu'il y a chez Freinet à vouloir bâtir une psychologie humaine sur l'image d'une physiologie végétale et celle de Bernard Schneuwly: « Vygotsky, Freinet et l'écrit », pp. 313-323, qui soulève la contradiction existant entre l'inventeur de démarches révolutionnaires d'enseignement et le tenant d'un langage théorique naturaliste qui fige les processus psychologiques.

(2) Voir la note critique publiée dans *Histoire de l'éducation*, janvier 1998, n° 77, pp. 111-117.

sa mort, à l'occasion d'une réédition du premier tome de cet ouvrage, qu'il remplace systématiquement cette expression par celle de tâtonnement expérimental, mais sans s'en expliquer le moins du monde. Le second tome sera réédité cinq ans plus tard dans son état original, donc sans le terme de tâtonnement expérimental. Il faut cependant noter que Freinet y oppose l'expérience tâtonnée empirique à l'expérience tâtonnée méthodique et scientifique, mais bien sûr sans que cela nous éclaire sur le sens à donner au nouveau concept. Il semble que, pour R. Kock, le changement de termes ne doive pas cacher une continuité fondamentale marquée par le caractère constructif et de l'expérience tâtonnée et du tâtonnement expérimental (pp. 6-8).

On sait que Freinet se faisait honneur de « ne pas écrire pour les clercs », de « ne pas se réclamer de leur enseignement » et qu'il a travaillé à son Essai de psychologie sensible alors qu'il était assigné à résidence à Vallouise (1941-1943), « sans le secours direct des livres » (1). Il est d'autant plus remarquable de le voir placer sa seconde édition sous le patronage de Pavlov, puisque, écrit-il, ses « théories et [ses] pratiques s'incorporent au premier échelon des principes pavloviens des réflexes conditionnés » (2). On comprend donc que R. Kock commence par situer le tâtonnement expérimental par rapport à la théorie de Pavlov. Freinet, qui ne découvre les travaux de Pavlov qu'après avoir publié son Essai de psychologie sensible (p. 9), interprète la répétition de toute expérience réussie, une des clés du tâtonnement expérimental, sur le modèle du réflexe conditionné. Il partage par ailleurs la conviction avec le psychologue soviétique que ce phénomène du tâtonnement expérimental (ou du réflexe conditionné) est universel et vaut donc pour toute forme d'apprentissage. Ce qui permet à R. Kock de parler de la « réflexologie de Freinet » : tâtonnement mécanique, réflexe mécanisé et réflexe intelligent, avec la propriété particulière de perméabilité à l'expérience, tels sont les trois temps de la construction de la personnalité humaine, qui permettent en outre de relier la pédagogie à la psychologie, en y incorporant l'imitation d'autrui, qui est expressément pour Freinet une forme de tâtonnement expérimental (pp. 19-20). Piaget est une autre figure que rencontre Freinet, et qu'il lit très tôt, puisqu'il rend compte de son premier ouvrage en 1925, soit une année après sa parution. Tout en soulignant l'intérêt de la méthode clinique du psychologue suisse, Freinet ne cessera de lui opposer deux objections : son intellectualisme et la discontinuité qui existe entre les stades dans la genèse

(1) Célestin Freinet : *Essai de psychologie sensible*, tome 1. Paris, Delachaux et Niestlé, 4e éd. 1978, p. 8.

(2) *Ibid.*, p. 6.

intellectuelle de l'enfant. Pour lui, au contraire, le tâtonnement expérimental permet d'expliquer toute l'évolution du jeune enfant à l'adulte, sans aucune solution de continuité. Enfin, l'application de la psychologie génétique à la didactique proposée par Aebli, un disciple de Piaget, est rejetée par Freinet qui y voit le triomphe d'une nouvelle scolastique à laquelle il oppose la vie qu'exprime le tâtonnement expérimental. Mais pour autant, le fondateur de l'imprimerie à l'école n'est pas un adversaire de l'utilisation des connaissances psychologiques dans le domaine de l'éducation puisque le titre complet de la première édition de son essai était: Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation. À la différence pourtant du courant dominant, il ne cherchait pas à fonder sa pédagogie par une psychologie expérimentale, mais par une psychologie vivante de la vie (p. 35). C'est elle, fondée sur l'étude du tâtonnement expérimental, qui va lui permettre de réaliser une pédagogie scientifique qui ne devra plus rien à l'hermétisme de la science des clercs: Freinet va pour cela associer à ses recherches une centaine de parents et d'instituteurs qui observèrent 200 enfants depuis les toutes premières acquisitions motrices jusqu'aux constructions de concepts. Hypothèses, directives d'observation, interprétations et synthèses, tout cela est mené par Freinet et un de ses collègues et donne *Pour la connaissance de l'enfant*, dont le postulat fondamental, attesté par la pratique, est que seul le succès dans le tâtonnement permet à l'enfant de construire son savoir; par ailleurs, le tâtonnement expérimental est la démarche habituelle, spontanée donc, utilisée par les enfants qui ne présentent pas de déficiences intellectuelles (pp. 42-58). La méthode naturelle va être la mise en œuvre utilisée par des élèves, dans la suite de l'apprentissage qu'ils ont fait de leur langue maternelle, et la tâche des enseignants est d'encourager leurs élèves dans l'utilisation du tâtonnement expérimental. Autrement dit, les instituteurs ont à mettre en place une sorte d'éducation négative, puisqu'il s'agit pour eux d'éviter que les processus « scolastiques », ces phénomènes de dissociation entre l'expérience quotidienne et ce que l'on apprend à l'école, ne prennent le dessus (pp. 60-65). Que cette psychopédagogie puisse revendiquer un statut scientifique, voilà ce que Wallon ne pourra accepter: deux concepts tout à fait différents de la scientificité se font face sans aucun compromis possible (pp. 67-69). La dernière partie, consacrée à la conception didactique de Freinet, distingue trois niveaux: le premier est celui de l'expérience des enfants, où la notion d'expression libre est déterminante; le second est celui de la coopération entre enseignants qui aboutit à un Plan général de travail, qui, s'appuyant sur les centres d'intérêts et les expériences faites par les enfants d'âge scolaire, veut permettre à un apprentissage fondé sur le tâtonnement expérimental d'exister dans les classes; le dernier

niveau est celui de la construction de la situation d'enseignement/apprentissage qui doit, elle aussi, par souci d'isotopie, être fondée sur le tâtonnement expérimental et de l'enseignant et des élèves. L'ouvrage de R. Kock s'achève brutalement sur ces considérations, sans aucune conclusion, sans que le lecteur en comprenne la raison. Autre surprise : un article de quelques pages suit ce travail, sans que le lien entre les deux soit très net, puisqu'il s'agit d'un compte rendu d'expériences menées par un enseignant de l'École des Beaux-Arts d'Osnabrück avec des classes de CM qui réalisent un livre pendant un trimestre. Si un tel compte rendu d'expérience peut être utile pour que des lecteurs non familiarisés avec la pédagogie Freinet se représentent ce que l'on peut y faire, il n'en reste pas moins que cela ne peut pas jouer le rôle d'une conclusion générale. Dommage, car il nous semble qu'il y aurait eu matière à reprendre et à synthétiser quelques éléments dispersés dans le livre et qui tournent autour de l'épistémologie de Freinet, et notamment autour de cette continuité qui existe pour Freinet entre le tâtonnement de l'enfant qui cherche à ouvrir la porte d'un buffet (p. 45) et les processus que l'on trouve en acte dans les productions scientifiques. C'est le nerf de la critique de Wallon, c'est également celle que l'on retrouve chez différents auteurs de l'ouvrage déjà cité publié sous la direction de P. Clanché : autant André Giordan (1) que Jean-Claude Régnier (2) mettent en cause ce postulat de la continuité entre l'expérience commune et l'expérience scientifique, mais aussi entre les apprentissages moteurs qui servent de paradigme à Freinet (celui de la marche ou de la bicyclette) et ceux de concepts abstraits. Faut-il voir là le shibboleth de l'interprétation de Freinet de l'un et l'autre côté du Rhin ?

