



les enseignantes

Formations, identités, représentations
XIX^e-XX^e siècles

sous la direction de Mineke van Essen et Rebecca Rogers

numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*

Institut national de recherche pédagogique

À l'Hôtel de ville : les examens des jeunes filles

*Gravure de presse de F. Méaulle,
extraite du Petit Journal, 1895.*

Institués dans les années 1830, les examens de l'Hôtel de ville (Paris) délivrent les brevets d'aptitude de maîtresse d'études et les diplômes de maîtresse de pension et d'institution. Il s'agit de diplômes nécessaires pour l'ouverture d'un établissement secondaire de jeunes filles.

Bien qu'ils ne valent que pour le département de la Seine, ils sont beaucoup plus recherchés que le brevet élémentaire ou le brevet supérieur de l'enseignement primaire, sans doute en partie pour le prestige symbolique accordé à ce diplôme jugé de nature « secondaire ». Le nombre de candidates au diplôme — en 1857-58, elles sont 600 dont seulement 219 qui réussissent (36,5 %) — suggère que de nombreuses jeunes filles le passent pour couronner leurs études et non pas dans un objectif professionnel. À l'origine, les candidates passent devant une commission désignée par le préfet et composée de cinq hommes et deux femmes, expérience que redoutent de nombreuses candidates. À la fin du XIX^e siècle, Ernest Lavissee proteste contre la façon dont de tels examens déforment l'enseignement dispensé : « L'inévitable effet de cette importance de l'examen est qu'il devient le maître et le régulateur des études et des intelligences ; non pas seulement l'examen mais l'examineur...

Jeune bourgeoise, brevetée simplement pour l'honneur, elle sera indifférente à la vie intellectuelle ». L'examen, qui devait à l'origine ouvrir les portes de la profession, est devenu un rite de passage dans la bourgeoisie parisienne ; pour les jeunes filles qui se destinent à l'enseignement, la formation proposée dans les écoles normales supérieures de Fontenay et de Sèvres, avec leurs examens spécifiques — y compris l'agrégation féminine —, est devenue la voie royale vers l'enseignement.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

mai

2003

n° 98

IE

Illustration du document original
masquée en l'absence d'autorisation
de reproduction pour
cette édition électronique

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 33 91 02 Télécopie : 01 46 34 91 04
Mél : she@inrp.fr

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

Rédacteur en chef :
Philippe Charle (Service d'histoire de l'éducation)

Comité de rédaction :

- Philippe Charle (Service d'histoire de l'éducation)
- François Chanet (Université Lille III)
- Centre de Recherches de l'Institut universitaire de France)
- Philippe Charle (Université Paris I et CNRS)
- Serge Chassagne (Université Lyon II)
- Philippe Fauçois (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

LES ENSEIGNANTES

XIX^e-XX^e siècles

sous la direction de Mineke van ESSEN
et Rebecca ROGERS

Service d'histoire de l'éducation
INRP
2003

SOMMAIRE

N° 98 — Mai 2003

Mineke van ESSEN, Rebecca ROGERS : Écrire l'histoire des enseignantes. Enjeux et perspectives internationales	5
Rebecca ROGERS : La sous-maîtresse française au XIX ^e siècle : domestique ou enseignante stagiaire ?	37
Christine MAYER : La formation des institutrices à Hambourg : le projet de Doris Lütkens (1846)	61
Andrea JACOBS : Examens et professionnalisation. Les enseignantes des établissements féminins du secondaire en Angleterre, 1850-1900	87
Joyce GOODMAN : Des enseignantes du secondaire dans l'Empire britannique. Identités professionnelles, genre et mission religieuse	109
Mineke van ESSEN : Des visions sexuées de la profession : les représentations des enseignants néerlandais de l'éducation élémentaire issues de l'enquête de 1920	133
Josephine MAY : Des « religieuses dans le siècle » et des hommes de ce monde. Les élèves australiens de deux établissements d'enseignement secondaire non mixtes se souviennent de leurs professeurs (1930-1950)	161
Résumés – Summaries – Zusammenfassungen	187

Illustration de la couverture :
École de filles en Allemagne, seconde moitié du XIX^e siècle.
Lithographie d'après E. VOIGT
In H. Schiffler, R. Winkeler : *Tausend Jahre Schule*,
Stuttgart-Zurich, 1994.

Directeur de la publication : E. FRAISSE
Conception graphique et réalisation P.A.O. : Nicole PELLIEUX

ÉCRIRE L'HISTOIRE DES ENSEIGNANTES

Enjeux et perspectives internationales

par Mineke van ESSEN et Rebecca ROGERS

Ce numéro spécial réunit des articles centrés sur l'histoire des femmes ou du genre en éducation ; la variété des méthodes d'analyse, portant sur des aires géographiques souvent peu connues, témoignent de la diversité des approches actuellement en vogue (1). Il offre aussi l'occasion de regarder de plus près l'historiographie concernant les enseignantes et de montrer comment la problématique du « genre » (2) a renouvelé les approches dans certains pays (3). Le concept du genre est ici compris tel que l'autorité américaine sur le sujet en histoire, Joan Scott, le définit : « Le noyau essentiel de la définition repose sur la relation fondamentale entre deux propositions : le genre est un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir » (4). Pour les

(1) En juillet 2002, l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE, International Standing Conference for the History of Education) a organisé, à Paris, son vingt-quatrième congrès sur le thème de l'enseignement secondaire. De nombreuses communications, aussi bien au sein du « Standing working group on gender » (créé en 1994) que dans les séances générales et même plénières portaient sur les femmes dans l'enseignement. Plusieurs interventions évoquaient les femmes enseignantes et c'est parmi ces dernières que nous avons sélectionné la plupart des articles composant ce numéro spécial.

(2) Le terme « genre », utilisé par les auteurs de ce numéro, est aujourd'hui répandu dans les travaux français d'histoire des femmes, mais nous sommes conscientes que ce n'est pas le cas dans l'histoire de l'éducation.

(3) Pour une analyse similaire, voir Jurgen Herbst : « The History of Education : State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America », *Paedagogica Historica* 35, 1999, pp. 737-747. À deux reprises, celui-ci signale l'apport pour l'histoire de l'éducation de la recherche « innovante » en histoire des femmes. À la Conférence internationale des sciences historiques (CISH) en 1995, à Montréal, l'ISCHE, qui a intégré pour la première fois cette conférence, a proposé un programme centré sur des problématiques du genre dans l'éducation.

(4) Joan Scott : « Gender: A Useful Category of Historical Analysis », *American Historical Review*, 91, 1986. Révélateur du manque d'intérêt français, la traduction française de cet article est parue uniquement dans une revue de notoriété bien moindre :

historiens de l'éducation, l'idée que le masculin ou le féminin sont socialement construits est de l'ordre de l'évidence, mais le mettre en avant, en insistant sur les rapports de pouvoir entre ces deux catégories, est une démarche plus rare.

Cet article introductif propose un bilan des travaux consacrés aux enseignantes dans l'Europe de l'Ouest. Toutefois, étant donné le dynamisme de la recherche sur ce sujet dans les pays anglophones (États-Unis, Canada et Australie), il sera parfois question de travaux nord-américains et australiens dont les problématiques partagées irriguent la recherche par-delà les océans. Les travaux présentés prennent en compte la diversité du monde enseignant – primaire/secondaire, rural/urbain, privé/public, etc., – sans souci d'exhaustivité, vu l'ampleur de la production historique. Si, dans un premier temps, le dialogue entre les historiographies nationales a été limité sur ce sujet, le temps est clairement venu de décroiser cette histoire afin de proposer un regard comparatif qui n'occulte pas pour autant le besoin d'études nationales et locales comme celles qui suivent dans ce numéro.

I. LE POIDS DE L'HISTORIOGRAPHIE ANGLO-SAXONNE

Un ouvrage récent de Marie-Madeleine Compère propose une analyse stimulante de la façon dont s'écrit l'histoire de l'éducation en Europe. Après avoir considéré les structures institutionnelles et les revues existant dans les différents pays, elle brosse à grands traits les contours d'une historiographie concernant l'histoire de l'enseignement. Si la rubrique « maîtres d'écoles et instituteurs » ne concerne que les hommes, son livre se termine par quelques pages consacrées à « l'enseignement : un métier de femmes » (1). Son tour d'horizon

« Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF, Le genre de l'histoire*, 37/38, 1988, pp. 125-153. L'article de Joan Scott est repris dans son livre *Gender and the Politics of History*, New York, Columbia University Press, 1988.

(1) M.-M. Compère : *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, INRP, 1995, pp. 271-275. Elle évoque les travaux portant sur les congrégations religieuses, sur les professeurs femmes en France ainsi que l'article de James Albisetti : « The Feminization of Teaching in the Nineteenth Century : a comparative perspective », *History of Education*, 22, 1993, pp. 253-263. Il est aussi question du livre de D. Delhomme, N. Gault et J. Gonthier : *Les premières institutrices laïques*, Paris, Mercure, 1980, à coloration très féministe et celui d'I. Brehmer, K. Ehrlich, B. Stoltze : « Berufsbiographien von Lehreninnen vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum 1. Drittel dieses Jahrhunderts », in J.-G. Prinz (Ed.) : *Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Fehlurteile*, Bad Heilbrunn, 1990.

d'une historiographie continentale fait naturellement état de travaux portant sur la France. En déplaçant notre regard vers la production anglo-saxonne, aussi bien anglaise, nord-américaine qu'australienne, on s'aperçoit que les travaux portant sur les femmes dans l'enseignement sont bien plus nombreux en langue anglaise. En effet, après l'essor de recherches portant sur la féminisation du métier, une multitude de travaux sur les enseignantes ont décliné des thématiques bien plus variées. Une première approche quantitative de la production historique dans les revues d'histoire de l'éducation révèle donc un grand déséquilibre en faveur du monde anglo-saxon, plus enclin à conduire des études sous l'angle des femmes ou du genre ; il s'agit aussi d'un témoignage « en creux » du peu d'influence qu'exerce, en France, l'histoire des femmes sur l'histoire de l'éducation française. En effet, malgré les remises en cause de l'historiographie républicaine française, les historiens des femmes, comme ceux de l'éducation, ont tardé à analyser sérieusement l'action des congrégations religieuses qui ont tant pesé dans l'éducation féminine française. Plus généralement, le poids de l'universalisme républicain parmi les chercheurs a longtemps conduit à privilégier l'étude des élèves ou des enseignants, sans distinction de sexe, gommant ainsi les spécificités des expériences masculines comme féminines (1).

Les revues en langue anglaise se sont, en revanche, ouvertes de façon précoce à l'histoire de l'éducation des femmes et à la figure de l'enseignante, en particulier. Les titres d'articles qui mentionnent soit l'enseignante, soit une analyse en terme de genre du métier d'enseignant, sont un premier indicateur de dynamiques historiographiques fort différentes selon les pays (2).

(1) La rareté de travaux français sur la mixité dans l'éducation témoigne de cet angle mort, voir Rebecca Rogers : « Mixité et coéducation : état des lieux d'une historiographie européenne », *Clio. Histoire, Femmes et sociétés*, 18, 2003, pp. 177-202.

(2) Nous n'avons pas relevé les comptes rendus d'ouvrages portant sur les enseignantes. Pour les travaux concernant le genre en allemand, voir l'analyse d'Hannelore Faulstich-Wieland : *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995, pp. 46-51. Elle note que la prestigieuse revue pédagogique *Zeitschrift für Pädagogik* y consacre peu de travaux. Voir aussi les bibliographies concernant la place des femmes et des filles dans l'éducation passée et présente : Brigitta Schultz, Christina Weber, Christiana Klose, Pia Schmid : *Frauen im pädagogische Diskurs : eine interdisziplinäre Bibliographie 1984-1988*, Frankfurt am Main, Ulrike Helmer Verlag, 1989, pp. 117-119 pour les enseignantes ; Kirsten Langmaack, Sabine Emmert, Margret Hübner, Christiana Klose, Pia Schmid, Brigitte Schultz, Claudia Torra : *Frauen im pädagogischen Diskurs. Eine interdisziplinäre Bibliographie 1988-1993*, Frankfurt am Main, Ulrike Helmer Verlag, 1994, pp. 127-128 pour les enseignantes.

Revue	Années	Articles sur les enseignantes
<i>History of Education Quarterly</i> (États-Unis)	1975-2002	18
<i>Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation</i> (Canada)	1989-2003	21
<i>History of Education</i> (Grande-Bretagne)	1976-2003	29
<i>Paedagogica Historica</i> (Européen)	1981-2003	6
<i>History of Education Review</i> (Australie)	1984-2002	10
<i>Histoire de l'éducation</i> (France)	1978-2003	0

Ce tableau montre incontestablement un « retard » français sur ce terrain, un retard qu'il convient d'interroger et cela, plus particulièrement par comparaison avec l'explosion de telles études dans les revues de création récente au Canada et en Angleterre où l'histoire des femmes est bien implantée et/ou le comité de rédaction des revues a joué un rôle important en encourageant les recherches sur les femmes. Ainsi en Angleterre, depuis 1988, la revue *Gender and Education* a incontestablement contribué à rendre plus visible les travaux interdisciplinaires sur ce sujet, y compris en histoire. Au Canada, aux États-Unis et en Angleterre, il semble que les revues ont véritablement joué un rôle moteur dans le développement de ce champ de recherches, alors qu'en Europe continentale c'est moins le cas (1). En réalité, les articles portant sur les enseignantes sont bien souvent publiés ailleurs que dans des revues d'histoire de l'éducation et notamment dans des revues d'histoire des femmes ou d'histoire sociale en fonction du lectorat visé par les auteurs.

L'absence de travaux sur les enseignantes dans *Histoire de l'éducation* ne traduit évidemment pas l'absence de recherche sur ce sujet dans l'historiographie française mais donne une image de la ligne éditoriale de la revue qui, à côté de bilans historiographiques,

(1) Marc Depaepe et Frank Simon ont cherché à comprendre le rôle de *Paedagogica Historica* entre sa création en 1961 et 1995, dans la diffusion d'approches nouvelles dans l'histoire de l'éducation. Leur conclusion est que cette revue a agi plus comme un miroir de la discipline que comme un « levier ». Marc Depaepe, Frank Simon : « Lever or Mirror in the Making of the History of Education? », *Paedagogica Historica*, 32, 1996, pp. 421-450. Les revues anglo-saxonnes ont peut-être davantage agi comme des leviers, mais il faudrait une analyse plus fine des historiographies nationales pour le déterminer.

d'articles programmes et de la présentation de lieux ou d'outils de recherche, a privilégié la thématique des disciplines scolaires et l'histoire institutionnelle de l'enseignement (1). Cependant, les travaux français ne sont pas légion. En 1988, Françoise Mayeur signalait l'existence de travaux portant sur les congrégations enseignantes et sur les conditions de vie des institutrices laïques, mais elle constatait en même temps le manque de biographies d'éducatrices, d'études sur la vocation éducatrice des femmes ou sur la nature de leurs fonctions (2). À cette date, les conditions de l'évolution du métier de l'enseignante, qu'elle soit laïque ou religieuse, étaient encore relativement mal connues et le phénomène de féminisation restait inexploré, sauf de la part d'Américains comme Peter Meyers.

L'analyse quantitative des articles n'offre cependant qu'un aperçu très grossier de l'influence et de l'ampleur de cette thématique au sein de l'historiographie récente. En réalité, le développement de travaux sur les enseignantes ou sur la féminisation du métier d'enseignant s'explique bien souvent par l'influence de quelques historiennes ou historiens ou de quelques ouvrages dont les problématiques ont su faire des femmes le sujet central de l'histoire en les considérant comme actrices dans le monde de l'enseignement.