Claude MOUCHET

CHEROUTRE (Marie-Thérèse). – ***Le Scoutisme au féminin. Les Guides de France, 1923-1998.*** – Paris : Le Cerf, 2002. – 628 p. (Histoire)

Il manquait une histoire générale du scoutisme féminin en France jusqu'à nos jours qui répondît à un minimum d'exigences scientifiques. Lacune qui surprenait, alors que se développent maintenant,

(1) André Giordan : « De la pédagogie Freinet au modèle d'apprentissage allostérique », *op. cit.*, pp. 107-120.

(2) Jean-Claude Régnier : « Tâtonnement expérimental et apprentissage en mathématiques », *op. cit.*, pp. 135-153.

selon différentes perspectives, les recherches sur la jeunesse et les mouvements de jeunesse (1). Version remaniée d'une thèse d'histoire, le livre de M.-Th. Cheroutre vient pour sa part combler ce manque. L'auteur fut durant un quart de siècle une personnalité centrale du scoutisme féminin (commissaire générale des Guides de 1953 à 1979, elle siégea ensuite dans diverses institutions associatives) et ne craignit pas de se plier aux exigences universitaires pour retracer ce qui avait occupé tant de place dans sa vie.

Le plan adopté suit étroitement la chronologie, des temps presque légendaires de la fondation jusqu'aux deux derniers chapitres où les méandres des discussions entre Scouts et Guides se mêlent aux événements contemporains et manifestent autant les progrès pédagogiques de part et d'autre que la divergence sur la manière de s'entendre entre les deux mouvements. Les Guides restent attachées moins à leur existence séparée en tant qu'organisation qu'à une « pédagogie féminine » affinée et maintenue par elles. Cette branche féminine du scoutisme marque ainsi sa différence avec les Éclaireurs et Éclaireuses qui se rapprochent plus vite et, apparemment, sans états d'âme. Le long chapitre V (Les confrontations: 1960-1975) évoque brièvement les circonstances qui précèdent et expliquent les « événements de 1968 ». Aussi bien les Semaines sociales de Reims, en 1961, ont-elles pris pour thème « La montée des jeunes dans la communauté des générations ». C'est le temps de diverses mutations dans la société française, de la libéralisation des mœurs, de la « nouvelle vague » des années 1960, tout aussi bien que l'époque de l'aggiornamento, non sans tensions, au sein de l'Église catholique pendant et après le Concile Vatican II (1961-1965). Tendances nouvelles, sans doute moins politiques que ne le laisse entendre l'auteur car elles apparaissent surtout de nature culturelle. L'auteur passe des questions posées au sein de l'Église conciliaire aux « options pédagogiques » prises par les Guides peu avant le Concile. Ainsi, la deuxième rencontre nationale des cheftaines, du 17 au 19 avril 1960, se propose « de préciser les réponses que doit apporter le guidisme à

(1) Les analyses de Maurice Crubellier: *L'Enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950,* Paris, Colin, 1979, tout comme les développements et les références bibliographiques d'Antoine Prost: *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation,* t. IV: « L'école et la famille dans une société en mutation », Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, prévoient largement les thèmes développés dans des ouvrages ultérieurs, parmi lesquels se distinguent les ouvrages de Gérard Cholvy, consacrés à tous les types d'organisations de jeunesse, surtout catholiques. Voir *Le Scoutisme. Quel type d'homme ? Quel type de femme ? Quel type de chrétien ?* textes réunis par G. Cholvy et M.-T. Cheroutre, Paris, Le Cerf, 1994. L'histoire et le destin des Scouts de France se sont aussi enrichis, entre autres, des ouvrages de Philippe Laneyrie: *Les Scouts de France,* Paris, Le Cerf, 1985 et de Christian Guérin: *L'utopie Scouts de France,* Paris, Fayard, 1997.

l'éducation du croyant ». « Affrontement de la foi et du monde moderne » : tel est l'objet de la rencontre, selon Joseph Folliet lors de l'ouverture. Quinze orientations pédagogiques sont nées des réponses envoyées par les districts à la question de savoir comment faire du guidisme « un guidisme vrai rejoignant la vraie vie des guides » : formule qui sert d'orientation aux guides pour les années qui suivent. De là, et pour répondre au fléchissement en nombre observé chez les quatorze ans, une série d'expériences. Elles aboutissent en 1966 à la répartition des guides en tranches d'âge, de l'enfance à l'âge adulte. Des Jeannettes aux Jem (Jeunes en marche), s'appliquent des pédagogies différentes qui prennent mieux en compte les aspirations de chaque âge. Dans le même temps, les essais de rapprochement avec les scouts se montrent difficiles, pour des raisons nombreuses. En juillet 1973, un rendez-vous des Guides et des Scouts à la Trivalle, pour élaborer un projet commun, rencontre de violentes critiques, formulées notamment par des groupes déjà en rupture qui y voient des relents soixante-huitards.

Deux ans durant, M.-Th. Cheroutre a personnellement travaillé avec les scouts, eux-mêmes en proie à des divisions, pour ce rapprochement entre les deux branches qui aboutit à un échec. Suit un récit minutieux de cette entreprise et de ses implications. Au vrai, partisan de la seule unification des branches aînées, l'auteur ne cesse de s'affirmer fidèle, comme d'autres mouvements catholiques féminins, à la conviction que la pédagogie propre au scoutisme féminin provient d'une irréductible spécificité féminine. Ainsi elle est amenée, malgré les manifestes changements sociaux et culturels, malgré l'introduction de la mixité dans presque toutes les institutions sociales, à rejeter toute idée de fusion avec le scoutisme masculin, et à prôner simplement une « nouvelle alliance ». L'intitulé du dernier chapitre : « Identité et partenariat » (le terme d'« altérité » y est manié un peu imprudemment) reflète, avec quelques longueurs, les limites de cette « alliance ».

Tandis que les dirigeantes sont absorbées par ces discussions, le mouvement se constitue un « patrimoine immobilier ». Le recrutement des guides fléchit cependant de façon nette. Après l'apogée du recrutement – 67 494 adhérentes en 1964 –, les guides perdent un tiers de leurs effectifs en dix ans, de 1965 à 1975 (1). La tendance n'est au reste pas propre à leur mouvement. Les données disparates fournies

(1) Cette décrue s'est accentuée depuis. De 35 000 en 1997, les Guides ne sont plus que 23 000 en 2002. Les nouvelles vice-présidente (Françoise Parmentier) et secrétaire générale (Catherine Bouget) veulent rester fidèles aux valeurs consacrées du mouvement tout en cherchant une adaptation à la société actuelle, conduire aussi « une réflexion non pas féministe mais bien réelle sur la place de la femme dans la société », écrit Chloé Leprince dans *La Croix* du 14 octobre 2002.

par l'auteur sur l'origine familiale des guides, le manque d'indications sur le ou les types d'accueil réservés par les adhérentes aux « orientations » ne suffisent pas à expliquer ce relatif étiolement, tandis que s'affirment au sommet les options pédagogiques successives.

Accompagné d'une série d'instruments de recherche, le livre s'enrichit entre autres de biographies de grandes figures du mouvement ; l'entreprise a aussi le mérite de consigner des souvenirs personnels, mais aurait pu être plus méthodique et plus complète. La chronologie détaillée rappelle, à côté des grands moments du mouvement, la quotidienneté de celui-ci, comme l'adoption de nouveaux mots d'ordre, les changements de personnes, ou les activités de presse. Quelques cartes et graphiques constituent un ensemble un peu disparate et inégalement référencé. Un glossaire et un index, un encart de quelques images ou photographies donnent quelque vie à trois-quarts de siècle d'existence. Alors que l'auteur tout au long, « s'efface de son récit », comme l'écrit A. Prost, elle a le mérite d'avoir sauvé les archives des Guides et d'avoir essayé de définir un féminin qui ne soit pas féministe. Ainsi apporte-t-elle sa pierre aux complexes questions de la coéducation et de la place occupée par la femme dans la société.

Françoise MAYEUR

COMBELLES (Justin). – ***La « Sup » d'Albi. De ses origines à l'ensemble éducatif Louis Rascol.*** – Gaillac : Impr. Rhode, 2002. – 521 p.