II. LES FEMMES DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Des travaux comparatifs ou synthétiques ont marqué le paysage historiographique au cours des années 1980, témoignant d'une circulation intellectuelle importante qui, à cette période, ne concernait pas encore les chercheurs français (3). Les historiens allemands et anglais se distinguent dans cette production qui a la particularité de partir de problèmes contemporains de l'enseignement pour en explorer le passé ; la perspective de ces travaux est souvent clairement féministe. Il s'agit, dans un premier temps, de comprendre l'arrivée des femmes

(1) Voir l'article de Pierre Caspard : « Vingt années d'Histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, 85, 2000, pp. 73-87.

(2) Françoise Mayeur : « L'éducation des filles en France au XIX^e siècle : historiographie et problématiques », pp. 79-90 in *Problèmes d'histoire de l'éducation*. Actes des séminaires de l'École française de Rome et de l'Università di Roma-La Sapienza (janv.-mai 1985), École française de Rome, 1988.

(3) Des travaux portant sur les enseignantes ont bien sûr paru avant 1980. Parmi les plus marquants, citons les thèses de Joyce Senders Pedersen, édité seulement en 1987, voir *infra* p. 20 et de Hildegard Bogerts : *Bildung und berufliches Selbstverständnis lehrender Frauen in der Zeit von 1885 bis 1920*, Frankfurt am Main/Bern/Las Vegas, Peter Lang, 1977.

dans la profession et de décrire leurs conditions de travail. L'un des premiers ouvrages est celui édité par l'Allemande Ilse Brehmer dès 1980. Elle propose une anthologie de sources ainsi que la reproduction de certains chapitres, ou extraits de chapitres, publiés auparavant sur le sujet (1). Cette démarche, qui consiste à associer des analyses historiques à des approches sociologiques, se multiplie au cours des années suivantes, notamment dans des ouvrages en anglais qui posent un certain nombre de questions qui continuent de stimuler la recherche. En 1987, un ouvrage collectif permet de mesurer les avancées de la recherche dans un ensemble de pays où la langue de communication est l'anglais, apportant ainsi un éclairage comparatif (2). À partir des contributions présentées au deuxième congrès interdisciplinaire sur les femmes tenu aux Pays-Bas en 1984, l'américaine Patricia Schmuck présente un tableau des enseignantes dans divers pays (les États-Unis, l'Angleterre, l'Allemagne, les Pays-Bas, le Danemark, l'Australie et la Nouvelle-Zélande) où les auteurs cherchent à répondre aux questions suivantes : quels sont les facteurs socio-économiques qui expliquent l'arrivée des femmes dans l'enseignement, quel est leur statut au sein de l'enseignement par rapport aux hommes, comment la professionnalisation du métier et les entraves spécifiques aux femmes (par exemple, l'obligation du célibat) ont-elles agi sur la présence des femmes dans le métier, etc. Dès le départ, ces chercheuses sont préoccupées par une question qui relève du genre : comment un métier acquiert-il des caractéristiques sexuées et quelles conséquences cela entraîne-t-il pour le métier et pour les enseignantes. En France, cette question est plutôt traitée par les sociologues, notamment Marlaine Cacouault (3).

(1) Ilse Brehmer : *Lehrerinnen : zur Geschichte eines Frauenberufes : Texte aus dem Lehrerinnenalltag*, München / Wien / Baltimore, Urban & Schwarzenberg, 1980. Trois ans plus tard est publiée une anthologie sur l'éducation féminine : Ilse Brehmer, Juliane Jacobi-Dietrich, Elke Kleinau, Annette Kuhn (Ed.) : *Frauen in der Geschichte IV. Wissen heißt Leben...* Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert, Düsseldorf, Schwann, 1983.

(2) Patricia Schmuck (Ed.) : *Women Educators. Employees of Schools in Western Countries*, New York State University Press, 1987. Ce volume contient un article de Mineke van Essen : « Female Teachers in the Netherlands, 1827-1858 » qui est le résumé de son livre en néerlandais de 1985.

(3) Voir en particulier, Sandra Acker (Ed.) : *Teachers, Gender and Careers*, New York, Falmer Press, 1989 ; K. Weiler : « Women's History and the History of Women Teachers », *Journal of Education*, 171, 1989, pp. 9-30. Pour la France, voir Marlaine Cacouault : « Prof, c'est bien... pour une femme ? », *Le Mouvement social*, 140, 1987, pp. 107-119. Dans le même numéro, Michelle Perrot pose la question « Qu'est ce que c'est un métier de femmes ? », article repris dans M. Perrot : *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1998.

Enfin, en 1991, la canadienne Alison Prentice s'associe à l'Australienne Marjorie Theobald pour proposer un recueil d'articles historiques dans un ouvrage, *Women who Taught. Perspectives on the History of Women and Teaching*, qui deviendra une référence incontournable parmi les historiens anglo-saxons (1). Le recueil inclut à la fois des articles nouveaux, dont une introduction historiographique rédigée par les éditrices, et des articles anciens (2). La juxtaposition des travaux permet de dégager des lignes de force dans l'analyse des enseignantes dans les pays anglophones (on y trouve des articles sur l'Angleterre, l'Australie, le Canada et les États-Unis) ; l'analyse est alors structurée autour de deux pôles : les femmes qui enseignent dans la sphère privée et celles qui enseignent dans la sphère publique. Cette structure en dit long sur l'influence de l'opposition publique/privée dans l'historiographie anglo-saxonne (3). Les problématiques abordées sont celles de la féminisation de l'enseignement – dès 1851, 50 % des enseignants publics sont des femmes au Québec –, la réhabilitation des enseignantes privées, notamment de la fin du XVIII^e siècle et début du XIX^e siècle, et la nature du travail et des responsabilités des enseignantes. L'introduction fait non seulement le point sur l'historiographie anglophone, mais propose aussi des pistes pour les recherches futures. Ces pistes seront effectivement explorées dans la décennie qui suit. Parmi les nouvelles orientations, A. Prentice et M. Theobald suggèrent qu'il faut aller au-delà de l'analyse de la place des femmes dans des systèmes éducatifs nationaux en formation pour examiner les contrastes entre éducation protestante et catholique ; elles attirent aussi l'attention sur le besoin de mieux connaître les rapports entre enseignantes laïques et religieuses, de mieux cerner les caractéristiques de la formation des enseignantes, de creuser l'analyse

(1) Alison Prentice et Marjorie Theobald : *Women who Taught. Perspectives on the History of Women and Teaching*, Toronto/Buffalo/Londres, University of Toronto Press, 1991.

(2) Parmi les articles qui ont marqué l'historiographie on trouve : Marjorie R. Theobald : « Mere Accomplishments' ? Melbourne's Early Ladies' Schools Reconsidered », initialement paru dans *History of Education Review* en 1984 ; Geraldine Jonçich Clifford : « Daughters into Teachers' : Educational and Demographic Influences of the Transformation of Teaching into 'Women's Work' in America », paru dans la même revue en 1983, et Joyce Senders Pedersen : « Schoolmistresses and Headmistresses : Elites and Education in 19th-century England », paru dans *Journal of British Studies* en 1975.

(3) Rebecca Rogers : « Le sexe de l'espace : réflexions sur l'histoire des femmes aux XVIII^e-XX^e siècles dans quelques travaux américains, anglais et français » in *Les espaces de l'historien. Études d'historiographie* rassemblées par Jean-Claude Waquet, Odile Goerg et Rebecca Rogers, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 2000, pp. 181-202.

des pratiques au sein des classes et de s'interroger sur la façon dont les enseignantes façonnaient leurs identités. Les thématiques proposées dans ce recueil offrent un canevas utile pour saisir la diversité des sujets abordés dans les deux dernières décennies du xx^e siècle.

III. LA FÉMINISATION DE LA PROFESSION

L'arrivée massive, mais inégale selon les pays, des femmes dans l'enseignement au cours du xix^e siècle est un phénomène analysé dans un grand nombre de travaux qui portent surtout sur l'éducation primaire. Il s'agit alors de mesurer l'ampleur du phénomène et son évolution et surtout de comprendre sa signification. Plusieurs comptes rendus d'ouvrages au début des années 1980 signalent l'importance des questions de genre dans l'histoire de l'enseignement. L'historienne de l'éducation, Geraldine Jonçich Clifford, comme l'historienne des femmes Joan Brumberg lancent un certain nombre d'avertissements à ceux qui souhaitent mieux comprendre la féminisation de la profession (aux États-Unis, en 1920, 86 % des enseignants sont des femmes). Certes, l'enseignement est un métier conforme à l'image de la femme, mère éducatrice, mais pour J. Brumberg, l'idéologie domestique associée aux phénomènes de l'industrialisation et la prolifération d'emplois plus attirants pour les hommes, restent des explications trop simplistes (1). Elle conclut sa critique en écrivant : « Sans aucun doute, la féminisation de l'enseignement dans le Nord comme dans le Sud est une histoire compliquée, encore cachée dans l'interconnexion entre la croissance économique, les idéologies de genre, les théories éducatives et les politiques menées par les Églises protestantes » (2).

(1) L'idéologie domestique reste longtemps l'une des explications dominantes de la féminisation, voir Jo Anne Preston : « Domestic Ideology, School Reformers, and Female Teachers: Schoolteaching Becomes Women's Work in Nineteenth-Century New England », *The New England Quarterly*, 66, 1993, pp. 531-551.

(2) Joan Brumberg : « The Feminization of Teaching: 'Romantic Sexism' and American Protestant Denominationalism », *History of Education Quarterly*, 23, 1983, p. 384. Elle rend compte des deux ouvrages suivants : A.D. Mayo : *Southern Women in the Recent Educational Movement in the South* (1978); Nancy Hoffman (Ed.) : *Women's 'True' Profession: Voices from the History of Teaching* (1981). Geraldine Jonçich Clifford : « Eve: Redeemed by Education and Teaching School », *History of Education Quarterly*, 21, 1981, pp. 479-491. Il est question du livre de Redding S. Sugg : *Motherteacher: the Feminization of American Education*, Charlottesville, University Press of Virginia, 1978; Elizabeth Alden Green : *Mary Lyon and Mount Holyoke: Opening the Gates*, Hanover, New Hampshire, University Press of New England, 1979; Barbara J. Harris : *Beyond Her Sphere: Women and the Professions in*

Dix ans plus tard, l'article comparatif de l'historien américain James Albisetti permet de voir comment les approches aussi bien européennes que nord-américaines ont évolué, en dressant un bilan des connaissances sur le sujet (1). Il note en particulier un consensus large autour d'un argument économique: la profession se féminise car les enseignantes coûtent moins cher et les hommes délaissent le métier. En regardant de plus près, J. Albisetti se demande cependant si un tel argument est convaincant car, d'une part, de nombreux hommes restent dans la profession, et d'autre part, les taux de féminisation se révèlent fort variables selon les pays. Ainsi, quand l'historien Harmut Tizte commente le « pourcentage incroyable » de femmes dans la profession en Allemagne, celui-ci n'atteint que 20,9 % dans l'enseignement élémentaire en 1911 alors que, dès 1896, la Belgique connaît un taux de 49 % dans le primaire et l'Italie, vers 1900, en compte 66 %. L'analyse pays par pays montre donc toute la complexité du phénomène et, comme J. Brumberg, J. Albisetti conclut qu'aucun ensemble de facteurs simples ne permet de comprendre des taux de féminisation fort variables par pays et par secteur d'enseignement. Il ajoute alors d'autres éléments que l'historien doit prendre en compte pour comprendre le phénomène de la féminisation, mentionnant notamment les conditions économiques, le droit, les traditions religieuses et culturelles, la durée des études, l'existence ou non de classes mixtes, les taux d'urbanisation et les guerres.

Après avoir établi une chronologie de la féminisation, plusieurs historiennes ont cherché à mieux comprendre son articulation avec d'autres facteurs comme le contexte politique du pays, le dynamisme d'un mouvement féministe et l'évolution du système scolaire (développement d'un système public, persistance d'un secteur privé, émergence de nouvelles structures telle l'éducation technique). Les interrogations concernant la féminisation incorporent de plus en plus une réflexion sur la professionnalisation des enseignantes et une attention nouvelle est portée aux enseignantes elles-mêmes, notamment en termes d'analyse de leurs stratégies. Deux articles marquent particulièrement cette réflexion, celui de l'historienne allemande Juliane Jacobi en 1997, puis celui de Mineke van Essen deux ans plus

American History, Westport, Conn, Greenwood Press, 1978. G. Clifford est particulièrement critique à l'égard des méthodes de R. Sugg et de sa problématique centrale selon laquelle la féminisation de l'enseignement et le développement d'une pédagogie féminine au sein des écoles féminines serait l'une des causes de la trop grande tolérance existant dans le système éducatif américain dans les années 1970.

(1) J. Albisetti, *art. cit.*

tard, l'un et l'autre dans des revues portant sur l'éducation (1). Influencées par les orientations de l'histoire des femmes, les deux historiennes recherchent des explications à la féminisation – ou l'absence de féminisation, dans le secondaire notamment –, qui mettent davantage l'accent sur la façon dont les enseignantes ont réagi en pénétrant dans des secteurs où elles étaient en position d'infériorité. Pour J. Jacobi, l'importante participation des femmes au mouvement de la nouvelle pédagogie de la fin du siècle en Allemagne leur permet de redéfinir la profession en termes plus féminins, grâce aux avancées d'une pédagogie plus individualisée, davantage sensible aux besoins des enfants (2). Pour M. van Essen, les efforts faits par les enseignantes néerlandaises pour se tailler une place plus importante dans la profession à la fin du XIX^e siècle n'ont eu que des résultats mitigés. Leur relative absence de succès tient en partie à leur choix de s'organiser avec les hommes, contrairement aux collègues anglaises et allemandes. Seul, le domaine de l'éducation technique fit exception à cette règle. En abordant l'analyse de la féminisation par le biais des activités et des carrières des enseignantes, les deux historiennes opèrent cependant un revirement méthodologique que nous retrouvons très largement dans d'autres études sur les enseignantes sur lesquelles nous reviendrons.

En France, la problématique de la féminisation est apparue bien tardivement et sans connaître le même développement qu'en Angleterre, en Allemagne, aux Pays-Bas ou en Amérique du Nord. Il est

(1) Juliane Jacobi: « Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes » in *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 1997, pp. 929-946; une traduction anglaise de cet article existe: « Modernization through Feminization? », *European Education*, 32, 2000, pp. 55-79; Mineke van Essen: « Strategies of Women Teachers, 1860-1920: feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective », *History of Education*, 28, 1999, pp. 413-433. De nombreux autres articles abordent des problématiques similaires, voir pour l'Angleterre, Wendy Robinson: « The 'Problem' of the Female Pupil Teacher: Constructions, conflict and control 1860-1910 », *Cambridge Journal of Education*, 27, 1997, pp. 365-378; pour l'Italie, Susanne Wilking: « Die Berufsausbildung der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer in Italien von 1860 bis 1900 », *Paedagogica Historica*, 26, 1990, pp. 47-73; pour la Belgique, Marc Depaepe et Frank Simon: « Social Characteristics of Belgian Primary Teachers in the Twentieth Century », *Cambridge Journal of Education*, 27, 1997, pp. 391-405; Dagmar Hänsel: « Frauen im Lehramt – Feminisierung des Lehrberufs? » in Elke Kleinau et Claudia Opitz (Ed.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, vol.2, Frankfurt/New York, Campus Verlag, 1996, pp. 414-433.