Il n'existait, à ma connaissance, aucune monographie détaillée de l'évolution de longue durée ayant conduit d'une école primaire supérieure (EPS) ou d'une école primaire de commerce et d'industrie (EPCI) de la Troisième République à un grand lycée technique implanté dans une ville moyenne – un cas cependant fréquent. Ces établissements d'enseignement post-primaire ont pourtant joué un rôle significatif dans la croissance de la scolarisation et dans la formation d'une main-d'œuvre qualifiée pour leur région d'implantation ou pour des secteurs d'emplois au plan national. Le cas de l'ex-EPS d'Albi qui, devenue lycée, a pris le nom de son (presque) fondateur, est particulièrement intéressant à plus d'un titre. L'établissement possède à ses débuts plusieurs traits typiques : une fondation dans une ville dont le maire est un parlementaire radical-socialiste actif qui tire parti des locaux libérés par la séparation de l'Église et de l'État ; un directeur qui agit comme une sorte d'entrepreneur et, en dépit de locaux pré-

caires et chroniquement insuffisants, multiplie les sections d'enseignement et augmente rapidement les effectifs présents dans l'établissement. La singularité (relative) de l'établissement tient à une forte orientation technique, en dépit d'un statut primaire supérieur toujours maintenu jusqu'en 1941, et d'un directeur « littéraire » de formation.

L'auteur de cette monographie a été ancien élève dans l'établissement, avant de faire une carrière complète d'instituteur. Il s'appuie essentiellement sur des sources locales : les archives municipales et celles de l'établissement, car les archives départementales paraissent n'avoir gardé que peu de traces de la vie de l'établissement. Il a aussi heureusement tiré parti de nombreux témoignages collectés au fil des vingt-cinq années occupées par la réalisation de l'ouvrage.

Il est inutile de s'attarder sur les limites qu'imposent ces sources, sur les conséquences du découpage monographique ou sur l'engagement de l'auteur qui reflète un attachement affectif, facilement compréhensible, à l'établissement. Il convient au contraire d'insister sur ce qu'apporte d'irremplaçable ce type d'étude minutieusement conduite comme c'est le cas ici.

Au prix d'un travail scrupuleux sur les archives, J. Combelles, montre comment ont été surmontés les obstacles matériels qui ont entravé le fonctionnement de ces établissements et qui expliquent le rôle central dans leur développement qu'ont joué certaines caractéristiques comme l'habileté dans les relations des directeurs vis-à-vis de l'extérieur comme vis-à-vis des personnels des établissements. On peut suivre ici l'acquisition progressive de terrains et de locaux et l'appropriation de ceux-ci, c'est-à-dire un aspect du rapport de ce type d'établissements avec les administrations des villes d'implantation. J. Combelles fait également apparaître les changements successifs des normes de confort et d'hygiène chez les personnels mais aussi chez les élèves. On peut suivre les manières non moins variées dont a été rassemblé et rémunéré le personnel indispensable au fonctionnement d'un établissement, doté d'un gros internat, qui scolarise rapidement près de 500 élèves. L'ouvrage permet aussi d'apprécier comment ont joué, dans l'obtention des moyens indispensables à la croissance des effectifs et à leur adaptation aux conditions locales de l'emploi, les connexions sociales des directeurs au niveau local ou national. Ici par exemple, Rascol, directeur de 1906 à 1926, est longtemps le principal animateur de l'amicale des personnels des EPS, et aussi une relation de Paul Lapie, recteur de Toulouse puis directeur de l'Enseignement primaire ; plus tard, on voit passer l'ombre de l'inspecteur Jolibois, originaire d'Albi, celle du député socialiste du Tarn (et ex-proviseur) Maurice Deixonne, celle d'un directeur de l'Enseignement technique des années 1950, ancien élève de l'établissement, André Campa. Il s'agit de propriétés que, *mutatis mutandis*,

on trouve dans l'histoire de tous les établissements semblables, tout comme on y trouve des phases de problèmes aigus, matériels ou autres, qui alternent avec des conjonctures moins défavorables.

Signalons également les descriptions détaillées des conditions de vie et des mœurs des élèves à différentes périodes, ainsi qu'une attention bien venue à la discipline. Ce sont ces établissements qui sont les plus durablement restés marqués par une discipline formelle (avec des surveillants, de nombreuses interdictions et des cadenas, sans doute peu appréciés par l'inspecteur général Jolibois). Ce qui n'alla d'ailleurs pas sans favoriser une élévation du recrutement social des élèves à la fin dés années 1960.

Les données présentées sur les cursus permettent de suivre à peu près continûment l'évolution progressive d'un établissement qui prépare avec succès des garçons à des emplois locaux dans les administrations publiques, mais aussi dans les entreprises industrielles du département. Au terme actuel de cette évolution, il s'agit d'un établissement mixte, qui comporte des classes post baccalauréat et qui se pare du titre « ensemble éducatif ». Une quasi constante stratégie d'expansion est derrière cette évolution, qui n'est pas seulement le fait des directeurs, mais aussi celle des villes. Dans la période où ils sont exclusivement municipaux (jusque dans les années 1960), ces établissements étaient en effet prédisposés à abriter sous forme d'annexes tout ce qui touchait à la formation d'une main-d'œuvre « technique ». Écoles d'agriculture d'hiver, cours d'apprentis, centres d'apprentissage, cours municipaux, plus tard cours pour adultes, s'ajoutèrent ainsi aux sections principales en utilisant leurs locaux, leurs machines et leur personnel. Cette évolution montre une nouvelle fois que le système scolaire français n'a pas une histoire marquée par une rigoureuse centralisation et des catégories d'études clairement délimitées.

Signalons pour terminer les documents, photographiques ou autres, qui permettent au lecteur d'accéder parfois à une compréhension ethnographique de tel ou tel aspect de la vie dans l'établissement.

Jean-Michel CHAPOULIE

DUPRONT (Alphonse). – ***La Chaîne vive. L'Université, école d'humanité.*** / Textes réunis par Étienne Broglin. Préface de Jean Mesnard. – Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2003. – 193 p.

Ce volume, conçu en forme d'hommage à l'historien disparu en 1990, réunit une série de textes rédigés sur la mission de l'Université

et, pour la plupart, prononcés par Alphonse Dupront, alors qu'il était président de l'Université de Paris IV Sorbonne entre 1970 et 1976, lors de cérémonies de rentrée ou de remise de diplômes de docteurs *honoris causa*. Mais les problèmes de l'enseignement supérieur ont également été évoqués dans un cadre plus modeste comme celui du collège Saint-Joseph à Épinal en 1972. Au XIXe siècle, et dans la première moitié du XXe siècle, ce type de textes était régulièrement publié dans des revues comme la *Revue internationale de l'Enseignement* ou la *Revue universitaire*. Signe des temps, ces revues qui affirmaient une tranquille certitude dans la cohésion du monde universitaire, ne sont plus guère portées à l'impression. Il est donc tout à fait précieux d'avoir réuni ici des textes a priori éphémères puisque nés d'une circonstance particulière (commande d'une revue, conférence, etc.), mais tournés vers une réflexion beaucoup plus générale sur le sens et les fonctions de l'université dans le monde contemporain. Tout à la fois homme de pensée et homme d'action, Alphonse Dupront ne dissociait pas son activité de président d'un diagnostic aigu sur le sens de la crise universitaire dont il était amené, après 1968, à gérer les effets et d'une analyse plus globale de la crise de la civilisation contemporaine. Dans un témoignage tout à fait éclairant à ce propos, Charles Carrière, qui fut son plus proche collaborateur au temps de sa présidence de l'Université de Paris IV, souligne avec force la tension dialectique que celui-ci, en tant qu'administrateur, vivait entre « le long terme, le projet novateur de grande envergure, voire l'utopie ambitieuse, et d'autre part, l'attention minutieuse et rigoureuse au court terme et à la gestion quotidienne » (p. 105). Et il reconnaît avoir appris d'Alphonse Dupront « entre autres multiples apports et bouleversements éclairants de la façon de voir les choses, administrativement parlant, qu'il fallait se défier de l'urgence et de la croyance en l'urgence, qu'il était toujours urgent de méditer et réfléchir longuement avant de décider » (p. 107).