(2) Marjorie Lamberti, travaillant sur cette même période, aboutit à des conclusions plus pessimistes concernant l'influence des enseignantes dans la redéfinition de la profession: « Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914 », *History of Education Quarterly*, 40, 2000, en particulier, p. 26.

intéressant de noter que c'est à la suite d'une exposition organisée par l'INRP en 1995, « Une affaire de femmes ? La féminisation du corps enseignant racontée par la 'photo de classe', 1890-1990 », que l'on trouve les premiers travaux explicites sur cette question de la féminisation. Ces travaux sont réunis dans un volume de mélanges restés injustement confidentiels. Les articles de François Jacquet-Francillon et de Jean-François Chanet abordent en historien « les conquêtes féminines dans l'enseignement » (titre de l'article du premier). Ils montrent les multiples facteurs institutionnels et culturels qui ont contribué à la féminisation, en insistant sur le fait que celle-ci n'est pas simplement le résultat d'une « fuite des hommes hors d'une carrière peu enviable » (1). En rétablissant le rôle des congrégations religieuses dans l'éducation féminine, puis l'action de l'État républicain pour laïciser celle-ci, F. Jacquet-Francillon note : « Que nous continuions à célébrer les 'hussards noirs de la République' en oubliant que la laïcisation incomba plus encore aux institutrices, est une sorte de scandale historiographique ». Encore de nos jours, la question de la féminisation reste peu développée, par rapport à la thématique du conflit Église-État ; et si la question de la formation des enseignantes et de leur professionnalisation en France a fait l'objet de travaux nombreux, c'est surtout de la part de chercheurs étrangers (2).

IV. FORMATION ET PROFESSIONNALISATION DES FEMMES

Les travaux concernant la formation et la professionnalisation des enseignantes ont souvent été menés de pair avec ceux qui étaient consacrés à la féminisation (3). La professionnalisation est alors jugée au travers de la mise en place de contrôles instaurés au moment de l'entrée dans l'enseignement (par les diplômes, les examens, les certificats), au travers de l'organisation d'une formation spécifique,

(1) *La féminisation de l'enseignement, une histoire de femmes ?*, présenté par François Jacquet-Francillon – *Mélanges de la Maison Saint-Exupéry*, Lille, 2000, pp. 141-288 ; citations p. 149 et p. 150.

(2) Marie-Madeleine Compère souligne dans son ouvrage le grand nombre de travaux sur la professionnalisation dans l'aire anglo-saxonne et le peu de dialogue entre les Français et les étrangers sur ce sujet. Ce tour d'horizon des travaux concernant la professionnalisation au féminin confirme son observation. *Op. cit.*, pp. 102-103.

(3) Voir, par exemple, le numéro spécial de la revue canadienne *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 2, 1990 : « Teachers : class, gender and professionalism/Enseignants et enseignantes : Sexes, classes sociales et professionnalisme ». Il est question à la fois de la féminisation de la profession et de l'accès à la formation des enseignantes.

de l'apparition d'associations professionnelles et de l'émergence d'un esprit de corps. Il sera question ici des travaux qui mettent l'accent sur la spécificité de la formation féminine et de l'entrée dans la profession afin de voir comment la profession se définit et évolue de manière sexuée.

Dans l'aire anglo-saxonne, les travaux de Joyce Senders Pedersen ont marqué l'historiographie. Dans sa thèse soutenue en 1974 (publiée en 1987 avec une introduction nouvelle), elle situe la professionnalisation des enseignantes du secondaire dans la perspective des réformes de l'éducation féminine anglaise. L'historienne anglaise définit la professionnalisation à la fois par l'acquisition de compétences et par la redéfinition de valeurs: les enseignantes professionnelles développent, selon elle, « un nouveau style d'autorité » et cette évolution doit peu, à son sens, au mouvement féministe (1). Dans les années 1990, en revanche, les publications anglaises concernant les enseignantes réhabilitent l'influence du mouvement féministe et notamment des syndicats enseignants féminins dans le processus de professionnalisation (2). Il est vrai que ces travaux, portent en général sur une période légèrement postérieure à celle étudiée par J.S. Pedersen.

Le même lien entre l'influence féministe et la professionnalisation peut être établi pour d'autres pays. En Allemagne et en Russie, les années 1850-1860 constituent un moment de rupture où davantage de femmes entrent dans la profession avec l'expansion des écoles féminines et cherchent à se faire reconnaître comme des professionnelles. Ce moment coïncide avec le développement de mouvements féministes qui vont militer pour l'amélioration de l'éducation féminine. Leurs revendications passent en général par des demandes d'une meilleure formation pour les enseignantes, par l'accès aux examens et aux diplômes masculins, et par la création d'associations profession-

(1) Joyce Senders Pedersen: *The Reform of Girls' Secondary and Higher Education in Victorian England: a Study of Elites and Educational Change*, New York, Garland, 1987, pp. vi-vii et pp. 171-287. Voir aussi son article: « The Reform of Women's Secondary and Higher Education: Institutional change and social values in mid and late Victorian England », *History of Education Quarterly*, 19, 1979, pp. 61-91.

(2) A. Oram: *Women Teachers and Feminist Politics, 1900-39*, Manchester, Manchester University Press, 1996; Dina M. Copelman: *London's Women Teachers: gender, class and feminism 1870-1930*, London, Routledge, 1996. Lynne Trethewey et Kay Whitehead: « The City as Site of Women Teachers' Post-Suffrage Political Activism: Adelaide, South Australia », *Paedagogica Historica*, 39, 2003, pp. 107-120; Hilda Kean: *Deeds, not Words. The Lives of Suffragette Teachers*, London, Pluto Press, 1990.

nelles qui veillent aux conditions de travail des femmes (1). En Allemagne, se crée en 1869 *Der Verein Deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen* [l'Association des enseignantes et des gouvernantes allemandes] et des séminaires de formation se développent, rattachés à des écoles publiques et privées (2).

En Russie, l'analyse très nuancée de Christine Ruane est également sensible aux effets de genre, notamment lorsqu'elle décrit la diversité des structures qui forment les futures enseignantes. Que ce soit dans les cours pédagogiques où, dès 1859, règnent les idées de Pestalozzi à l'Université ou au sein d'instituts normaux, les enseignantes se forment une identité professionnelle. Cette identité est cependant bien distincte de celle des enseignants car, comme ailleurs en Europe et en Amérique du Nord, les femmes russes empruntent aux discours religieux et domestique, les éléments indispensables pour bâtir une image de l'enseignante comme une « secular holy woman » (voir *infra* l'article de J. May). Ce n'est qu'à partir des années 1890 que les enseignantes chercheront à se construire une image plus « professionnelle », c'est-à-dire, qui se rapproche de celle des hommes (3).

La jeune historienne Christina de Bellaigue a récemment proposé une interprétation révisionniste du processus de professionnalisation en Angleterre. À partir de son analyse portant sur les carrières de quatre-vingt-trois maîtresses nées entre 1780 et 1860, elle critique l'idée d'une évolution linéaire du processus de professionnalisation ainsi que les dichotomies masculines/féminines, amateur/professionnel qui structurent la plupart des études sur ce sujet. Pour elle, le processus de professionnalisation n'est pas par essence masculin. En effet, au début du siècle, en Angleterre, les enseignantes ont contribué

(1) Un phénomène similaire s'observe aussi en Espagne; voir Sonsoles San Román Gago: « The Spanish Schoolmistress: from Tradition to Modernity », *Paedagogica Historica*, 36, 2000, pp. 571-600. Pour l'Autriche, voir Gertrud Simon: « 'Eine weibliche Lehrkraft von unbescholtenem und sittlichem Charakter.' Die Situation weltlicher Lehrerinnen in Österreich (1774-1914) am Beispiel der Stadt Graz » in Ilse Brehmer, Gertrud Simon (Ed.): *Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich. Ein Überblick*, Graz, Leykam Buchverlagsgesellschaft, 1997, pp. 89-200.

(2) Voir James Albisetti: *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*, Princeton, Princeton University Press, 1988; E. Kleinau et C. Opitz (Ed.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, *op. cit.*, t.2, pp. 161-200.

(3) C. Ruane: *Gender, Class, and the Professionalization of Russian City Teachers, 1860-1914*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1994.

elles-mêmes au processus de professionnalisation par leurs écrits pédagogiques et par leurs activités d'enseignement. Ainsi, C. de Bellaigue ne voit-elle pas d'opposition forte entre les enseignantes « amateurs » du début du siècle et celles de la fin du siècle qui sont passées par un système d'examen et qui se sont donc conformées au modèle dominant dans l'éducation masculine. En revanche, elle plaide pour une vision de la professionnalisation dans son contexte historique spécifique, elle considère en effet que celle-ci n'est pas un modèle fixe, mais qu'il varie dans le temps et dans l'espace (1).

Le processus de professionnalisation est le plus souvent décrit comme étant régi par les valeurs masculines qui dominent dans l'espace public. Que se passe-t-il alors quand les femmes y sont intéressées ? Les associations et les structures qui visent à mieux former les enseignantes n'effacent pas pour autant les effets de genre au sein de la profession. Les historiens de l'éducation allemands ont beaucoup étudié cette question. J. Jacobi, en particulier, a attiré l'attention des chercheurs sur la tension existant entre les valeurs du *geistige Mütterlichkeit* [la maternité spirituelle], prônée pour les femmes, et celle de l'enseignant professionnel (2). Cette tension est particulièrement flagrante dans les débats qui ont lieu autour des enseignantes au sein des maternelles de Fröbel, comme l'a montré Christine Mayer (3). Christine Ruane, dans son introduction, propose, quant à elle, une analyse stimulante de la façon dont les historiens ont abordé le concept de professionnalisation et elle montre comment ce concept n'a pas le même sens pour les enseignants en Russie au XIX^e siècle. En effet, les représentations de la féminité dans chaque pays influencent la nature

(1) Christine de Bellaigue : « The Development of Teaching as a Profession for Women before 1870 », *The Historical Journal*, 44, 2001, pp. 963-998.

(2) Juliane Jacobi : « Geistige Mütterlichkeit. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen ? » in Marianne Horstkemper et Luise Wagner-Winterhagen (Ed.) : *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule*, Weinheim, Beltz Verlag, 1991, pp. 208-244 ; Juliane Jacobi (Ed.) : *Frauen zwischen Familie und Schule : Professionalisierungsstrategien bürgerliche Frauen im Internationalen Vergleich*, Köln/Weimar/Wien, Böhlau, 1993 ; Ilse Brehmer : *Mütterlichkeit als Profession ? Levenstüfte deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts*, vol. 1, Pfaffenweiler, Centaurus-Verlagsgesellschaft, 1990.

(3) Christine Mayer : « Zur Kategorie 'Beruf' in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert » in Elke Kleinau (Ed.) : *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 1 : Auf dem Weg zur Professionalisierung*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 1996, pp. 14-38. Voir aussi Annemieke van Drenth et Mineke van Essen : « 'Shoulders squared ready for battle with forces that sought to overwhelm' West European and American women pioneering in educational sciences, 1800 – 1910 », *Paedagogica Historica*, 39, 2003, pp. 263-284.

du processus de professionnalisation, comme on le voit dans l'analyse que propose Elizabeth Edwards de la culture qui se développe au sein des écoles normales anglaises (1).

En France, le livre de F. Mayeur, paru en 1977, fut le premier à aborder la formation des enseignantes. Par la suite, les travaux sur ce sujet ont été bien plus nombreux sous la plume d'Américains que de Français (2). L'étude magistrale que F. Mayeur a consacré à la création de l'enseignement secondaire public pour les filles s'attache dans sa troisième partie à « une nouvelle catégorie de fonctionnaires ». Pour conduire cette analyse, l'historienne utilise les dossiers personnels de manière à comprendre le recrutement, la formation et les carrières des premières femmes professeurs. Elle insiste sur des conditions d'accès à la profession qui ne sont pas les mêmes pour les femmes que pour les hommes et sur la frustration montante de ces femmes qui, bien qu'elles fassent partie d'un système qui se veut universaliste et méritocratique, perçoivent un traitement différent de celui versé aux hommes. Le mot de « professionnalisation » ne figure cependant pas dans son analyse, ce qui confirme sans doute les conclusions de Marie-Madeleine Compère; elle estime en effet que pour les Français, le concept de « profession » fait l'amalgame « de notions traditionnellement traitées comme antagonistes: profession libérale et service public d'une part, civisme et compétence de l'autre; le terme implique en outre une notion d'organisation corporatiste » (3). Treize ans plus tard, l'Américaine Jo Burr Margadant

(1) C. Ruane, *op. cit.*; E. Edwards: « The Culture of Femininity in Women's Teacher Training Colleges 1900-1950 », *History of Education*, 22, 1993, pp. 277-288 (voir *infra* n.1, p. 31). En revanche, les travaux de l'américaine Christine Ogren portant sur les écoles normales mixtes du Wisconsin montrent que, dans les premières décennies, il y a peu de différences entre l'expérience des hommes et des femmes lors de leur formation. Christine A. Ogren: « When Coeds were Coeducated: Normal Schools in Wisconsin, 1870-1920 », *History of Education Quarterly*, 35, 1995, pp. 1-26.

(2) Françoise Mayeur: *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977. Pour une analyse de l'autre création républicaine pour la formation des enseignantes des écoles normales féminines, voir Jean-Noël Luc: « L'École Normale Supérieure de Saint-Cloud: clé de voûte de l'enseignement primaire, 1882-1914 » in *Historical Reflections*, numéro spécial *The Making of Frenchmen: Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo, Historical Reflections Press, 1980, pp. 417-427.

(3) M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 100. Selon James Albisetti, la vision anglo-américaine du processus de professionnalisation cadre mal aussi avec la situation en Allemagne, voir J. Albisetti: « Professionalisierung von Frauen im Lehrberuf » in E. Kleinau et C. Opitz, (Ed.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, *op. cit.*, vol. 2, pp. 189-200.

reparle des premières femmes professeurs sous l'angle explicite de la professionnalisation, même si l'axe de son analyse porte sur la culture enseignante (voir *infra* pp. 31-35) (1).

L'arrivée des institutrices dans un « processus de professionnalisation du métier d'enseignant initié par les hommes » est abordée dans un article précoce de Peter Meyers en 1980. Il l'étudie surtout sous l'angle de l'opposition des hommes à l'arrivée des femmes et il cherche à comprendre les obstacles à la construction d'une identité professionnelle féminine. Celle-ci se développe cependant, selon P. Meyers, avec les débats anticléricaux de la fin du siècle où instituteurs et institutrices laïques se soutiennent dans le combat contre l'enseignement des religieux et surtout des religieuses (2). Depuis 1980, les travaux sur les enseignantes se sont multipliés, ils donnent une vision bien plus précise de l'évolution de la formation des institutrices, évolution conceptualisée comme première étape de la professionnalisation de leur condition. Deux ouvrages parus en 1995, celui de l'Américaine Anne Quartararo et celui de l'Anglais Sharif Gemie, montrent que la formation des enseignantes et la construction d'une identité professionnelle se discernent avant la période de l'avant-guerre même si cela ne concerne qu'une minorité d'institutrices. Au sein des écoles normales féminines, dont la première apparaît en 1838, se développe un esprit de corps, mais, une fois sur le terrain, les institutrices laïques se sentent souvent isolées et persécutées (3). L'arrivée au pouvoir des républicains et l'obligation de créer une école normale féminine par département (loi de 1879), institutionnalise une formation bien plus rigoureuse qu'auparavant. De plus, la rhétorique anticléricale républicaine, notamment pour ce qui concerne les filles, donne une mission aux institutrices laïques, mission que des sessions de formation viennent renforcer (4). Contrairement à ce que montrent des travaux portant sur l'Allemagne ou l'Angleterre, il semble qu'en France le mouvement féministe soit assez peu intervenu dans le processus de professionnalisation au

(1) Jo Burr Margadant: *Madame le Professeur. Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

(2) Peter Meyers: « From Conflict to Cooperation: Men and Women Teachers in the Belle Époque », in *Historical Reflections*, numéro spécial: *The Making of Frenchmen*, *op. cit.*, pp. 493-505.

(3) Sharif Gemie: « The Schoolmistresses's Revenge: secular schoolmistresses, academic authority and village conflicts in France, 1815-1848 », *History of Education*, 20, 1991, pp. 203-217.