On lira donc avec beaucoup d'intérêt les textes d'Alphonse Dupront : l'on y retrouvera des thèmes essentiels à sa pensée et qui demeurent tout à fait d'actualité. Les vérités « traditionnelles » qu'ils énoncent sont plus que jamais nécessaires dans nos sociétés postmodernes, cloisonnées et technocratiques, incapables de se donner un fondement qui les justifie. Conscient de la discordance croissante entre collation des grades et marché des emplois, l'auteur réaffirme avec force que l'Université n'a pas vocation à être « une succursale de l'Agence nationale pour l'emploi » ni à « distribuer des places », mais il reconnaît dans le même temps que « nous [universitaires] nous sommes laissés ankyloser du stéréotype consacrant d'être délivreurs de diplômes » (p. 63). Conscient également des contraintes qu'exerce « l'impérieuse fixité linéaire des cursus » (p. 65), il se

refuse cependant à l'institution de « cycles courts robotiques ». Ce n'est pas le rôle de l'université de travailler « à la commande » (p. 66) et il plaide pour « une formation exigeante dans une discipline de base » (p. 46) pour tout étudiant de l'université. Ce qu'il s'agit ici de défendre est le « service de culture » (p. 35) de l'université contre toute professionnalisation appauvrissante; se cultiver est un acte libre, gratuit et inutile: « acte inutile et cependant essentiel, socialement se cultiver est création aristocratique ». Alphonse Dupront défend avec vigueur cette aristocratie à une double condition: « d'une part, que le choix soit ouvert à tous, – c'est-à-dire à tous ceux qui porte le besoin de travailler sur eux-mêmes, et que ce travail sur soi, d'autre part, ne soit pas sybaritisme égocentrique, mais soit au contraire accompli ou prolongé ou transmis pour le service des autres » (pp. 37-38). Si la mission essentielle de l'université est de « faire l'homme pour lui permettre de libérer dans la vie sociale le plus grand nombre de puissances vitales qui lui ont été données avec l'existence biologique » (pp. 29-30), il s'agit donc d'apprendre aux étudiants lors de leur formation initiale à lire – « lire n'est pas parcourir ou extraire », à voir pour « atteindre au message et celui-ci est au-delà de l'image même », à écrire « Rien n'est plus poignant, en l'expérience de notre vie de professeurs, que ces auditoires que l'on sent frémissants de vitalité et qui le plus souvent, quant à la puissance d'exprimer, représentent autant d'univers clos voire emmurés » (p. 30). Il s'agit en même temps de développer la formule de « l'enseignement alterné » qui offre l'avantage d'un retour à l'expérience et de « remises en place » opportunes, en ce qui concerne en particulier « l'immaturité évidente de nos jeunes étudiants devant les fortes nourritures qui leur sont normalement proposées » (p. 66). Aux yeux d'Alphonse Dupront, le livre n'est jamais qu'un moyen, un outil et il possède deux insuffisances majeures: il a « certainement renforcé, quelquefois jusqu'à l'emprisonnement le "tour d'ivoirisme" universitaire »; il dégage, la publication faite, la « responsabilité de l'auteur par rapport à ce qu'il a lancé au commerce des hommes » (p. 27). Contre un enseignement devenu « somme et conditionnement: peut-être faudrait-il dire prison », l'auteur plaide pour « l'art » d'enseigner, « art insigne et difficile de la communication et de la transmission » (p. 28). Transmettre et libérer, telles sont les fins de l'université, car « la tradition est chose nécessaire à la vie. Non pour emprisonner celle-ci dans un "passéisme" sclérosant mais au contraire pour la libérer. Il n'y a pas d'autre voie de donner au présent sa plénitude, sa puissance et sa santé que de vivre lucidement la présence en lui du passé. Que nous le voulions ou non, biologiquement, psychiquement, linguistiquement aussi, nous sommes des héritiers. Le refuser serait à fort court terme faire de nous des "abstraits", au

sens déchirant et originel du terme » (p. 41). À l'heure où les hommes politiques des différentes nations qui composent l'Europe ont discuté de la manière la plus vive sur la possibilité de reconnaître dans le préambule de la Constitution européenne un héritage « religieux » à celle-ci, de tels propos peuvent encore être médités...

Les témoignages qui composent la seconde partie de l'ouvrage et tracent un portrait de l'historien dans ses différentes activités de professeur (à Montpellier, à Paris, à l'Institut universitaire de Florence) et de président de l'Université de Paris-Sorbonne sont tout à la fois précieux et d'inégal intérêt (1). Ils s'attachent à retracer l'empreinte et l'action exercée par une personnalité complexe et secrète, dont les responsabilités au sein de l'Université et du CNRS furent importantes. On retiendra surtout l'excellente et lumineuse postface d'Étienne Broglin, maître d'œuvre de cet ouvrage, intitulée « un homme de pont » (pp. 123-176), qui met en relation la conception qu'Alphonse Dupront se fait de l'université avec l'ensemble de son œuvre historique et en dégage la cohérence. On dispose là d'une très précieuse introduction à une pensée qui a souvent été jugée difficile d'accès. L'ouvrage se termine par une brève notice (pp. 178-179) rappelant les étapes du cursus d'Alphonse Dupront et une bibliographie exhaustive de ses travaux (pp. 181-191). Celle-ci constitue un instrument de travail tout à fait essentiel, étant donné l'extraordinaire dispersion des lieux où l'auteur a publié son œuvre.

Dominique JULIA

(1) Outre Charles Carrière, déjà cité, ils émanent de Pierre-Georges Castex, François Crouzet, François Cariès, Robert Sauzet, Stelio Farandjis, Max Kohnstamm, Gigliola Fragnito et Margiotta Broglio.

Renaud D'ENFERT

L'ENSEIGNEMENT MATHÉMATIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE,

de la Révolution à nos jours

Textes officiels

Tome 1 : 1791-1914

Des leçons de calcul aux mathématiques modernes, l'enseignement primaire des mathématiques a considérablement évolué au cours des deux derniers siècles. La période qui s'étend de la Révolution à la Première Guerre mondiale constitue une première étape de cette évolution. Recrutant dans les milieux populaires, l'institution primaire offre, au XIXe siècle, un enseignement mathématique bien spécifique qui se démarque des études secondaires par ses programmes et par ses méthodes : pratique, concret, usuel, celui-ci doit répondre aux besoins de la vie quotidienne et professionnelle. Encouragée depuis le sommet de l'État, cette orientation pratique n'interdit pas une diversification des connaissances mathématiques enseignées : la géométrie, l'algèbre, ou encore la comptabilité, viennent progressivement s'agréger au noyau central que forment l'arithmétique et le système métrique.

Dans ce premier recueil sont rassemblés et commentés les principaux textes législatifs et réglementaires relatifs à l'enseignement mathématique primaire entre 1791 et 1914 : ils concernent l'école élémentaire, mais aussi l'enseignement primaire supérieur, qui permet des scolarisations prolongées, et la formation des maîtres effectuée dans les écoles normales primaires. L'introduction au recueil retrace l'évolution de cet enseignement et dégage les grands traits de la politique officielle.

1 vol. de 374 p.

Prix : 32 €

Institut national de recherche pédagogique

2003

COMPTES RENDUS

HUREL (Daniel-Odon) (dir.). – ***Guide pour l'histoire des ordres et des congrégations religieuses. France, XVIe-XXe siècles.*** – Turnhout: Brepols, 2001. – 467 p. (Bibliothèque de l'École des Hautes études. Sciences religieuses, vol. 111)

L'ouvrage mérite bien son nom: il constitue un excellent guide permettant de pénétrer dans le maquis des ordres et congrégations. On en comprend immédiatement l'architecture, fondée sur trois périodes dans lesquelles sont rangés les ordres et congrégations en fonction de leur création (Moyen Âge, Réforme catholique, époque postérieure à la Révolution); ensuite on décline l'histoire de chacun jusqu'à nos jours. Les notices sont rigoureusement calibrées; chacune est très riche d'informations, développant en priorité le point de vue institutionnel et contenant les éléments statistiques de base (nombre d'établissements, géographie sommaire, nombre de membres); sont ensuite présentées la bibliographie essentielle et les sources, indications particulièrement utiles au lecteur historien. L'exhaustivité est ainsi atteinte sans qu'on se perde et le ton évite en général l'hagiographie propre à cette histoire. Quand on sait que les 250 notices ont été rédigées par 190 collaborateurs, on mesure le travail réalisé par les metteurs en œuvre de l'entreprise, au premier rang desquels Daniel-Odon Hurel.