(4) Anne T. Quartararo: *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France. Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*, Newark, University of Delaware Press, 1995.

xix^e siècle (1). En fin de compte, les travaux sur la professionnalisation des enseignantes en France semblent se distinguer de ceux portant sur d'autres pays, en grande partie à cause du rôle attribué à l'État dans ce processus et de la façon dont l'État s'est servi de l'éducation féminine pour mener un combat anticlérical. Ainsi, l'accès à une meilleure formation paraît moins « émancipateur » ; selon S. Gemie, le processus de professionnalisation met les enseignantes au service de l'État républicain dans un système de pouvoir finalement peu modifié par leur intégration.

V. L'ENSEIGNANTE AU TRAVAIL

L'analyse des conditions d'entrée dans la profession rejoint souvent des études consacrées à la vie de l'enseignante, à ses contraintes et à la façon dont elle contribue à forger des comportements nouveaux. Dans ces études, il est souvent question des inégalités flagrantes qui existent entre la condition des hommes et des femmes dans la profession, que ce soit en termes de salaires, d'accès à des positions de responsabilité et de pouvoir ou face à l'obligation du célibat réservée aux femmes. Depuis une vingtaine d'années, des études se sont multipliées sur les carrières des enseignantes avec, souvent, une volonté de comprendre comment les inégalités structurelles ont agi sur les consciences individuelles et collectives, contribuant parfois à des formes de politisation par le biais du syndicalisme.

En 1995 et 1996, quatre livres sur les enseignantes paraissent en anglais et témoignent des résultats de recherches menées depuis plusieurs années (2). Ces livres éclairent d'une lumière nouvelle les aspirations des enseignantes et la façon dont elles ont construit leur parcours depuis le xix^e siècle. S'appuyant sur une vaste littérature secondaire d'inspiration féministe, les auteurs ont fouillé les archives publiques, celles des écoles et des syndicats d'enseignants, elles ont analysé des journaux intimes, des mémoires, la presse destinée aux

(1) Sharif Gemie : *Women and Schooling in France, 1815-1914*, Keele, Keele University Press, 1995, pp. 149-174. Voir aussi son article historiographique stimulant : « Institutional History, Social History, Women's History : A Comment on Patrick Harrigan's 'Women Teachers and the Schooling of Girls in France' », *French Historical Studies*, 22, 1999, pp. 613-623.

(2) Sara Knopp Biklen : *School Work: Gender and the Cultural Construction of Teaching*, New York, N.Y., Teachers College Press, 1995 (sur les États-Unis) ; Dena Copelman, *op. cit.* et Alison Oram, *op. cit.* (sur l'Angleterre) ; Marjorie Theobald : *Knowing Women: Origins of Women's Education in Nineteenth-Century Australia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

enseignants et ont réalisé des entretiens. Dans deux de ces livres (ceux de S. Biklen et M. Theobald), la littérature de fiction est aussi utilisée pour montrer le poids d'une idéologie de genre. Si ces études révèlent l'existence de similitudes culturelles entre les pays, notamment au sein d'une littérature qui partage une vision idéalisée de la féminité, des contrastes apparaissent cependant (notamment dans l'étude des aborigènes dans le cas de l'éducation australienne). Ces études brosent le portrait d'une variété importante d'enseignantes : D. Copelman, par exemple, se concentre sur les institutrices du primaire, alors qu'A. Oram analyse l'ensemble des activités politiques des enseignantes dans des écoles de tout ordre à travers la Grande-Bretagne. Le livre de cette dernière articule l'activité politique avec le rôle que jouent les enseignantes au sein de syndicats mixtes et non-mixtes.

Les études récentes sur la syndicalisation enseignante portent la marque d'interrogations inspirées par l'histoire des femmes et du genre (1). En effet, les chercheurs se sont de plus en plus intéressés au processus d'intégration des femmes au sein de syndicats dominés par les hommes. De quelle manière les syndicats ont-ils réagi face aux salaires moindres des femmes et à l'obligation de célibat imposée aux seules femmes ? Dans quelle mesure les enseignantes ont-elles pu assumer des responsabilités au sein des syndicats ? Dans le cas de l'Angleterre, A. Oram montre que les syndicats enseignants ont bien accueilli les femmes, leur accordant des places de direction. Pourtant, aux yeux des féministes radicales, ceci n'était pas suffisant et elles ont donc créé un syndicat non-mixte, qui n'a pas connu un grand succès. Wayne Urban a étudié le rôle des enseignantes au sein de la *National Education Association* aux États-Unis entre 1917 et 1972. Cette association s'est montrée sensible aux soucis de ces adhérentes féminines ; dans les années 1920, par exemple, elle s'est battue pour obtenir un salaire égal à celui des hommes, elle a lutté de façon générale pour l'égalité des sexes. En revanche, la protection des enseignantes mariées n'a été que faiblement soutenue jusqu'à la fin des années 1950. W. Urban conclut cependant que l'influence exercée par les enseignantes au sein de la *NEA* n'a jamais été proportionnelle à leur domination numérique dans le métier ; il montre aussi que le contexte institutionnel, dans son ensemble, n'a que rarement été favorable à l'équité entre les sexes (2). Sheila Cavanagh aboutit à des

(1) Voir Wayne J. Urban : « New Directions in the Historical Study of Teacher Unionism », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 2, 1990, pp. 1-16. Il cite en particulier les travaux d'Alison Prentice, Susan King, Alison Oram, Martin Lawn et Marjorie Theobald.

(2) Wayne J. Urban : « Courting the Woman Teacher: The National Education Association, 1917-1970 » *History of Education Quarterly*, 41, 2001, pp. 139-166. Au

conclusions similaires dans son étude sur l'unique syndicat féminin canadien. Selon l'historienne canadienne, la culture du professionnalisme obligeait les enseignantes à adopter une posture masculine dans leur vie professionnelle alors que, dans le même temps, les enseignantes étaient perçues selon des valeurs féminines. En fin de compte, les prises de position du syndicat féminin – la *Federation of Women Teachers' Associations of Ontario* – ont peu séduit les enseignantes du monde rural auprès de qui la culture du professionnalisme proposée n'a pas trouvé d'écho (1).

Certaines études abordent la question des carrières des enseignantes par le biais des effets de la bureaucratisation des systèmes éducatifs. Pour les historiennes canadiennes, M. Danylewycz et A. Prentice, celle-ci est en général désavantageuse aux femmes. À Montréal et à Toronto, les systèmes scolaires se sont développés de manière fort contrastée mais la situation relative des enseignants hommes et femmes est restée similaire. Beaucoup de femmes ont continué à travailler en dehors des bureaucraties scolaires et parfois, comme à Montréal, en ont été activement exclues (2). Un processus identique peut-être observé dans l'État d'Oklahoma aux États-Unis où, au début du XX^e siècle, les enseignantes perdent de l'influence au sein des administrations scolaires et où le nombre de principales va même en diminuant. De même, les études sur l'Écosse montrent que la laïcisation de l'enseignement avec la *Education Act* de 1872, institutionnalise et formalise des inégalités : les femmes gagnent moins que les hommes et sont moins promues (3). D'autres chercheurs

fond, ses recherches vont dans le même sens d'un article précurseur de Richard Quantz qui expliquait le faible taux de syndicalisation par les caractéristiques des identités professionnelles féminines. Voir R. Quantz : « The Complex Visions of Female Teachers and the Failure of Unionization in the 1930s: An Oral History », *History of Education Quarterly*, 25, 1985, pp. 439-458.

(1) Sheila L. Cavanagh : « The Gender of Professionalism and Occupational Closure: the management of tenure-related disputes by the 'Federation of Women Teachers' Associations of Ontario' 1918-1949 », *Gender and Education*, 15, 2003, pp. 39-57.

(2) Marta Danylewycz et Alison Prentice : « Teachers, Gender, and Bureaucratizing School Systems in Nineteenth-Century Montreal and Toronto », *History of Education Quarterly*, 24, 1984, pp. 75-100.

(3) Helen Corr : « Teachers and Gender: Debating the Myths of Equal Opportunities in Scottish Education 1800-1914 », *Cambridge Journal of Education*, 27, 1997, pp. 355-362. Voir aussi une analyse similaire consacrée à l'Australie où l'on voit comment la bureaucratisation du système éducatif crée la figure de l'enseignante de « deuxième classe », Peter Meadmore : « Hard Times, Expedient Measures: women teachers in Queensland rural schools, 1920-1959 », *History of Education*, 28, 1999, pp. 435-447. Enfin, une étude sur la ville de Brême montre comment la prise en charge

présentent une vision bien plus positive des effets de la bureaucratisation. Dans son étude consacrée aux écoles rurales de Californie entre 1850 et 1950, Kathleen Weiler a, certes, montré que les femmes gagnent moins que les hommes et doivent suivre des consignes strictes concernant leurs vêtements, leur comportement, et leur statut marital ; cependant, elle a aussi souligné que les besoins de certification et la présence de femmes dans l'administration du système éducatif, aux niveaux local et régional, les insèrent dans des réseaux féminins, professionnels et personnels, qui leur donnent une autonomie et une indépendance parfois surprenantes (1). Ainsi, l'extension du pouvoir des États sur l'enseignement n'a pas toujours eu des effets disciplinaires et contraignants pour les femmes (2).

L'interdiction de se marier imposée aux enseignantes existait de manière officielle ou officieuse partout en Europe, mais aussi en Amérique du Nord, et cela, dans certains pays, depuis le dernier quart du XIX^e siècle jusqu'aux années 1950. Cette mesure opère évidemment une distinction nette entre les carrières des femmes et celles de leurs homologues masculins. De nombreux travaux analysent les motivations dissimulées derrière de telles interdictions, qu'elles soient idéologiques, socio-économiques, ou liées à la construction d'une éthique professionnelle sexuée. Beaucoup d'enseignantes restent donc célibataires et doivent de fait subir les désagréments liés à leur situation maritale, désagréments particulièrement pesants dans des sociétés où le mariage apparaît comme la norme. Pour la période de l'entre-deux-guerres, Alison Oram a analysé les représentations négatives de l'enseignante célibataire anglaise, elle montre que celle-ci est perçue comme aigrie, asexuée ou lesbienne (3). L'étude d'Hiltrud Schroeder sur l'enseignante allemande dans les premières

par l'État de l'enseignement élémentaire génère l'idée que les femmes ne peuvent pas être utilisées (sont *unbrauchbar*) car elles ne sont pas suffisamment professionnelles. Voir Wiltrud Ulrike Drechsel : « Die Professionalisierung des 'Schulstands' und die 'unbrauchbar gewordenen' Elementarlehrerinnen », in E. Kleinau et C. Opitz (Ed.) : *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, op. cit., vol. 2, pp. 161-173.

(1) Kathleen Weiler : « Women and Rural School Reform : California, 1900-1904 », *History of Education Quarterly*, 34, 1994, pp. 25-47 ; *Country Schoolwomen : Teaching in Rural California, 1850-1950*, Stanford, Stanford University Press, 1998.

(2) Pour une analyse qui aboutit à des conclusions très similaires concernant les enseignantes citadines dans le Rhode Island, voir Victoria-Maria MacDonald : « The Paradox of Bureaucratization : New Views on Progressive Era Teachers and the Development of a Woman's Profession », *History of Education Quarterly*, 39, 1999, pp. 427-453.

(3) Alison Oram : « Embittered, Sexless or Homosexual : attacks on spinster teachers 1918-1939 » in Arina Angerman et al. : *Current Issues in Women's History*, London/New York, Routledge, 1989, pp. 183-202.

décennies du xx^e siècle conduit au même constat (1). La France fait, quant à elle, figure d'exception dans l'Europe de l'Ouest, puisque l'État français républicain encourage le mariage pour les institutrices, il est vrai pour des raisons qui sont avant tout pragmatiques : avec la promulgation des lois Ferry, l'État est à la recherche d'institutrices. L'article de Leslie Page-Moch examine alors les contradictions entre l'encouragement au mariage entre instituteurs et institutrices dans un même village et les réalités des conditions de travail qui rendent le mariage difficile (2). Même dans un système apparemment moins discriminatoire, les expériences des enseignants au travail diffèrent considérablement en fonction de leur sexe.

VI. LES ENSEIGNANTES DU SECTEUR PRIVÉ

L'enseignante qui fait l'objet des études analysées précédemment appartient plutôt au secteur public. De nombreuses études font état, dans le secteur privé, d'un tissu scolaire féminin bien antérieur à celui qui sera promu par des États fédéraux ou nationaux dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Ainsi, le processus de professionnalisation, étudié pour le secteur public, doit être compris en relation avec les évolutions du privé (3). Le contexte national détermine évidemment l'importance de cette thématique au sein de l'historiographie. De façon peu surprenante, des travaux sur ce sujet se sont développés d'abord dans des pays où une tradition d'éducation privée était développée et valorisée : en Amérique du Nord, en Angleterre et en Allemagne ; pour la France, les travaux portant sur ce sujet au XIX^e siècle sont surtout le fait d'Américaines. La « redécouverte » de l'importance des enseignantes privées concerne aussi bien celles qui dirigent des institutions pour les pauvres que celles qui éduquent les élites. Si l'accent est parfois mis sur la formation de ces enseignantes privées, le mérite essentiel de ces travaux est de démontrer l'existence

(1) Hiltrud Schroeder : « Die 'verkümmerte' und 'verbitterte' Lehrerin. Die Debatte um das Lehrerinnenzölibat in der ersten Frauenbewegung », in Marianne Horstkemper, Luise Wagner-Winterhager (Ed.) : *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule*, Weinheim, Beltz Verlag, 1991, pp. 199-208. Pour les États-Unis, David M. Donahue, « Rhode Island's Last Holdout: Tenure and Married Women Teachers at the Brink of the Women's Movement », *History of Education Quarterly*, 42, 2002, pp. 50-74.

(2) Leslie Page-Moch : « Government Policy and Women's Experience: The Case of Teachers in France », *Feminist Studies*, 14, 1988, pp. 301-324.

(3) Cette même perspective sous-tend les travaux sur l'enseignante des écoles maternelles, voir le numéro spécial d'*Histoire de l'éducation* sous la direction de Jean-Noël Luc : « L'école maternelle en Europe. XIX^e-XX^e siècles », 82, 1999.

d'institutions nombreuses et de qualité fort hétérogène dès le début du XIX^e siècle, voire bien avant.

Aux États-Unis, les travaux consacrés aux établissements de la période coloniale puis à ceux de la première moitié du XIX^e siècle mettent l'accent sur la diversité de l'offre scolaire, sur son articulation avec des associations religieuses, notamment les Quakers, et sur l'évolution des institutions, avec la montée d'une idéologie domestique pour les femmes (1). La réévaluation des institutions de cette période ne se focalise pas outre mesure sur les enseignantes, sauf pour quelques cas exemplaires, notamment celui de Catherine Beecher, pédagogue et maîtresse d'une *academy* à Hartford dans le Connecticut, dont la biographie pionnière de Katharine Kish Sklar continue à faire référence (2). Les figures d'enseignantes exemplaires foisonnent aussi dans l'historiographie anglaise car les réformes de l'éducation féminine sont portées par des individus et des institutions privées (3). De façon précoce, les gouvernantes font l'objet d'analyses, car c'est le souci de leur formation qui est à l'origine de la création du *Queens College* dès 1848 (4). Comme pour les États-Unis, on relève une tendance à réhabiliter l'enseignante du début du XIX^e siècle, en critiquant l'image d'amateur que ses successeurs lui ont attribuée, image souvent reprise dans les premiers travaux portant sur l'éducation des filles (5). L'article de l'historienne australienne

(1) Voir, entre autres, les rubriques « academies », « Beecher, Catherine », « Catholic teaching orders », « colonial schooling » qui incluent des bibliographies précieuses dans Linda Eisenmann (Ed.) : *Historical Dictionary of Women's Education in the United States*, Westport, Greenwood Press, 1998. Pour les *academies*, voir aussi le symposium « Reappraisals of the Academy Movement », *History of Education Quarterly*, 41, 2001, pp. 216-270, où il est question à la fois des enseignants masculins et féminins. Preuve de l'intérêt précoce porté à ce sujet, voir Joan M. Jensen : « Not Only Ours But Others: The Quaker Teaching Daughters of the Mid-Atlantic, 1790-1850 », *History of Education Quarterly*, 24, 1984, pp. 3-19.