Les critiques sont d'autant plus aisées que l'art fut difficile. J'en avance cependant deux. Je regrette l'absence d'un index des formes canoniques de ces congrégations ou d'une introduction permettant de comprendre ce qui les distingue les unes des autres dans leurs contraintes par rapport à elles-mêmes et au public et dans le lien des membres entre eux. Enfin, l'index thématique disperse en de multiples rubriques les activités déployées par ces congrégations. La consultation de cet index constituerait presque un obstacle pour l'historien de l'éducation non averti qui pourrait croire qu'il n'y a eu que trois congrégations enseignantes (le tiers ordre dominicain, les mathurines, ou filles de la Trinité, et les maristes) et que seules les béates du Puy s'adonnent à « l'instruction des pauvres ».

On ne peut pourtant qu'encourager la consultation de ce guide du point de vue de l'histoire de l'éducation: une lecture transversale de notice à notice permet d'apprécier l'ampleur et la diversité du phénomène massif qu'a constitué l'investissement éducatif pour ces ordres et congrégations. Les héritiers du Moyen Âge réservent en général cet

Service d'histoire de l'éducation

investissement à leurs propres novices ou à l'enseignement philosophique et théologique ; il faut cependant noter que, sous l'Ancien Régime, une partie des bénédictins (congrégations de Saint-Maur et de Saint-Vanne) et des chanoines réguliers (génovéfains, chanoines de Notre-Sauveur en Lorraine) ont enseigné dans des collèges avec un certain éclat. À partir de la Réforme catholique, la quasi totalité des congrégations se donne l'éducation pour partie ou totalité de ses missions. Chez les hommes, les clercs réguliers (par ex. jésuites, doctrinaires) ou les sociétés de prêtres (par ex. oratoriens, sulpiciens) se consacrent majoritairement à l'enseignement, bien que celui-ci soit plutôt réservé aux futurs prêtres pour les secondes. C'est vrai aussi pour les ordres et congrégations féminines : les premiers nés de la Réforme catholique se sont vus imposer la clôture par l'Ordinaire (ursulines, visitandines, Compagnie de Notre-Dame), mais l'innovation canonique que représentent les congrégations séculières est associée en grande partie à l'instruction des pauvres. On songe bien sûr, pour les hommes, aux frères des Écoles chrétiennes. Pour les femmes, les filles de la Charité, fondées par saint Vincent de Paul et Louise de Marillac (430 établissements et 4000 sœurs en France en 1789), qui constituent le prototype de ces congrégations, ont une double mission, hospitalière et enseignante ; d'autres, canoniquement analogues, s'adonnent exclusivement à l'enseignement (au premier rang desquelles les sœurs de l'Enfant Jésus fondées par le minime Nicolas Barré). Il faut souligner que, dans toutes ces congrégations exclusivement enseignantes, la formation professionnelle des membres est assurée dans des séminaires spécifiques. La période contemporaine, qui n'innove pas en matière de statut canonique, voit se multiplier les congrégations, dont la majorité reste limitée en nombre d'établissements et concentrée dans une région particulière. La géographie des implantations s'élargit cependant aux colonies, phénomène amplifié par les suppressions dues aux lois laïques. Le public visé inclut le monde ouvrier auquel sont plus particulièrement destinées de nouvelles institutions : patronages, enseignement technique et professionnel (assurés tout particulièrement par les Salésiens, fondés à Turin par Don Bosco en 1859).

Ce simple aperçu montre, je l'espère, combien d'informations précises sont condensées et rassemblées dans un ouvrage aussi maniable. Son acquisition s'impose dans toutes les bibliothèques vouées à l'histoire de l'éducation.

Marie-Madeleine Compère

ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DE L'ARDÈCHE. – ***Répertoire des archives du collège de Tournon (1536-1790) Série D.*** / Par Nathalie Meut, sous la direction de Dominique Dupraz. / Préface de Dominique Julia. – Privat: Archives départementales de l'Ardèche, 2002. – 151 p.

Les archives qui font l'objet de ce classement concernent la période 1536 – date de fondation du collège par le cardinal François de Tournon – 1790. Elles proviennent de plusieurs versements (1886, 1889, 1912) qui avaient donné lieu à un premier classement (inachevé) et à un inventaire dactylographié rédigé en 1952 par Jacques de Font Réaulx. Le présent répertoire a le grand avantage de reprendre et de présenter l'ensemble du fonds déposé aux archives départementales relatives au collège de Tournon sous l'Ancien Régime.

Ce fonds est classé en deux parties, l'une relative à l'établissement de Tournon (D7/D161), l'autre au séminaire de Broé et aux quatre prieurés unis au collège (Dl62/D276). Le répertoire ouvre également sur des « sources complémentaires » (pp. 17-22) concernant le collège, situées dans d'autres séries des archives de l'Ardèche, aux Archives nationales, ou dans les archives des départements voisins et de la ville de Lyon. Le chercheur devra compléter avec les séries L et T des fonds ardéchois (on trouve souvent dans ces séries les résultats des enquêtes sur les collèges, les actes des saisies opérées sous la Révolution, des documents des périodes antérieures), avec les archives romaines de la Compagnie de Jésus, et sans doute aussi avec les fonds notariaux (sous-série 2 E) qui révèlent souvent de vraies richesses. Le répertoire est précédé d'une préface de Dominique Julia et d'une introduction de Nathalie Meut, suivie d'un index des noms de personnes, de lieux et de matières.

Les archives du collège de Tournon sont d'un grand intérêt. À cause de l'importance du collège, d'abord, « l'un des plus importants de la France d'Ancien Régime », selon D. Julia, l'une des pièces maîtresses du dispositif catholique (le cardinal de Tournon, après la période d'administration laïque, confie son collège aux jésuites en 1561) face aux avancées protestantes dans les pays du Rhône. L'importance du collège est liée aussi à la qualité de l'enseignement, au rôle joué dans la diffusion des sciences mathématiques dans la compagnie, suivant les efforts de Clavius dans le collège romain pour former des jésuites qui soient présents aux frontières scientifiques du moment. Après la chute des jésuites en 1762, et la période du bureau d'administration, selon l'édit de février 1763, le collège connaît une dernière période remarquable avec l'arrivée des oratoriens et la promotion de Tournon comme collège militaire en 1776.

La richesse des archives fait évidemment l'intérêt principal de ce classement. La thématique retenue (variable selon les parties) n'étonnera guère les chercheurs : généralités, bâtiments, mobilier, personnel, comptabilité-gestion, procédures, élèves, bénéfices, divers. Elle rappelle qu'un collège est d'abord une entreprise totalement imbriquée dans la société d'Ancien Régime, dépassant le seul cadre scolaire : les sources comptables et les nombreuses correspondances permettent d'envisager une étude économique de l'établissement et d'appréhender les stratégies éducatives des familles.

Ce répertoire est un outil de travail remarquable pour les historiens. On ne peut que se réjouir de sa publication, et espérer que de semblables instruments de recherche voient bientôt le jour.

Marcel Grandière

POUTEAU (Mikaël). – ***Le collège de Grez-Neuville (1592-Révolution française).*** – Maulévrier : éditions Hérault, 2001. – 263 p.

Saluons la publication, par une maison d'édition locale, d'un mémoire de maîtrise fait sous la direction de Marcel Grandière en 1998-1999. Il subsiste du collège étudié des papiers administratifs (l'acte de fondation sous deux copies, les nominations des principaux, un état des archives en 1790).