(2) Katherine Kish Sklar : *Catherine Beecher: A Study in American Domesticity*, New York, Norton 1973.

(3) Une biographie collective est proposée dans Nonita Glenday, Mary Price : *Reluctant Revolutionaries. A Century of Head Mistresses 1874-1974*, Bath, Pitman Publishing, 1974.

(4) M. Jeanne Peterson : « The Victorian Governess. Status Incongruence in Family and Society », in M. Vicinus (Ed.) : *Suffer and Be Still. Women in the Victorian Age*, Bloomington, Indiana University Press, 1972, pp. 3-19; Kathryn Hughes : *The Victorian Governess*, London, The Hambledon Press, 1993; Alice Renton : *Tyrant or Victim? A History of the British Governess*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1991.

(5) Voir Susan Skedd : « Women Teachers and the Expansion of Girls' Schooling in England, c. 1760-1820 » in Hannah Barker et Elaine Chalus (Ed.) : *Gender in Eighteenth-Century England: Roles, Representations and Responsibilities*, London, Longman Limited, 1997, pp. 101-125.

Marjorie Theobald, qui est republié dans un volume édité en 1991 avec Alison Prentice, a précisément comme titre: « 'Mere Accomplishments'? Melbourne's Early Lady Schools Reconsidered » [De simples agréments? une réévaluation des premières écoles pour demoiselles à Melbourne] (1). Sans prétendre que les maîtresses de pension étaient des professionnelles, elle montre l'importance de ces femmes et de ces institutions dans le tissu social de Melbourne, ce qui donnait aux filles des élites des possibilités de s'instruire qu'elles n'avaient pas par ailleurs (2).

En Allemagne, l'histoire des enseignantes privées est abordé dans le livre pionnier d'Elisabeth Blochmann en 1966 (3). Trente ans plus tard, un ouvrage collectif révèle les richesses de cette historiographie consacrée aux périodes moderne et contemporaine. Le premier volume traite du Moyen Âge, de l'époque moderne et des premières décennies du XIX^e siècle. Les congrégations religieuses au XVII^e siècle, les premières grandes figures d'enseignantes pédagogues (Betty Gleim et Caroline Rudolphi), et la figure de la gouvernante y sont analysées (4). Comme en Angleterre, la formation des gouvernantes

(1) *History of Education Review*, 13, 1984, pp. 15-28. On trouve des études révisionnistes sur les *dame schools* dans deux articles du *British Journal of Educational Studies* en 1974 et 1976.

(2) Le travail de l'américaine Carol Gold sur le Danemark développe des arguments similaires. Elle insiste à la fois sur le nombre d'enseignantes et d'écoles de filles et critique le stéréotype de la maîtresse d'école inculte. Voir Carol Gold: *Educating Middle-Class Daughters. Private Girls Schools in Copenhagen, 1790-1820*, Copenhagen, The Royal Library Museum Tusulanum Press, 1996. Pour le Canada, Jane Errington étudie des enseignantes « professionnelles » dès le début du XIX^e siècle, souvent des femmes instruites anglaises. J. Errington: « Ladies and Schoolmistresses: Educating Women in Early Nineteenth-Century Upper Canada », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 6, 1994, pp. 71-96. Il est à noter que M. Theobald témoigne d'un phénomène similaire en Australie, notamment avec la présence d'enseignantes françaises.

(3) Elisabeth Blochmann: *Das 'Frauenzimmer' und die 'Gelehrsamkeit'. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland*, Heidelberg, 1966.

(4) Voir dans E. Kleinau et C. Optiz (Ed.) : *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, op. cit., vol.1, les chapitres suivants: Anne Conrad: « Weibliche Lehrorden und katholische höhere Mädchenschulen im 17. Jahrhundert », pp. 252-262; Martina Käthner et Elke Kleinau: « Höhere Töchter Schulen um 1800 », pp. 393-408 et Irene Hardach-Pinke: « Erziehung und Unterricht durch Gouvernanten », pp. 409-427. Ce dernier est basé sur son livre: *Die Gouvernante. Geschichte eines Frauenberufs*, Frankfurt/New York, 1993. Aux Pays-Bas, signalons sur les congrégations enseignantes l'œuvre pionnière d'une ancienne religieuse récemment disparue, A.M. Lauret: *Per Imperatief Mandaat. Bijdrage tot de geschiedenis van onderwijs en opvoeding door katholieken in Nederland, in het bijzonder door de Tilburgse zusters van liefde*, Tilburg, 1967. Sur les gouvernantes, Greddy Huisman: *Tussen salon en souterrain. Gouvernantes in Nederland 1800-1940*, Amsterdam, Bert Bakker, 2000.

fait l'objet d'études particulières dans la mesure où, dans certaines villes, des établissements de formation apparaissent spécifiquement pour elles (1).

En France, une longue tradition historiographique présente l'enseignante privée comme une religieuse, le plus souvent mal formée et porteuse de valeurs rétrogrades. Cette vision républicaine a occulté la présence d'enseignantes laïques, ce qui explique sans doute en partie qu'on trouve peu de biographies d'enseignantes exemplaires, au contraire de la production anglo-saxonne (2). Les études sur les congrégations religieuses de la période moderne ont ouvert la voie à une appréciation plus nuancée de l'action et de la vie de ces enseignantes. Le travail de Martine Sonnet sur les écoles de la capitale au XVIII^e siècle est en ce sens exemplaire. Certes, c'est l'éducation – et pas les enseignantes – qui sont au cœur de sa démarche, mais elle brosse néanmoins un tableau fort complet de ces dernières : à côté des sœurs âgées et peu éduquées de la congrégation de Sainte-Anne, on trouve celles bien plus cultivées des Ursulines ou de la Congrégation de Notre-Dame (3). Depuis une dizaine d'années, se multiplient des études sur les maîtresses laïques et religieuses qui contestent le dogme républicain concernant l'éducation féminine avant les lois Ferry. Suite aux travaux de Claude Langlois sur les congrégations féminines, plusieurs historiennes se sont plongées dans les archives des congrégations pour démythifier la figure de la religieuse (4). Ces analyses mettent souvent l'accent sur la formation proposée au sein des congrégations religieuses et notent évidemment que les premières écoles normales ont été dirigées par des sœurs enseignantes. Parmi les travaux les plus sérieux qui consacrent une large place aux ensei-

(1) Karin Ehrlich: *Städtische Lehrerinnenbildung in Preussen: eine Studie zur Entwicklung, Struktur und Funktionen am Beispiel der Lehrerinnen-Bildungsanstalt Hannover. 1856-1926*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1995.

(2) F. Mayeur: « L'éducation des filles... », *art. cit.*, p.89. Il est frappant, par exemple, qu'il n'existe aucune biographie sérieuse de Jeanne Henriette Campan, pédagogue et première surintendante des maisons d'éducation de la Légion d'honneur. Il existe, évidemment, de nombreuses hagiographies de supérieures générales, mais cette production n'est pas à situer dans le même registre que les travaux évoqués par ailleurs.

(3) Martine Sonnet: *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, Cerf, 1987, pp. 100-137. Signalons le chapitre fort suggestif sur l'éducation des filles dans Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia: *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Sedes, 1976, pp. 231-247. Ce dernier s'attarde sur les congrégations religieuses et les petites écoles de filles à la ville et à la campagne; notons qu'il s'agit, en 1976, d'un « domaine encore à débroussailler ».

(4) Claude Langlois: *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle*, Paris, Cerf, 1984.

gnantes du primaire, retenons le livre récent de Sarah Curtis, dont la traduction vient de paraître (1). Rebecca Rogers, pour sa part, s'est intéressée à la fois aux religieuses et aux laïques qui éduquaient les filles de la bourgeoisie avant le passage de la loi Camille Sée en 1880. Chez S. Curtis, comme chez R. Rogers, on voit comment des femmes laïques et religieuses réagissent à la multiplication et à la diversité des établissements féminins, en cherchant à améliorer la formation des futures enseignantes (2).

Des problématiques similaires se dessinent dans l'historiographie consacrée aux enseignantes belges et canadiennes. Dans les deux cas, des institutions concurrentes, notamment protestantes et catholiques coexistent. En se penchant plus particulièrement sur les congrégations religieuses, des historiens comme Fanny Eid et Michelle Dumont pour le Canada, ou Paul Wynants pour la Belgique, ont mis en évidence l'importance du réseau catholique, dans le développement de l'enseignement féminin (3). P. Wynants montre cependant que, pour les sœurs de la Providence de Namur, la « 'professionnalisation' accrue des tâches scolaires » survient à un mauvais moment alors que ses membres vieillissent.

Les travaux récents concernant les enseignantes du secteur privé sont souvent inspirés par des approches venant de la *gender history*; ils mêlent ainsi des analyses sociologiques et celles qui s'attachent à la question de la culture enseignante, du cadre de vie, de l'identité professionnelle par rapport à celle de sexe, etc. Ce type de questionnements se retrouve aussi dans les travaux sur la professionnalisation au féminin, qui illustrent le poids de l'histoire des femmes et du genre dans ces recherches.

(1) Sarah Curtis: *L'enseignement au temps des congrégations. Le diocèse de Lyon 1801-1905*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2003, pp. 71-105. Voir aussi Yvonne Turin: *Femmes et religieuses au XIX^e siècle. Le féminisme 'en religion'*, Paris, Nouvelle Cité, 1989.

(2) Rebecca Rogers: « Boarding Schools, Women Teachers, and Domesticity: Reforming Girls' Secondary Education in the First Half of the Nineteenth Century », *French Historical Studies*, 19, 1995, pp. 153-181; R. Rogers: « Retrograde or Modern? Unveiling the Teaching Nun in Nineteenth-Century France », *Social History*, 23, 1998, pp. 146-184.

(3) Micheline Dumont et Nadia Fahmy Eid (Éd.): *Maîtresses de maison, Maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Montréal, Boréal, 1983; Micheline Dumont et Nadia Fahmy Eid (Éd.): *Les Couventines. L'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes, 1840-1960*, Montréal, Boréal, 1986; Paul Wynants: *Les sœurs de la Providence de Champion et leurs écoles (1833-1914)*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 1984, pp. 241-258.

VII. LA CULTURE ENSEIGNANTE : DISCOURS ET EXPÉRIENCES

L'essor récent d'articles et de livres qui abordent la culture enseignante par le biais des discours et des expériences témoigne à la fois d'effets de mode, mais aussi de l'utilisation de nouvelles sources et de nouvelles approches, notamment en histoire orale (1). Pour ce qui est des sources, les historiens se tournent davantage vers des textes plus littéraires et surtout vers des sources de type privé : journaux intimes, correspondances, mémoires. Kate Rousmaniere note également que des études de la culture matérielle (autour des salles de cours) et l'utilisation des souvenirs scolaires peuvent nourrir des travaux novateurs (2). Les sources de la vie privée sont alors exploitées à l'échelle des individus afin de mieux cerner le sens de la vie d'une enseignante. Quant aux nouvelles approches, l'histoire « culturelle » domine – dans une acception très différente selon le pays. Ainsi, en traquant des pratiques sociales et culturelles, les travaux dont il est question ici font appel à des méthodes très variées, qui relèvent de l'anthropologie, de la critique littéraire ou de la sociologie. Sans prétendre proposer une étude exhaustive de ces orientations nouvelles, il sera question des rapports qu'entretiennent les femmes avec leur identité de sexe, leur identité professionnelle et leur identité sociale.

L'orientation linguistique et culturelle des travaux récents ne doit pas occulter l'importance de quelques recherches des années 1980 qui ont marqué l'historiographie par la suite. En particulier, les articles et le livre de Martha Vicinus, *Independent Women*, ont proposé une interprétation particulièrement séduisante des premières communautés d'enseignantes anglaises. Partant de l'étude de femmes qui vivent et travaillent entre elles – les diaconesses et les sœurs anglicanes, les infirmières dans les hôpitaux, les femmes dans les nouveaux *colleges* des années 1850, et les enseignantes des *reformed boarding schools*, etc. – l'historienne américaine cherche à comprendre comment les femmes organisent leur temps et leur espace quand elles vivent entre elles. Elle établit alors un lien entre ces communautés non-mixtes et le mouvement suffragiste. Pour M. Vicinus, l'exercice de l'autorité entre femmes constitue la première étape vers

(1) Voir la réaction de Kate Rousmaniere à l'article de Jurgen Herbst (*supra* n.3, p. 5) : « Fresh Thinking: Recent Work in the History of Education. Response to Jurgen Herbst's State of the Art Article », *Paedagogica Historica*, 37, 2001, pp. 649-652.

(2) Elle utilise ses propres souvenirs pour analyser un personnage historique, dans Kate Rousmaniere : « Being Margaret Haley, Chicago, 1903 », *Paedagogica Historica*, 39, 2003, pp. 5-18.

la demande de plus de pouvoir dans la sphère publique. L'expérience d'enseignement est donc « *empowering* », pour reprendre une expression de la deuxième vague du mouvement féministe. Dans son chapitre sur les enseignantes et dans un article abondamment cité, « *Distance and Desire* », l'historienne pénètre au cœur de l'expérience éducative pour comprendre comment les nouvelles enseignantes « professionnelles » exercent leur métier alors qu'elles sont censées former de futures mères et épouses. Le professionnalisme, qui passe par des processus de certification et l'identification à un corps, est porté par des valeurs plutôt masculines et introduit quantité de paradoxes dans un environnement qui se proclame familial mais qui ne l'est pas. À travers l'étude de correspondances et de mémoires, M. Vicinus cherche à comprendre les rapports de pouvoir au sein du pensionnat et la place de la spiritualité et de la sexualité dans les rapports que tissent les femmes entre elles (1).

Ce type d'analyse qui aborde l'enseignante dans sa vie privée et publique est caractéristique des travaux menés dans le champs de l'histoire des femmes, notamment par ceux qui souhaitent montrer que le clivage entre sphère publique et sphère privée n'est pas opérant quand on prend en compte les pratiques féminines. Le livre de Jo Burr Margadant sur les premières femmes professeurs en France doit être situé par rapport à cette tradition historiographique. Certes, l'historienne américaine revient sur un terrain déjà admirablement déblayé par Françoise Mayeur, mais son projet n'est pas le même. À travers une approche prosopographique, J.B. Margadant retrace les carrières de trois générations de Sévriennes à partir desquelles elle cherche constamment à comprendre les expériences publiques et privées de ces premières femmes « professionnelles ». L'image transmise et intériorisée de la profession est juxtaposée aux réalités dans les nouveaux collèges et lycées de jeunes filles et l'on voit bien comment des représentations sexuées ont forgé un modèle du professorat féminin bien distinct du modèle masculin. L'étude sur trois générations permet cependant de saisir une évolution. Après la Première Guerre mondiale, la vision spécifiquement féminine des professeurs

(1) Martha Vicinus: *Independent Women. Work and Community for Single Women, 1850-1920*, Chicago, University of Chicago Press, 1985; Martha Vicinus: « *Distance and Desire: English Boarding-School Friendships* », *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, 9, 1984, pp. 600-622. Dans les années 1980, cette publication est, dans la communauté scientifique anglophone, la plus importante revue interdisciplinaire sur les femmes à laquelle contribuent de nombreuses historiennes. On retrouve l'influence des travaux de Martha Vicinus dans le livre récent d'Elizabeth Edwards: *Women in Teacher Training Colleges, 1900-1960. A Culture of Femininity*, Londres, Routledge, 2001.

femmes va davantage s'aligner sur celle des hommes (1). Le livre déjà mentionné de Sharif Gemie concernant les institutrices publiques françaises au XIX^e siècle montre également le décalage entre les valeurs méritocratiques et universalistes de la profession et une réalité sociale profondément sexuée ; il aborde cette réalité aussi bien par le biais de la vie publique que par celle de la vie privée des institutrices. En effet, son souci n'est pas seulement de comprendre les carrières d'institutrices et leur place dans une administration hiérarchisée, mais aussi d'écouter leurs voix (2).