La fondation du collège, en 1592, est incluse dans le testament d'une femme appartenant au milieu des acquéreurs de seigneuries, en voie d'anoblissement : elle cède un domaine principal pour servir de local et loger le principal, et deux métairies attenantes pour assurer un revenu, estimé net à 200 livres en 1700. L'édifice propre au collège (démoli en 1869) fait l'objet de plans et de description précis. L'établissement doit être fréquenté gratuitement par les enfants de la paroisse, divisée en deux bourgs de part et d'autre de la Mayenne. Cette région au nord-ouest de l'Anjou, le Segréen, est démunie en ressources pour l'instruction publique et les taux d'alphabétisation y sont très faibles. La fondation de Grez-Neuville est analogue à celle d'autres établissements (Segré, Candé, Pouancé). Dès les années 1530 cependant, il est fait état d'un maître d'école dépendant du prieur de Grez.

On compte huit principaux en tout de 1594 et 1790, présentés par le seigneur de Grez. Conformément à la fondation, ils sont prêtres, d'origine sociale moyenne (pères marchands, notaires, chirurgien). Nés au village, à l'exception d'un seul, associés à la paroisse avant d'être nommés, ils commencent jeunes et meurent dans la place. Le

dernier principal, Jacques François Foucault, a utilisé un stratagème frauduleux pour obtenir sa nomination en 1774 et cumule son poste avec le prieuré-cure d'un village voisin, Volandry. Il ne réside pas au collège et fait accomplir par un autre ses obligations d'enseignement. Sous la Révolution, ce principal prête serment, puis quitte la vie ecclésiastique et devient maire de la commune dont il était curé. Les biens agricoles du collège sont vendus comme biens nationaux. La municipalité nomme en 1802 un maître d'école et l'installe dans l'ancien collège dont elle loue à son profit les bâtiments qu'il n'occupe pas.

Au-delà de cette histoire institutionnelle bien restituée, l'auteur bute sur le manque de sources pour évaluer l'enseignement prodigué et la nature de la fréquentation scolaire. Le seul document exploitable pour le premier point, la vente du mobilier d'un principal en 1775, n'éclaire guère. Il mentionne « de vieux livres latins » et n'identifie que deux titres, un bréviaire et un recueil de conférences ecclésiastiques; la présence d'une carte de France suggère cependant des leçons de géographie. La fondation était destinée à tous les enfants de la paroisse. Un élève pauvre devait être entretenu gratuitement de l'âge de sept à quatorze ans, avant d'opter entre un métier ou la prêtrise, formations également assurées par la fondation. Cette clause n'a jamais été observée. Il est intéressant de noter que ce boursier était censé assister le principal, comme un moniteur ou un sous-maître: « pendant ce temps sera tenu, avec ledit précepteur, montrer et enseigner aux autres enfants dudit collège » (passage du testament relatif à la fondation, p. 188).

Pour pallier l'absence de source sur la fréquentation, l'auteur a dépouillé les actes de mariages et pourchassé les signatures, en supposant que les signataires avaient appris à lire et à écrire au collège. L'exercice n'est pas concluant. Les signatures restent rares, conformes au faible taux de la région. Certains non signataires sont assurément alphabétisés, ce qui jette le doute sur la méthode en soi.

L'auteur manifeste un tempérament authentique d'historien, curieux, fouillant dans de nombreuses séries archivistiques, et il a réalisé un bon mémoire de maîtrise. Mais il s'est obstiné sur des objets non traitables parce que non documentés si bien que le texte est surabondant par rapport à l'argument et aurait dû être largement élagué. Les registres notariaux, les papiers de la fabrique (les fabriciens gèrent la fondation) auraient pu être, en revanche, consultés avec profit. On regrette par ailleurs le manque de soin apporté à l'édition: nombreuses coquilles, lectures fautives dans les documents publiés.

Marie-Madeleine Compère

HOTTIN (Christian). – ***Quand la Sorbonne était peinte.*** – Paris : Maisonneuve et Larose, 2001. – 304 p.

Sous un titre alléchant, mais quelque peu fallacieux, cette thèse de l'École des Chartes, préfacée par J.M. Leniaud qui l'a dirigée, traite « des décors peints et sculptés des établissements d'enseignement supérieur parisiens des XIXe et XXe siècles ». Sujet intéressant, que l'auteur a illustré par une exposition parisienne en 1999, mais qui implique de guider un peu le lecteur non initié dans le dédale des établissements, des commandes et des artistes (souvent mineurs, dont on trouve éventuellement les dates en bibliographie, mais dont les œuvres reproduites dans l'ouvrage ne sont jamais datées). Le plan n'exclut pas les redondances, et l'auteur ne distingue jamais vraiment les œuvres encore en place des œuvres perdues ou disparues (on le saisit parfois indirectement, par recoupement). Retenons donc que l'idée d'orner les lieux d'enseignement témoigne, sous l'Ancien Régime, de la volonté des fondateurs de commémorer leur évergétisme (Richelieu à la chapelle de la Sorbonne, ou Mazarin au Collège des Quatre Nations), que l'amphithéâtre de la nouvelle École de Chirurgie, construite sous Louis XV, est le premier lieu d'enseignement « professionnel » orné de peintures en grisaille célébrant le corps collectif (« Ils étanchent le sang consacré à la défense de la Patrie », « ils tiennent des dieux les principes qu'ils nous ont transmis ») et que R. Perronet, premier directeur (« père ») de l'École des Ponts et Chaussées (1747-1792), est statufié de son vivant par ses élèves reconnaissants, précédents qui marquent durablement ce que l'auteur nomme « les systèmes de représentation » : affirmation de la communauté professionnelle par une commune formation et une commune symbolique (le bicorne pour l'X, l'abeille pour le Centralien, etc.), besoin de commémorer et de construire ainsi la mémoire de l'établissement (cérémonie d'anniversaire de la création, même après un quart de siècle ; et surtout, après la Première Guerre mondiale, érection de monuments aux anciens morts pour la France, le polytechnicien Vaneau, mort lors des Journées de Juillet, fournissant ici le prototype du « héros » mort pour la Liberté). Deux grandes périodes marquent cet art semi-officiel, soutenu, sinon encouragé, en effet, par l'administration des Beaux-Arts : 1848-1880, avec la décoration du grand vestibule de l'hôtel des Ponts, de l'escalier et des salles de dessin de l'École des Mines (par Hugard, Pujol et Bonhommé), de la cour de l'École normale supérieure (les bustes des grands écrivains ou scientifiques) ; 1880-1920, avec la construction des Universités (dont la « nouvelle Sorbonne », commencée en 1886 et poursuivie jusqu'en 1915), des Écoles normales supérieures d'enseignement primaire de Fontenay et de Saint-Cloud, de la nouvelle École supérieure

de Pharmacie (1878, fresques d'Albert Besnard, 1884), de l'École coloniale de l'avenue de l'Observatoire, ou de l'Institut national agronomique (fresques de Chapelain-Midy, Destrille, Oudot, Planson). L'évolution stylistique de ces multiples œuvres, dont aucune statistique n'est malheureusement fournie, est bien retracée, et replacée dans le contexte général. On feuillette avec plaisir le cahier de dix-neuf planches en couleurs inclus dans le texte, tout en regrettant donc son caractère trop elliptique.

Serge Chassagne

FIJALKOW (Claire). – ***Deux siècles de musique dans l'école. Chroniques de l'exception parisienne, 1819-2002.*** – Paris : L'Harmattan, 2003. – 174 p.

L'ouvrage aborde deux siècles d'enseignement musical parisien dispensé par un corps de professeurs spéciaux, recrutés et payés par la capitale. Le propos oscille entre évocation historique (vingt pages pour la totalité du XIXe siècle) et mise en perspective du vécu de l'auteur, elle-même enseignante de la Ville de Paris (quarante pages pour les vingt dernières années).

Le discours vise à démontrer la validité d'un postulat de départ emprunté aux sciences de l'éducation : « un enseignement artistique scolaire ne peut exister durablement en l'absence de référents, de partenaires de référence clairement identifiés ». Claire Fijalkow met en lumière le référent orphéonique de l'enseignement musical parisien au XIXe siècle (pour notre part, nous préférerions parler de synergie musique scolaire-orphéon, puisque les deux institutions se mettent en place en même temps). Elle constate qu'au XXe siècle, les modalités d'enseignement sont élaborées par le corps d'inspection parisien. Désireuse de ne pas remettre en cause son modèle, elle transforme alors l'inspecteur en référent, interne désormais.

Pour développer sa démonstration l'auteur emploie deux moyens : soit elle utilise quelques textes administratifs ou pédagogiques pour en tirer des conclusions générales, soit elle s'inspire (sans les citer) de travaux antérieurs. Cette manière de faire affecte profondément la validité du régime de la preuve et conduit à des omissions et à des erreurs. Le débat pédagogique majeur de la fin du XIXe siècle n'est pas évoqué, alors qu'il concerne au premier chef les écoles parisiennes. Quant au portrait qui est dressé de l'inspecteur Maurice Chevais, il se rapproche de l'hagiographie. Certes celui-ci est « un personnage hors du commun, porteur des idées de l'avenir », mais il est aussi homme

de compromis qui propose, entre 1940 et 1942, des séries de chants aux thématiques inspirées de l'idéologie maréchaliste. Contrairement à ce qui est affirmé (p. 59) les compléments aux instructions officielles ne perdurent pas de 1923 à 1972, de nouveaux compléments étant rédigés en 1941 et en 1946; pour ce qui est de la « collaboration régulière » de Jaques-Dalcroze à la revue *La musique à l'école* (p. 62), nous n'en avons trouvé aucune trace entre 1912 et 1920; enfin, en ce qui concerne les modalités du concours de recrutement des professeurs, elles ne restent pas identiques de 1870 à 1939 (p. 37), puisque deux épreuves non musicales sont attestées en 1913 (une dictée d'orthographe et un exercice de lecture à haute voix), vérifications sommaires d'une capacité à enseigner.

Malgré la richesse des sources consultées (budgets, rapports financiers, rapports moraux, textes sur l'enseignement musical, revues spécialisées, enseignement primaire, statistiques et inventaires, iconographie, affiches, programmes, manifestations officielles, personnels et concours), aucun travail statistique ne vient nourrir le regard porté sur le corps des enseignants parisiens et la partie budgétaire et financière du sujet ne fait apparaître que quelques chiffres ponctuels.

Ce livre, dont le sujet présente un réel intérêt, reste donc assez éloigné, dans sa manière de l'envisager et de le traiter, d'une recherche en histoire de l'éducation. Une problématique sur la place, la fonction et les limites de l'initiative locale dans un système éducatif centralisé, dans une optique complémentaire à celle des « petites patries » chères à Jean-François Chanet, aurait pu, par exemple, être envisagée avec profit.

Michèle Alten

LUCAS (Nicole). – ***Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902.*** – Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2001. – 319 p. (« Didact Histoire »)

Ce livre issu d'une thèse se fonde sur une enquête menée par questionnaires et interviews auprès d'élèves et d'enseignants d'histoire de l'académie de Rennes, ainsi que sur l'examen d'un échantillon de manuels pour cette matière dont la date de parution s'échelonne, comme annoncé dans le titre, de 1902 à nos jours. Le plan fait successivement parcourir une présentation du corpus, à vrai dire assez imprécise; une sorte d'historique de l'enseignement de l'histoire et de ses manuels au XXe siècle; une enquête sur la vision

contemporaine du manuel, notamment de la part des élèves et enseignants de l'académie susdite ; une longue analyse des couvertures et du paratexte (le terme lui-même n'est pas employé) de divers manuels au cours du siècle ; et un chapitre final sur la façon dont ces ouvrages traitent de divers personnages historiques. L'idée de replacer l'étude des manuels d'histoire récents ou contemporains dans une plus longue durée était louable. Il est regrettable, néanmoins, qu'un ouvrage à visée historique se permette de ne pas indiquer précisément ses sources (il renvoie pour cela à la consultation de la thèse), d'autant que le corpus étudié est à géométrie variable selon les chapitres, la bibliographie proposée très sommaire et les références de bas de page souvent approximatives. Autre regret, l'indifférence totale aux manuels des autres disciplines, sur lesquels les travaux ne manquent pourtant pas : les manuels d'histoire ne sont quand même pas les seuls à s'être transformés au cours du siècle ! On aurait souhaité aussi plus de clarté dans l'exposé, et des conclusions plus neuves, allant au-delà de la description célébratrice.

Annie Bruter

CARMIGNANI (Paul) (dir.). – ***Autour de F. Braudel.*** – Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, 2002. – 182 p.

Dans « histoire de l'éducation », il y a « histoire ». C'est donc au titre de ce qu'il apporte à la réflexion sur l'historiographie contemporaine que ce volume d'hommage à Fernand Braudel peut intéresser l'historien de l'éducation, par les témoignages recueillis sur l'homme (dont ceux, particulièrement émouvants et instructifs, de Mme Paule Braudel) comme par les divers articles retraçant le mûrissement de ses concepts ou mettant ceux-ci à l'épreuve (de Ruggiero Romano, Maurice Aymard, Predrag Matvejevic, Jean-Michel Hoerner et Paul Carmignani). Certes, cet ouvrage guidé par l'amitié et l'émotion ne prétend pas à l'originalité ou à l'exhaustivité absolues. On est cependant frappé par la façon plus qu'allusive dont est évoquée l'action de Braudel dans le champ de l'éducation : on n'apprend sa présence à la tête du jury de l'agrégation d'histoire qu'au détour d'une phrase de Marc Ferro racontant comment celui-ci devint spécialiste des musulmans de l'Union soviétique après que Braudel « [l]'eut collé à l'agrégation, une fois, deux fois… » (p. 77). Quant au rôle (ou à l'échec) de Braudel dans la modernisation des programmes scolaires d'histoire, il n'y est fait qu'une brève allusion, lorsque Paule Braudel évoque, à propos de l'ouvrage destiné aux classes de terminale qu'il écrivit en

1963 (réédité par Flammarion en 1987 sous le titre *Grammaire des civilisations*), « la lutte inutile de Braudel pour une réforme de l'enseignement, pendant les années 60 » (p. 142). À quand un volume de témoignages sur cet aspect de l'œuvre braudélienne ?

Annie Bruter

GRÜNSTEIN (Rachel), PECNARD (Jérôme), avec la collaboration de Brigitte Dancel. – ***Nos cahiers d'écoliers, 1880-1968.*** – Paris : Les Arènes France-Info, 2002. – 142 p.

Édité avant les fêtes de Noël, ce beau livre à offrir ne cache pas ses intentions séductrices. Destiné à être feuilleté plus que lu, il se présente comme « l'album de famille des écoliers » présentant « sur un siècle, un florilège inédit et savoureux de nos plus beaux cahiers d'écoliers », tirés de la collection privée de Henri Mérou. Autour des fragments de rédactions, dictées, problèmes et autres cartes de géographie malhabiles, la présence des humbles outils de l'écolier (plume, plumier, encrier, couverture de manuel, globe terrestre) et de photos de classe en noir et blanc ne peuvent qu'émouvoir et ravir un public nostalgique des enfances disparues.

Chaque double page en somptueuse quadrichromie sur papier glacé se présente ainsi comme un « collage » esthétique, tableau composant un espace saturé de souvenirs, de fantasmes et de symboles. Les textes y comptent finalement bien moins que l'image des écritures, signifiants indissociables d'un cortège d'évocations : blouses grises et odeur d'encre violette, chocs des billes ou des osselets au fond des poches, saveur des gommettes multicolores pas encore auto-collantes et, mêlée aux écritures d'enfants, l'écriture rouge du maître qui traque la faute et délivre ses verdicts (Vu, B, Insuffisant, Incomplet). Difficile d'être sourd à cet hymne à la gloire de l'école d'autrefois, du temps où les élèves se taisaient dans les rangs et recopiaient au propre « en s'appliquant » des exercices et des textes comme autant de rituels indiscutables. En ce temps-là, les maîtres étaient des maîtres, sévères mais justes, exigeants mais bienveillants, autoritaires mais protecteurs, comme le suggère le cliché de couverture : sur fond d'écriture calligraphiée (le mot « nuit » indéfiniment recopié) et de punition (une page de « papa veut que je sois poli »), un garçonnet lève la tête vers un jeune maître en blouse grise et cravate, qui le toise en souriant avec indulgence. Le temps de feuilleter l'album, chacun peut ainsi descendre la légende dorée du siècle et voir revivre la mémoire écolière de sa famille, depuis son bisaïeul sans doute paysan, mort ou blessé à Verdun, à son grand-père (ou à

son père) qui fut peut-être collégien en mai 1968. Ensuite, commencerait le temps incertain de toutes les désaffections.