L'étude des discours concernant les enseignantes est un autre axe de recherche qui connaît un certain succès. Dans une étude consacrées aux écoles urbaines New Yorkaises dans les années 1920, Kate Rousmaniere analyse le décalage entre la représentation de l'enseignante – « naturellement » maternelle, patiente et soucieuse d'aider ses élèves – et les réalités du terrain qui exigent un comportement bien plus autoritaire. Les difficultés de discipline obligent les enseignantes à adopter des comportements en décalage complet avec les messages intériorisés lors de leur formation et avec un coût personnel souvent élevé. En juxtaposant les images de l'enseignante idéale, les expériences sur le terrain et les voix des enseignantes elles-mêmes, l'historienne américaine montre que le maintien de la discipline en classe est construit comme un problème qui ne concerne que l'enseignante et non pas la société en général (3).

Un autre courant de recherche dynamique de nos jours est celui qui fait émerger la voix des enseignantes. Les historiens concernés font appel à l'histoire orale, aux récits de vie, à l'analyse du discours pour comprendre la spécificité des vies enseignantes, dans toute leur diversité. Kathleen Casey, par exemple, analyse l'expérience de reli-

(1) Jo Burr Margadant, *op. cit.* Le contraste entre les représentations du professeur, homme ou femme, est aussi l'objet de l'article de Rebecca Rogers : « Le professeur a-t-il un sexe ? : les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », *Clio : Histoire, Femmes et Société*, 4, 1996, pp. 221-239.

(2) S. Gemie, *op. cit.*, pp. 12-13, voir aussi : « Docility, Zeal and Rebellion : Culture and Sub-Cultures in Women's Teacher Training Colleges, c.1860-c.1910 », *European History Quarterly*, 24, 1994, pp. 213-244.

(3) Kate Rousmaniere : « Losing Patience and Staying Professional : Women Teachers and the Problem of Classroom Discipline in New York City Schools in the 1920s », *History of Education Quarterly*, 34, 1994, pp. 49-68. Pour une autre analyse qui prend comme source les discours émanants des enseignants ruraux et des autorités scolaires russes, voir Christine Ruane : « Divergent Discourses : the Image of the Russian Schoolteacher in Post-Reform Russia », *Russian History*, 20, 1993, pp. 109-123.

gieuses, d'enseignantes juives dans des écoles urbaines et d'enseignantes noires qui se sont dévouées à l'éducation des leurs (1). Cette volonté de parler d'expériences autres que celles des femmes blanches est caractéristique des travaux de l'historiographie américaine. De façon générale, les travaux récents qui s'intéressent à la parole enseignante renouent avec un engagement féministe qui est clairement annoncé dans les titres et qui s'exprime dans les textes (2).

C'est le cas en particulier de deux livres importants qui marquent une étape dans l'historiographie. Dans le premier, *Telling Women's Lives*, Kathleen Weiler et Sue Middleton présentent leur ouvrage comme la suite des réflexions engagées en 1991 dans celui qu'avaient dirigé A. Prentice et M. Theobald, *Women who Taught* (cf *supra* pp. 11-15) (3). Comme le précédent, il propose une analyse historiographique des travaux portant sur les enseignantes et fait appel à des historiennes de pays variés : nord-américaines, néo-zélandaises et portugaises. Les chapitres abordent tous la question de l'éducation par le biais du genre. Ainsi, les auteurs écrivent : « Comme dans le champ plus large des études sur les femmes, les historiens de l'éducation féministes étudient la façon dont les effets de genre se traduisent dans les pratiques discursives des femmes – mémoire personnelle, études savantes et rapports programmatiques – quand elles agissent comme actrices historiques. Influencés par la théorie poststructuraliste (le travail de Foucault en particulier), les historiens féministes [...] mettent l'accent sur le genre comme une catégorie instable et changeante, toujours recrée à travers les processus et les langages par lesquels nous nous comprenons et nous nous définissons ».

(1) Kathleen Casey : *I Answer With My Life. Life histories of women teachers working for social change*. New York, Routledge, 1993. La juxtaposition des récits de vie si divers met l'accent sur la singularité des expériences, rendant difficile tout effort de généralisation. Une volonté similaire de raconter les expériences des enseignants hommes et femmes se voit aussi dans l'historiographie allemande. Voir Manuela Du Bois-Reymond et Bruno Schonig (Ed.) : *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen*. Weinheim/Basel, Beltz, 1988.

(2) Voir Sherna Berger Gluck et Daphne Patai : *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*, New York/London, Routledge, 1991.

(3) Kathleen Weiler et Sue Middleton (Ed.) : *Telling Women's Lives. Narrative inquiries in the history of women's education*, Buckingham/Philadelphia, Open University Press, 1999. Les auteurs sont M. Theobald sur l'Australie, A. Prentice sur le Canada, K. Weiler et K. Rousmaniere sur les États-Unis, Linda Tuhiwai Smith sur les Maori et S. Middleton sur la Nouvelle-Zélande, et Helena C. Araújo sur le Portugal. L'ouvrage est divisé en deux parties : la première est méthodologique alors que la deuxième propose des études empiriques, faisant appel notamment à l'histoire orale.

L'accent qui est mis ici sur une méthodologie commune se retrouve dans un deuxième ouvrage collectif qui se veut programmatique: *Education Into the 21st Century: Dangerous Terrain for Women* (1). Alison Prentice propose une véritable mission à la fois historique et politique: « Ce dont nous avons besoin maintenant et dans l'avenir, ce sont des recherches sur tous les aspects de la vie des enseignantes, dans le passé comme dans le présent ». Elle poursuit en proposant des études sur les aspects aussi bien spirituels, familiaux ou intimes que scolaires et professionnels qui scandent et rompent les carrières féminines. Il faut, selon l'historienne canadienne, une connaissance de *l'ensemble* des trajectoires féminines, qu'elles soient choisies ou imposées: « Nous devons poursuivre la lutte [...] pour le droit des femmes à un travail satisfaisant avec une rémunération équitable, en analysant les problèmes de nos jours, comme celui des femmes qui envahissent les territoires masculins, les difficultés à jongler entre travail et famille, etc. [...] » (2).

Ce plaidoyer qui proclame haut et fort l'intérêt de l'histoire pour comprendre les problèmes du présent rejoint le message d'Antoine Prost dans ses *Douze Leçons sur l'histoire*, avec la tonalité féministe en plus (3). Si effectivement le ton peut surprendre les historiens français, le choix de s'intéresser aux mots et aux voix des femmes rejoint des problématiques que nous retrouvons de plus en plus en France et que les historiens de l'éducation sont loin d'avoir négligées (qu'on pense au livre précurseur de Jacques et Mona Ozouf, *Nous, les maîtres d'école*, 1973). Il manque cependant ce regard sexué posé sur les trajectoires d'enseignantes. Seuls, les travaux de collègues sociologues font exception, comme ceux de Marlaine Cacouault; il y a certainement là pour les historiens un défi à relever.

*

* *

Les articles réunis dans ce numéro donnent un aperçu de la variété des approches concernant les enseignantes qui ont exercé dans des aires géographiques souvent peu familières aux lecteurs français. Étant donné le dynamisme de l'histoire des femmes et du genre dans

(1) Alison Mackinnon, Inga Elgqvist-Saltzman, Alison Prentice (Ed.) : *Education Into the 21st Century: Dangerous Terrain for Women*, London, Falmer Press, 1998.

(2) A. Prentice : « Mapping Canadian Women's Teaching Work : Challenging the Stereotypes », *Ibid*, pp. 38-39.

(3) Antoine Prost : *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, pp. 92-100 et pp. 283-306.

les pays anglo-saxons, ces pays sont bien représentés : un article porte sur l'accès des femmes aux examens ouvrant à l'enseignement en Angleterre, un second s'attache aux rapports entre les enseignantes anglaises et celles de l'Empire, un troisième observe la perception des hommes et femmes enseignantes en Australie. Les autres traitent des enseignantes néerlandaises, allemandes et françaises. Les périodes chronologiques considérées, le XIX^e et le XX^e siècles, reflètent la situation actuelle de la recherche, où la période contemporaine est très largement prépondérante. Les articles, dans leur ensemble, abordent leur sujet de recherche sous l'angle du genre. Ainsi, même lorsqu'il n'est question que de femmes, les auteurs cherchent à comprendre la construction sociale et culturelle de la figure de l'enseignante à une période donnée, que ce soit par le biais des discours la concernant (R. Rogers), par d'enquêtes statistiques (M. van Essen), ou par de souvenirs des élèves (J. May). Les méthodes utilisées reflètent la diversité croissante des approches : J. Goodman, par exemple, s'inspire des travaux récents du courant post-colonial pour comprendre l'interaction des catégories de sexe, de classe et de race dans les identités enseignantes. J. May nous fait découvrir l'histoire orale telle qu'elle est appliquée dans l'historiographie australienne et anglaise. M. van Essen a recours au comparatisme dans son analyse des enseignants hommes et femmes, alors que C. Mayer montre les richesses d'une approche biographique dans son étude de l'Allemande Doris Lützens.

Les thématiques abordées sont fort diverses, proposant souvent un complément sexué sur des phénomènes mieux connus au masculin. Ainsi, l'article d'A. Jacobs utilise l'accès aux examens des enseignantes anglaises pour comprendre le phénomène de professionnalisation pour les femmes en Angleterre. R. Rogers, pour sa part, fait découvrir une figure marginale de l'enseignement féminin, la sous-maîtresse, dont le rôle et les responsabilités sont pourtant essentielles dans le bon fonctionnement de l'enseignement secondaire féminin. Sans prétendre à une quelconque représentativité des travaux récents, la réunion de ces six articles suggère la diversité des orientations ainsi que la richesse de la production historique aussi bien en Europe qu'en Australie.

Mineke van ESSEN
Université de Groningue, Pays-Bas
Rebecca ROGERS
Université Marc Bloch, Strasbourg

**Numéros spéciaux d'*Histoire de l'éducation*
déjà parus**

- JULIA D. (dir.) : *Les Enfants de la Patrie. Éducation et enseignement sous la Révolution française*. N° 42, mai 1989, 208 p.
- CASPARD P. (dir.) : *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*. N° 46, mai 1990, 180 p.
- VERGER J. (dir.) : *Éducatons médiévales. L'enfance, l'école, l'Église en Occident (V^e-XV^e s.)*. N° 50, mai 1991, 160 p.
- CASPARD P. (dir.) : *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e-XX^e siècles*. N° 54, mai 1992, 192 p.
- CHOPPIN A. (dir.) : *Manuels scolaires, États et sociétés, XIX^e-XX^e siècles*. N° 58, mai 1993, 229 p.
- CHARLE C. (dir.) : *Les Universités germaniques, XIX^e-XX^e siècles*. N° 62, mai 1994, 172 p.
- BODÉ G., SAVOIE P. (dir.) : *L'Offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIX^e-XX^e siècles*. N° 66, mai 1995, 230 p.
- FRIJHOFF W. (dir.) : *Autodidaxies, XVI^e-XIX^e siècles*. N° 70, mai 1996, 176 p.
- COMPÈRE M.-M., CHERVEL A. (dir.) : *Les Humanités classiques*. N° 74, mai 1997, 256 p.
- GUEREÑA J.-L. : *L'Enseignement en Espagne, XVI^e-XX^e siècles*. N° 78, mai 1998, 296 p.
- LUC J.-N. (dir.) : *L'école maternelle en Europe, XIX^e-XX^e siècle*. N° 82, mai 1999, 240 p.
- DUCREUX M.-É. (dir.) : *Histoire et Nation en Europe centrale et orientale, XIX^e-XX^e siècles*. N° 86, mai 2000, 196 p.
- COMPÈRE M.-M., SAVOIE P. (dir.) : *L'Établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire (XVI^e-XX^e siècles)*. N° 90, mai 2001, 230 p.
- BELHOSTE Bruno (dir.) : *L'examen : évaluer, sélectionner, certifier, XVI^e-XX^e siècles*. N° 94, mai 2002, 232 p.

**LA SOUS-MAÎTRESSE FRANÇAISE
AU XIX^e SIÈCLE :
domestique ou enseignante stagiaire ?**

par Rebecca ROGERS

L'historiographie républicaine a longtemps privilégié l'enseignement public, sans se soucier des sexes, et a négligé ou caricaturé l'enseignement privé et religieux, laissant dans l'ombre la figure de l'institutrice, notamment celle de la religieuse s'occupant d'élèves féminines. Dans l'enseignement primaire, les progrès les plus frappants sont pourtant bien ceux qui concernent les filles, avec l'essor des congrégations religieuses. Les études portant sur l'enseignement secondaire français sont également marquées par les *a priori* républicains. Sont ainsi privilégiés les lycées et les collèges, alors que n'existent que quelques rares travaux sur les institutions privées, leurs propriétaires et les maîtres qui y travaillent (1). Les enseignantes du secondaire féminin d'avant les lois républicaines ont fait l'objet de travaux peu nombreux, dont aucun n'a ni l'ampleur, ni l'ambition des belles études de Françoise Mayeur et de Jo Burr Margadant, qui nous dévoilent le monde des premiers professeurs femmes après la loi Camille Sée de 1880 (2). De façon générale, l'historiographie française a tendance à négliger le secteur privé pour des raisons qui sont certes parfois liées aux sources, mais qui, surtout, posent particulièrement problème lorsqu'on s'intéresse à l'éducation secondaire des filles, puisque celle-ci ne relève pas du public avant l'arrivée des républicains au pouvoir. En proclamant haut et fort leur volonté

(1) Voir le livre de Paul Gerbod, maintenant bien daté : *La vie quotidienne dans les lycées et les collèges au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1968; Joseph Padberg : *Colleges in Controversy. The Jesuit Schools in France from Revival to Suppression, 1815-1880*, Cambridge, Harvard University Press, 1969. Nous attendons avec impatience les résultats de l'enquête de Françoise Huguot du Service d'histoire de l'éducation concernant les établissements privés d'enseignement secondaire pour les garçons à Paris, voir : *Rapport Scientifique, 1996-2000*, Paris, INRP, 2000, pp. 47-50.

(2) Françoise Mayeur : *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1979; Jo Burr Margadant : *Madame le Professeur. Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

d'arracher les femmes des bras de l'Église, les républicains ont jeté un voile épais sur tout un pan de l'enseignement féminin privé, aussi bien laïc que religieux. Quand Victor Duruy annonce, lors de la création des cours secondaires de jeunes filles en 1867, qu'« il faut fonder l'enseignement secondaire des filles qui, à vrai dire, n'existe pas en France » (1), il nie les acquis de décennies de croissance institutionnelle au niveau municipal, voire régional.

Les historiens ont eu tendance à trop suivre le raisonnement républicain, en ignorant l'essor des écoles privées, et en délaissant les figures qui y sont liées, les maîtresses de pensionnat, les religieuses enseignantes et, plus encore, les sous-maîtresses, aux ordres des premières. Ces dernières jouent pourtant un rôle essentiel au sein des institutions : chargées non seulement de la surveillance et de l'aide durant les heures d'études, elles sont souvent responsables des premières classes dans un pensionnat, elles sont les personnes avec lesquelles les élèves ont le plus de contacts. En s'intéressant à cette figure marginale de la hiérarchie enseignante, on cherchera non seulement à mieux connaître l'organisation de l'enseignement secondaire féminin avant 1880, mais surtout à mettre en avant la position des sous-maîtresses dans une activité en voie de professionnalisation. L'évolution de leur statut et de leurs obligations n'est pas linéaire : partagée entre des conditions de vie qui relèvent de la domesticité et une expérience professionnelle qui est souvent vécue sous l'angle de l'apprentissage, l'existence des sous-maîtresses représente un cas intéressant d'ancillarité qui éclaire de manière pertinente les contradictions de ce métier féminin en voie de constitution.