Pourtant ces suggestions ne sont pas confirmées par la présentation historique de Brigitte Dancel. Donnant « le sage conseil d'éviter la comparaison entre un passé loué et un présent blâmé », elle situe les contextes scolaires et les dispositifs réglementaires ou techniques qui font du cahier la « partition de l'élève ». Celui-ci peut écrire les exercices corrigés au brouillon sur son « cahier du jour » (imposé dans le règlement de 1882) ; il doit une fois par mois travailler seul sur le « cahier de devoirs mensuels » qui va récapituler ses progrès au fil du temps (le modèle officiel décrit en 1887 ne s'impose qu'au tournant du siècle). Enfin, il peut écrire dans le « cahier de roulement » « où chaque jour un élève différent inscrit les devoirs de la journée » ce qui permet à l'inspecteur de voir d'un coup les performances de tout le groupe.

Dans l'espace exigu d'une étiquette disposée sur chaque double page, elle situe les objets et contenus retenus par l'objectif du photographe, sur le papier à « gros carreaux », la fameuse réglure Seyès, papetier à Pontoise, qui à partir de 1892 permettra le triomphe durable de l'écriture droite. La ronde des matières peut alors commencer, avec la part belle faite aux cahiers illustrés (cartes de géographie, croquis de sciences, dessins d'ornement) en regard de quelques manuels qui ont guidés cette pédagogie de la reproduction du modèle. La trilogie qui mène au certificat, « dictée-calcul-rédaction », est en bonne place, avec la déclinaison des lieux communs de l'écriture scolaire dont Brigitte Dancel a déjà décrit l'évolution (1). Parfait outil de la rhétorique classique, ce piège à fantasmes passéistes recèle donc, derrière le *movere* des images, le *docere* d'un texte minimal mais intransigeant.

Anne-Marie Chartier

AVANZINI (Guy), CAILLEAU (René), AUDIC (Anne-Marie), PÉNISSON (Pierre). – ***Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne d'expression française.*** – Préface de M. le Cardinal P. Poupard ; postface de Mgr C. Cesbron. – Paris : Éditions Don Bosco, 2001. – 745 p.

On ne peut que se réjouir de voir paraître ce *Dictionnaire,* qui enrichit la panoplie des outils de travail offerts aux historiens de l'éducation. Le principe retenu a été de mettre l'accent sur les acteurs

(1) *Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens,* Grenoble, CRDP de Grenoble, 2001.

et les institutions. Les premiers sont des hommes et des femmes, clercs ou laïcs, qui ont joué un rôle significatif dans l'éducation et l'enseignement chrétiens à la suite du Christ éducateur, à qui le *Dictionnaire* consacre une notice inaugurale, avant que l'ordre alphabétique proprement dit ne commence. Sur le millier de notices que comprend l'ouvrage, un bon tiers sont consacrées à des figures diverses de l'éducation chrétienne : fondateurs de congrégations ou d'œuvres éducatives, pédagogues ou intellectuels ayant écrit sur l'éducation. Si les uns connaissent depuis longtemps les honneurs des dictionnaires généraux, tels J. Gerson, J.B. de La Salle ou Montalembert, d'autres n'apparaissaient que dans des ouvrages déjà spécialisés, tels J. de Lestonnac, M. Champagnat ou P. Bovet, d'autres, enfin, font ici l'objet, peut-être pour la première fois, d'une notice biographique, comme Édouard Lizop (1917-1995) ou Marie-Thérèse Cheroutre (née en 1924). Nous n'avons pas cherché à tester systématiquement la pertinence des choix opérés par les responsables du *Dictionnaire,* qui contient nécessairement une part d'arbitraire ou de parti pris ; on relève, par exemple, l'absence de F. Pécaut ou de P. Vignaux. Tel qu'il est, il nous semble répondre à ce qu'on peut en attendre : trouver une information relativement substantielle sur la vie et l'œuvre de personnalités rencontrées au hasard d'une lecture ou d'une recherche, accompagnée le plus souvent de l'orientation bibliographique permettant d'aller plus loin dans sa connaissance.

Un deuxième grand ensemble de notices sont consacrées aux institutions, parmi lesquelles les congrégations catholiques se taillent la part du lion. Il est extrêmement commode de voir ainsi rassemblée une information sur plusieurs centaines d'organisations ou œuvres enseignantes, des jésuites aux dominicaines de Béthanie, des patronages chrétiens à la Paroisse universitaire, étant évoqués, pour chacune d'elles, les circonstances de sa création, ses principes et objectifs, son influence et son rayonnement. Ces notices, rédigées pour la plupart par des hommes et des femmes d'Église, n'expriment pas une grande distance envers leur objet, mais cela n'a pas nécessairement de conséquences sur l'intérêt de l'information délivrée (1).

Enfin, un petit quart des notices sont consacrées à des thèmes variés : pratiques, méthodes, établissements, pays... C'est sans doute ici que la forme dictionnaire fonctionne le moins bien, pour diverses raisons. Malgré quelques réussites, la dimension des notices est parfois mal adaptée à l'ampleur d'un sujet (par exemple : trois pages seulement pour catéchisme/catéchèse), surtout quand la bibliographie

(1) On aura intérêt à compléter cette information par la consultation du récent ouvrage de Daniel-Odon Hurel (dir.) : *Guide pour l'histoire des ordres et des congrégations religieuses. France, XVIe-XXe siècles*, Turnhout, Brepols, 2001, 467 p., dont il est rendu compte *supra*, pp. 143-144.

fournie n'est pas indiscutable; on note aussi un déséquilibre entre catholiques et protestants, au bénéfice des premiers, ce qui peut conduire à de véritables distorsions des faits. Par exemple, l'article « Madagascar » est exclusivement consacré à l'œuvre des missions catholiques, sans que soit même évoquée la situation d'émulation et de concurrence qu'elles ont connue avec les œuvres éducatives protestantes, extrêmement actives elles aussi. Enfin, on regrette bien des absences, telles les écoles du dimanche (alors que sont évoquées les peu connues « écoles du mercredi »), la Révocation de l'Édit de Nantes, aux implications éducatives pourtant majeures, les pensions ou pensionnats, qui ont contribué à instruire et à éduquer la jeunesse depuis le XVIIIe siècle, ou encore la fonction enseignante des pasteurs. Mais on peut admettre que l'éducation chrétienne ne se laisse pas facilement débiter en entrées de dictionnaire et que, globalement, la somme que représente cet ouvrage constitue déjà un bel effort en ce sens.

Pierre Caspard

TARIFS D'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	Tarifs jusqu'au 31 juillet 2003
France (TVA 2,1 %)	32,00 € ttc
Corse	32,00 € ttc
DOM	31,69 €
Guyane, TOM	31,34 €
Étranger	38,00 €
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	10,00 €
- spécial	16,00 €
- double	16,00 €

DEMANDE D'ABONNEMENT

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

M., Mme ou Mlle . . . . . .

Établissement (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 Mlle . . . . . .

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

N° . . . . . Rue. . . . . .

Localité . . . . . Code postal . . . . . .

Date. . . . . .

Signature

Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur de recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux *(texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).*

Bulletin d'abonnement et vente aux libraires :

INRP – Publications

29, rue d'Ulm – 75230 Paris Cedex 05

☎ 01 46 34 90 04

Vente au numéro :

INRP – Publications

Centre Léon Blum, Place du Pentacle

BP 17

69195 Saint-Fons Cedex

☎ 04 72 89 83 24

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

IMPRIMERIE
MAURY

Achevé d'imprimer en novembre 2003
sur les presses numériques de l'Imprimerie Maury SA
21, rue du Pont-de-Fer – 12100 Millau

N° d'imprimeur : I03/28460 H
Dépot légal : novembre 2003

service d'histoire de l'éducation

ISBN : 2-7342-0946-2
Réf. : RH 097

INRP - Service des publications
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 80 - www.inrp.fr