Parler de l'enseignement secondaire féminin avant la création des lycées et collèges de jeunes filles pose des problèmes de définition. Aucun diplôme – comme le baccalauréat – ne sanctionne en effet des études qui sont perçues comme largement désintéressées, fournissant le bagage culturel nécessaire à une bonne épouse et mère de famille. Les contemporains sont pourtant bien persuadés qu'il existe des différences de qualité entre l'enseignement primaire destiné aux jeunes paysannes et ouvrières et l'enseignement secondaire réservé aux demoiselles. Ces différences de qualité se traduisent par des dispositions réglementaires qui voient le jour d'abord dans la capitale puis, souvent par imitation, dans les grandes villes de province. En 1837, un règlement des maisons d'éducation de la Seine est proposé à

(1) Circulaire du 30 octobre 1867 reproduite dans Mgr Dupanloup : *La Femme chrétienne et française; dernière réponse à M. Duruy et à ses défenseurs par Mgr l'Évêque d'Orléans*, Paris, 1868.

l'ensemble des préfets, qui sont, de fait, encouragés à élaborer un règlement similaire afin que soit établie une distinction entre les différents niveaux de l'enseignement féminin privé. De façon schématique, on peut souligner les caractéristiques de l'enseignement secondaire féminin en 1837 : avant tout, les enseignantes qui souhaitent ouvrir un établissement secondaire sont censées passer des examens de niveau « secondaire », le brevet de maîtresse de pension ou de maîtresse d'institution, ce dernier type d'établissement étant le plus prestigieux. Au sein des établissements secondaires, les études proposées sont également censées dépasser le niveau du primaire, grâce à l'offre de cours sur l'histoire, la littérature, les sciences et, surtout, les arts d'agrément. Enfin, cette éducation étant généralement donnée au sein d'un pensionnat, le coût des études restreint la clientèle aux filles de la bourgeoisie. Les annuaires des départements ou des villes révèlent en général l'existence d'une hiérarchie très nette entre les établissements féminins : ceux qui s'adressent aux demoiselles sont clairement ceux où les maîtresses se targuent de diplômes de niveau secondaire. Cette situation relativement claire se complique après 1853, quand un décret impérial supprime le niveau secondaire pour les filles (1). Ce coup de baguette ministériel met fin, jusqu'en 1880, à l'existence de diplômes secondaires et nivelle vers le bas l'enseignement féminin. En pratique, les contemporains continuent cependant à distinguer différents niveaux d'établissements, qui se traduisent par des coûts de pension bien distincts. Au sein de ce système décentralisé et aux modes de fonctionnement disparates selon les villes, la sous-maîtresse, ou la maîtresse d'étude, occupe une place bien précise au bas de la hiérarchie enseignante : devenir sous-maîtresse est bien la première étape pour devenir enseignante dans le secondaire.

Malgré sa position marginale, la sous-maîtresse attire l'attention d'une presse pédagogique en pleine expansion à partir de la Monarchie de Juillet. Ce personnage fait d'ailleurs plus largement l'objet de commentaires au sein d'une littérature qui s'intéresse au rôle des femmes dans la société française. L'étude des représentations des sous-maîtresses révèle à quel point leur statut est perçu comme proche de celui de la domesticité. La seconde partie de l'analyse porte sur les procédures concrètes à suivre pour devenir sous-maîtresse, afin de voir comment celles-ci contribuent à la structuration du système secondaire. En considérant l'évolution de ces procédures ainsi que les carrières d'anciennes sous-maîtresses, il est possible de nuancer l'image très négative de ce personnage, présenté si souvent comme

(1) Décret impérial concernant les écoles primaires du 31 décembre 1853.

exploité. En s'appuyant sur des archives privées, correspondances et journaux intimes en particulier, on proposera enfin une image encore différente de la sous-maîtresse : celle-ci n'étant ni simple pionne, ni future maîtresse de pension, sa position se révèle fort diversifiée, et offre à des femmes plus ou moins jeunes des possibilités, certes limitées, mais néanmoins réelles, d'autonomie et d'influence.

I. LES REPRÉSENTATIONS DE LA SOUS-MAÎTRESSE

Entre 1830 et 1870 se développe un discours sur la femme pauvre, qui porte sur bien d'autres conditions féminines que celle de l'ouvrière, analysée de façon percutante par Jules Simon (1). De fait, l'une des études les plus discutées de la fin de cette période est l'ouvrage de la première bachelière de France, Julie-Victoire Daubié, *La femme pauvre au XIX^e siècle*. Sous sa plume, la catégorie de femme pauvre comprend toutes celles qui sont obligées de travailler pour survivre : l'ouvrière d'aiguille, la domestique mais aussi l'enseignante, à laquelle ce texte consacre de nombreuses pages d'analyse (2). Pour J.-V. Daubié comme pour beaucoup de ses contemporains, la figure de l'enseignante, et surtout celle de l'enseignante du secondaire, focalise l'attention car, du fait de son origine bourgeoise, l'obligation où elle est de travailler paraît particulièrement incongrue. Dans ces textes où sont toujours présentes des questions de moralité et de conventions sociales, l'exemple de la sous-maîtresse est souvent mis en exergue : présentée en général comme une jeune fille aux rêves déçus, contrainte à un mode de vie et à une dépendance économique en décalage avec sa condition sociale

(1) Pour une excellente analyse du discours concernant le travail féminin, voir Judith G. Coffin : *The Politics of Women's Work. The Paris Garment Trades, 1750-1915*, Princeton, Princeton University Press, 1996. Voir également le texte de Jules Simon : *L'Ouvrière*, Paris, Hachette, 1861. Joan Scott compare Daubié et Simon dans : « 'L'ouvrière ! Mot impie, sordide...' Women Workers in the Discourse of French Political Economy, 1840-1860 », in *Gender and the Politics of History*, New York, Columbia University Press, 1988, pp. 139-163.

(2) Julie-Victoire Daubié : *La femme pauvre au XIX^e siècle*, t. 1, Paris, Côté femmes, 1992. Ce texte a été primé lors d'un concours organisé par l'Académie impériale de Lyon en 1859, et des extraits sont parus dans le *Journal des économistes. Revue de la science économique et de la statistique* entre 1862 et 1865, notamment un long article intitulé « De l'enseignement secondaire pour les femmes ». Une première version abrégée de l'ensemble est publiée en 1866 sous le titre *La Femme pauvre au XIX^e siècle*. Le texte est ensuite réédité en 1870 après avoir reçu une mention honorable lors de l'exposition universelle de 1867.

d'origine, sa situation sert de point de départ à un ensemble de critiques de la société moderne (1).

Un discours mettant en avant les difficultés de la femme enseignante apparaît dans les années 1830, au moment où il est question de réformes dans l'éducation primaire et secondaire des filles. Cette période est aussi marquée par le développement urbain, notamment dans la capitale, qui génère de son côté une littérature, qualifiée par Walter Benjamin de panoramique, et s'attachant aux effets des conditions de vie modernes (2). Les physiologies urbaines, qui appartiennent à ce genre littéraire, décrivent souvent le travail féminin et la place des femmes dans la société française ; on y trouve des articles sur les enseignantes, et surtout sur la sous-maîtresse. Celle-ci inspire également quelques romanciers, qui lui octroient une place de choix dans des travaux de fiction parus après 1850. Pourquoi un tel intérêt porté à cette figure située au bas de l'échelle enseignante ? Les représentations de la sous-maîtresse partent toutes de l'idée qu'elle appartient par sa naissance à la bourgeoisie, et que son travail est donc la preuve d'une forme de déchéance sociale, thématique fort en vogue dans ces années de transformations de la société. Un parallèle est ainsi souvent établi entre la situation de la domestique et celle de la sous-maîtresse, si ce n'est que cette dernière est éduquée et avait l'espoir d'une vie autre.

C'est Victorine Collin qui publie l'une des premières descriptions de cette situation de marginalité inconfortable dans un article intitulé « Les jeunes personnes sans fortune à Paris », qui paraît en 1832 dans un recueil de portraits urbains. Tandis qu'elle se présente elle-même comme une ancienne sous-maîtresse, avec sept ans d'expérience dans deux pensions, son article met en scène des jeunes femmes qui mènent une vie de labeur constant n'offrant que peu de satisfactions personnelles : « tant de jours de travail, de fatigue et de patience pour cette jeunesse passée avec de petits êtres, maussades pour la plupart, bruyants, ennuyés, n'ayant que de la mauvaise volonté, et, par-dessus

(1) Mon analyse de la sous-maîtresse s'inspire en partie des travaux portant sur la gouvernante anglaise, notamment M. Jeanne Peterson : « The Victorian Governess. Status Incongruence in Family and Society », in *Suffer and Be Still*, sous la direction de M. Vicinus, Bloomington, Indiana University Press, 1972, pp. 3-19, le chapitre de Mary Poovey : « The Anathemized Race: The Governess and Jane Eyre », in *Uneven Developments. The Ideological Work of Gender in Mid-Victorian England*, Chicago, University of Chicago Press, 1988 ; Kathryn Hughes : *The Victorian Governess*, London, The Hambledon Press, 1993 ; Alice Renton : *Tyrant or Victim? A History of the British Governess*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1991.

(2) Voir, en particulier, Walter Benjamin : « Paris, capitale du XIX^e siècle », *Œuvres*, t. III, Paris, Gallimard, 2000 [1^{re} éd. 1972], pp. 44-66.

le marché impertinents et raisonneurs ». Sacrifiant leur jeunesse et leurs rêves, les sous-maîtresses subissent en échange l'ingratitude des élèves, pour un salaire de misère qui ne donne aucune possibilité de retraite ou de protection contre la maladie. Selon Victorine Collin, le salaire d'une sous-maîtresse oscille entre deux et quatre cents francs par an, sans espoir d'augmentation malgré des années de service dévoué (1). Ce portrait très misérabiliste réapparaît ensuite au sein de la presse pédagogique, des parties de l'article étant reprises en octobre 1834 dans l'hebdomadaire à succès de David Lévi-Alvarès, *La Mère institutrice* (2).

Écrivant pour cette même revue, Michel Pallas poursuit un mois plus tard l'exploration de la vie de sous-maîtresse dans des termes tout aussi négatifs, qui mettent l'accent sur le contraste entre son origine sociale bourgeoise et sa situation de dépendance économique. Travailler comme sous-maîtresse n'est pas, selon ce réformateur, un tremplin permettant d'accéder à une situation meilleure au sein de la profession. Les jeunes filles qui font le sacrifice de leur jeunesse découvrent au contraire « un avenir qui se déroule chagrin et monotone, l'ennui incessant qui ronge et assombrit l'âme, et par dessus tout la santé qui s'en va ». Cette présentation très noire est cependant l'occasion pour M. Pallas d'insister sur la nécessité de changements, afin que la position de sous-maîtresse puisse déboucher sur une carrière digne de ce nom. La première étape consiste à convaincre les maîtresses de pensionnat : « [Qu'elles] les regardent non comme des ouvrières payées à tant par jour pour faire une besogne, mais comme des amies en qui l'on a confiance, et qui aident à supporter un commun fardeau ; que celle qui donne le salaire ne fasse point sentir son humiliante supériorité sur celle qui le reçoit » (3). Malgré son appel en faveur d'une réforme de la situation de ces femmes, il faut bien noter que Michel Pallas s'exprime dans un langage fort peu professionnel : au fond, il faudrait que les sous-maîtresses comprennent « la grandeur de leur mission », qu'elles ne ressentent selon lui pas assez actuellement, ce qui les pousse à enseigner de façon « routinière et

(1) Victorine Collin : « Les jeunes personnes sans fortune à Paris », in *Paris ou le livre des cent et un*, Paris, chez Ladvocat, 1832, t. 5, pp. 29-60, citation p. 52. Pour un autre portrait très négatif de la profession enseignante, qui évoque cependant peu la sous-maîtresse, voir Louise Colet : « L'institutrice », in *Les Français peints par eux-mêmes*, Paris, Philippart, 1861 [1^{re} éd. 1840-42], pp. 97-101.

(2) Victorine Collin : « Les sous-maîtresses », *La Mère institutrice*, octobre 1834, pp. 10-14.

(3) Michel Pallas : « La vie de la sous-maîtresse », *La Mère institutrice*, novembre 1834, pp. 44-47, citations p. 45 et 46.

machinale ». Ses propositions de réformes se limitent à des déclarations morales ; il ne suggère pas de changements plus concrets pour améliorer l'avenir des sous-maîtresses.

Le discours féministe de la *Gazette des femmes* est en comparaison bien plus pragmatique quand il cherche à améliorer le statut de la sous-maîtresse, « car tout le monde sait qu'il n'est point d'occupation plus pénible, plus désagréable et même plus humiliante que celle de sous-maîtresse ». L'auteur de l'article, la comtesse de Flamerang, poursuit en soulignant le besoin d'établir un système plus rigoureux d'examens, et en recommandant d'offrir un meilleur salaire à ce prolétariat du monde enseignant afin de lui donner « une utile liberté d'action », qui le rendrait moins dépendant des maîtresses de pension et des élèves (1).

Dans les années 1840, les débats portant sur l'éducation secondaire des filles se développent, notamment sous l'impulsion de Joséphine Bachellery, qui va, dans ses écrits sur l'éducation des filles, jusqu'à proposer en 1848 la création d'une école normale supérieure pour les femmes. Elle ne s'attarde néanmoins pas sur la situation de la sous-maîtresse, mais se focalise sur les concurrents des enseignantes laïques : les religieuses et les hommes. C'est également le cas de Louise Dauriat, femme de lettres, qui lutte pour l'expulsion des hommes de l'enseignement féminin. Elle évoque cependant le cas des sous-maîtresses qui subissent « les plus dures privations imposées à la jeunesse, presque toujours à peine sortie de l'enfance ». Il suffit selon elle d'exiger des directrices de pension « les preuves de la moralité la plus éprouvée » (2).

La situation de la sous-maîtresse redevient un sujet de préoccupation dans deux ouvrages des années 1850 et 1860 qui comptent parmi les rares livres à traiter de façon extensive du métier de l'enseignement pour les femmes. L'un est le livre de Marie Sincère, *Les pensionnats de jeunes filles*, publié une première fois en 1853 et réédité l'année suivante, l'autre celui de Julie-Victoire Daubié, *La femme*

(1) Comtesse de Flamerang : « Les dangers des pensionnats », *La Gazette des femmes*, 8 janvier 1842. Cette revue voit le jour en 1836. Influencée en partie par le mouvement saint-simonien, elle publie des articles à tonalité nettement féministe pour revendiquer des changements dans le statut des femmes dans le mariage, au travail, dans l'éducation, etc. Voir Claire Moses : *French Feminism in the Nineteenth Century*, Albany, State University of New York Press, 1984, pp. 98-107.

(2) Louise Dauriat : *Mémoire adressé à Messieurs les membres du conseil général du département de la Seine*, Paris, 1846 ; lettre du 11 août 1846, p. 10.

pauvre au XIX^e siècle, dont il a déjà été question. Ces deux auteurs s'intéressent en particulier aux femmes de la bourgeoisie qui enseignent, et présentent une critique acerbe du système éducatif pour les jeunes filles. Rédigée une dizaine d'années après le livre de M. Sincère, l'analyse de J.-V. Daubié va plus loin à la fois dans sa critique des structures sociales et dans les solutions qu'elle propose pour améliorer le statut des enseignantes en général et des sous-maîtresses en particulier. Le livre de M. Sincère est, en comparaison, essentiellement descriptif, offrant des portraits, certes fort imagés, de jeunes femmes tiraillées entre leurs aspirations bourgeoises et les réalités de leur vie de travail. Comme V. Collin ou M. Pallas, M. Sincère met en scène des jeunes femmes obligées de mener une vie d'abnégation, qu'elle n'hésite pas à assimiler très directement à celle de la femme domestique. Elle évoque leur situation de « dépendance absolue » vis-à-vis de la maîtresse de pension, et note avec regret que beaucoup de ces jeunes femmes, en échange d'un logement et de leur nourriture, ne touchent aucun salaire pendant un ou deux ans. Vivant dans des dortoirs avec les élèves, les sous-maîtresses qu'elle décrit n'ont pas de vie privée et aucun avenir. Marquée par l'infériorité et la dépendance, leur vie provoque inévitablement des transformations dans le caractère de ces jeunes femmes : « À cet âge, son cœur sans cesse comprimé a fini par s'atrophier au milieu de l'indifférence dont elle a toujours été environnée ; car elle n'a guère rencontré d'affection sur sa route et ses compagnes ont rarement été ses amies. Son esprit, fatigué de tourner incessamment dans les mêmes redites, est devenu moins lucide et son caractère s'est aigri dans les contrariétés et dans les espérances déçues. Elle devient alors moins sympathique pour ses élèves et même pour la maîtresse de pension, vis-à-vis de laquelle elle manque parfois de docilité » (1). Même si elle ne l'écrit pas explicitement, M. Sincère fait bien comprendre au lecteur que les conditions de vie de la sous-maîtresse peuvent facilement mener vers un célibat définitif, que ne compense pas une quelconque vocation religieuse ou professionnelle.

Le point de vue de J.-V. Daubié est plus polémique encore dans la mesure où elle associe la condition de la sous-maîtresse à celle de l'ouvrière, voire même à celle de la prostituée. Son salaire de misère est en partie responsable de cet état d'infériorité : comme preuve, l'auteur féministe cite l'exemple d'une maison de broderie qui lui a « affirmé occuper ainsi plusieurs sous-maîtresses, misérablement

(1) Marie Sincère (pseud. de Marie Dubreuil de Saint-Germain Romieu) : *Les pensionnats de jeunes filles*, Paris, 2^e éd. 1854, pp. 34-35.

vêtues, qui, dans leurs heures de trêve, cherchaient à gagner quelques centimes pour se créer une existence moins précaire » (1). Mais pire encore, ces femmes deviennent, selon elle, les servantes d'élèves bourgeoises qui les traitent comme des inférieures, voire comme des domestiques, alors même que ces jeunes femmes appartiennent aux classes moyennes. À qui la faute ? Les familles sont partiellement responsables, puisqu'elles placent leurs filles dans ce secteur d'emploi sans leur avoir assuré une éducation adéquate. Mais le système économique, qui les condamne à un salaire insuffisant, associé à l'immoralité bourgeoise, est davantage encore responsable de leur déchéance : « Les recruteurs du vice se font une arme de cette insuffisance de salaire. Des pères, des maris même poussent l'infamie jusqu'à corrompre la jeune sous-maîtresse qui accompagne leur fille à la maison maternelle dans ses jours de congé. Ces considérations expliquent la déchéance qui s'attache trop souvent au titre de maîtresses d'études [sic], car il n'exige pas plus de garanties qu'il n'offre d'avenir » (2).

L'État, enfin, est accusé de n'avoir pas veillé à légiférer pour protéger le statut des sous-maîtresses, alors qu'il s'est préoccupé du sort des « pions » de l'enseignement secondaire. En passant en revue les lois et les décrets concernant ce niveau de l'enseignement, J.-V. Daubié dénonce la façon dont la sous-maîtresse s'est retrouvée hors des cadres légaux, dévalorisée et mal payée, sans perspective de carrière, à la différence de ses homologues masculins. Cette partie de son analyse se termine sur une critique du fait que certaines directrices de pensions payent leurs domestiques 400 F par an alors que la sous-maîtresse, titulaire d'un diplôme de l'Hôtel de Ville, ne touche souvent que 200 F.

La figure de la sous-maîtresse apparaît également dans des œuvres de fiction où l'on retrouve les thématiques développées par les réformateurs sous un angle plus romanesque : certains auteurs s'attachent en particulier à dresser le portrait de la sous-maîtresse vieillissante et célibataire (3). Adèle Esquiros, qui écrit aussi des textes féministes, fait figurer une certaine Mademoiselle Grognon au

(1) J.-V. Daubié : *La femme pauvre...*, *op. cit.*, t. 1, pp. 121-130, citation p. 122.

(2) *Ibid.*, pp. 122-123.

(3) Pour une analyse plus générale de cette littérature concernant la vieille fille, voir Cécile Dauphin : « Histoire d'un stéréotype. La vieille fille », in *Madame ou Mademoiselle. Itinéraires de la solitude féminine, XVIII^e-XX^e siècles*, sous la direction d'Arlette Farge et de Christine Klapisch, Paris, Montalba, 1984, pp. 207-231.

centre de son roman, *Histoire d'une sous-maîtresse* (1861). Contrairement aux jeunes filles dépeintes par V. Collin ou M. Pallas, Mademoiselle Grognon est représentée comme une vieille fille à lunettes, pâle et fatiguée à la « suite de ses tracas de vieille fille et de sa nourriture de pensionnaire ». Cette pauvre sous-maîtresse est évidemment mal rémunérée, mais subit surtout les tracasseries aussi bien des élèves que de la première sous-maîtresse, Mlle Bernard, « une petite vieille, maigre, vive, hérissée, aigre, glapissante, courant, criant, se multipliant » (1). Mlle Grognon est amoureuse du maître d'écriture, mais l'auteur de ce portrait bien négatif du monde de l'enseignement féminin ne nous laisse guère espérer une suite heureuse. Malgré le ton plutôt féministe de la fin du roman qui demande aux femmes de s'exprimer contre le *statu quo*, A. Esquiros ne propose guère de changements structurels pour remédier à la situation de ces femmes enseignantes. La critique sociale associée aux projets de réformes est laissée aux bons soins des pédagogues. C'est aussi le cas dans l'ouvrage de fiction d'Henri Léon où les sous-maîtresses sont présentées comme des femmes entretenues : étant donné leur faible salaire, l'auteur prétend qu'elles ne peuvent faire autrement pour s'habiller convenablement. Ce pastiche du monde enseignant féminin se veut un commentaire humoristique, mais derrière l'humour se cachent des réalités économiques auxquelles d'autres s'attaquent au cours de cette période (2).

Comme ces différents exemples le montrent, la position ambiguë de la sous-maîtresse préoccupe les contemporains dans les années 1830-1870. Celle-ci est censée être le produit d'une éducation bourgeoise, mais ses conditions de vie sont en réalité bien plus proches de celles d'une domestique. Comme dans le cas de la gouvernante anglaise, une certaine incongruité caractérise son statut, ce qui génère un sentiment de malaise chez certains, des protestations chez d'autres. Dans quelle mesure ces représentations nous livrent-elles une vision proche de la réalité ? L'analyse qui suit cherche à y répondre en regardant de plus près les règlements qui précisent les obligations professionnelles des sous-maîtresses dans l'enseignement, ainsi que les effets de ces règlements sur quelques trajectoires individuelles.

(1) *Histoire d'une sous-maîtresse*, Paris, E. Pick, 1861. Adèle Esquiros défend le droit des femmes au travail à côté d'autres féministes de son époque, comme André Léon et Paule Minck. Elle est l'auteur de *L'Amour, réponse d'une femme à M. Michelet* ainsi que des *Marchandes d'amour* en 1865.

(2) Henri Léon : *Les Indiscrétions de Jehan Bomoloque à l'endroit des maîtresses de pensions*, Paris, chez l'auteur, 1855. Une autre figure de la sous-maîtresse apparaît dans Eugénie Garcin (pseudonyme d'Euphémie Vauthier) : *Léonie, essai d'éducation par le roman*, 2^e éd., Paris, chez l'auteur, 1862.

II. DEVENIR SOUS-MAÎTRESSE : RÈGLEMENTS ET PARCOURS INDIVIDUELS

Malgré l'absence d'un système public d'enseignement secondaire féminin avant les années 1880 en France, les institutions privées font, dès le Premier Empire, l'objet de décrets et de règlements dont l'élaboration témoigne d'un mouvement de professionnalisation à l'œuvre. Ces règlements sont certes appliqués uniquement au niveau municipal ou départemental, mais ils contribuent néanmoins à structurer un système d'éducation féminin en voie de construction et à préciser les qualifications nécessaires pour pouvoir y enseigner (1). Dès le départ, le souci réglementaire concerne aussi bien les directrices de pension que les sous-maîtresses ou les maîtresses d'étude qui assurent surveillance et enseignement dans les pensionnats. La terminologie « maîtresse d'étude » est clairement empruntée à l'enseignement masculin, où des « maîtres d'étude » assument des responsabilités sensiblement similaires au sein des collèges et des lycées de garçons (2).

En 1810, un premier règlement à l'usage des écoles de filles précise les procédures en vigueur pour ouvrir et tenir un pensionnat. La municipalité de Paris crée à cette période un « bureau d'indication et de placement des maîtresses d'étude » qui est censé fonctionner comme une sorte de bourse de travail mais avec une volonté de contrôle caractéristique de l'administration napoléonienne. Le bureau tient en effet un registre des maîtresses d'étude, vérifie qu'elles ont les diplômes requis et a le pouvoir d'annuler ces diplômes si la personne change de lieu de travail sans l'en avertir (art. 22) (3). Pour obtenir le diplôme de maîtresse d'étude, la candidate doit passer devant un jury, montrer qu'elle sait lire et écrire, et qu'elle peut

(1) Je propose une analyse générale du mouvement de réforme dans Rebecca Rogers : « Boarding Schools, Women Teachers, and Domesticity: Reforming Girls' Secondary Education in the First Half of the Nineteenth Century », *French Historical Studies*, 19, 1995, pp. 153-181. Pour la période de l'Empire, voir Rebecca Rogers : « L'éducation des filles à l'époque napoléonienne », in *Enseignement et société dans l'Europe napoléonienne. Actes du colloque organisé par l'Institut Napoléon et la Bibliothèque Marmottan à l'occasion du bicentenaire de la création des lycées, Boulogne, 15-16 novembre 2002*, Paris, Nouveau Monde Éditions/Fondation Napoléon, à paraître en 2004.

(2) Voir les rubriques « maîtres d'étude » et « sous-maître » dans Ferdinand Buisson : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, vol. 2, Paris, 1911. L'équivalent féminin n'est pas indiqué dans ce dictionnaire, mais les deux termes de sous-maîtresse et de maîtresse d'étude sont utilisés de façon interchangeable jusque vers 1850, où le dernier terme semble disparaître.

(3) Archives départementales de Paris [ci-après Arch. dépt. de Paris], VD⁶367, n° 7.

« montrer » l'une des matières suivantes : la grammaire française, l'arithmétique, l'histoire ancienne et moderne et particulièrement celle de la France, ou la géographie (1). À Paris, existe ainsi une volonté précoce de voir ces « domestiques » de l'enseignement en possession de certaines qualifications (2).

Les dispositions concernant les maîtresses d'étude changent peu avec la publication d'un nouveau règlement pour les maisons d'éducation de filles dans le département de la Seine en 1821. Il faut dorénavant avoir seize ans pour devenir sous-maîtresse, tandis que les exigences en matière de diplôme ne changent pas (3). Seize ans plus tard, en 1837, dans un contexte de développement général du système éducatif français, un dernier règlement paraît qui accroît légèrement le niveau d'exigence de la formation des sous-maîtresses : elles doivent faire preuve d'une instruction morale et religieuse, savoir parler et écrire correctement la langue française, et posséder des connaissances « à un degré suffisant » dans un choix de matières bien plus vaste qu'en 1821 : la calligraphie, l'arithmétique, l'histoire et la géographie, la cosmographie, les éléments de la littérature, les notions élémentaires de physique et d'histoire naturelle, les travaux d'aiguille, une langue vivante, le dessin ou la musique (4). Ce diplôme est décerné après passage devant une commission d'examen composée de sept personnes, cinq hommes et deux femmes nommés par le ministre sur proposition du préfet.

Ce règlement départemental, qui servira par la suite de modèle aux autres départements, cherche à définir le niveau des études féminines secondaires et à bien encadrer le personnel enseignant qui y exerce, par le biais des inspections en particulier. En ce qui concerne les sous-maîtresses, les dispositions définissent un cadre de vie et de travail qui ressemble beaucoup à une période d'apprentissage au

(1) Elle doit également fournir un extrait d'acte de naissance et de mariage si elle est mariée, ainsi qu'un certificat de bonnes mœurs délivré sur l'attestation de trois témoins.

(2) En 1837, une lettre du préfet aux maires de Paris évoque l'existence d'un Bureau central d'inscription des maîtresses d'étude qui centralise tous les renseignements concernant les sous-maîtresses. Ce bureau a donc bien existé, mais il semble n'avoir pas été beaucoup utilisé. Arch. dépt. de Paris, VD⁶347, n° 16, lettre du 28 novembre 1837.

(3) Arch. dépt. de Paris, VD⁶158, n° 2.

(4) *Règlement concernant les maisons d'éducation de filles dans le département de la Seine*, procès verbal du Conseil royal de l'instruction publique du 7 mars 1837. Ce règlement se trouve en de nombreux endroits, y compris dans Arch. dépt. de Paris, VD⁶158, n° 2 et Archives Nationales [ci-après AN], F¹⁷12431.

métier de l'enseignement. La jeune diplômée de seize ans doit en effet attendre vingt-cinq ans pour prétendre au diplôme de maîtresse de pension : durant ces neuf années, elle peut approfondir d'autres matières pour passer l'examen plus exigeant nécessaire pour devenir maîtresse de pension ou maîtresse d'institution.

L'élaboration de règles pour l'entrée dans l'enseignement est clairement un signe de professionnalisation, une façon d'établir des barrières entre celles qui possèdent un certain savoir et les autres. Malgré le mouvement précoce qui se dessine dans la capitale, la professionnalisation du statut de sous-maîtresse reste très incomplète, d'autant plus que le décret de 1853 supprime l'enseignement secondaire féminin : avec l'élimination de tous les diplômes ayant trait au niveau secondaire des études, la catégorie même de sous-maîtresse disparaît en principe. Sur le terrain, cependant, les fonctions comme le titre continuent à être utilisés, montrant à quel point l'étude des décrets doit être confrontée à celle des pratiques.

Les archives parisiennes montrent en effet que l'effort pour clarifier les compétences et les responsabilités de chaque acteur de l'enseignement secondaire féminin ne correspond pas aux réalités quotidiennes. Les rapports des inspectrices bénévoles parisiennes sous l'Empire et la Restauration mentionnent à maintes reprises la présence au sein de pensionnats de sous-maîtresses non-autorisées et, malgré leurs avertissements, la présence de telles employées non-diplômées reste courante, selon le témoignage des rapports d'inspection (1). À partir de 1845 et jusqu'en 1864, les inspectrices parisiennes publient un rapport annuel concernant les pensionnats féminins qui donne un aperçu précieux sur le statut des sous-maîtresses au sein des établissements. Comme les contemporains dont on a analysé les écrits, les inspectrices jugent très négativement la situation de cette catégorie d'enseignante, mal rémunérée et peu qualifiée. Ces rapports confirment que les sous-maîtresses touchent un salaire qui oscille entre deux cents et quatre cents francs par an,

(1) De telles plaintes existent dès l'Empire, voir le rapport adressé au maire du premier arrondissement en 1812, Arch. dépt. de Paris, VD⁶158, n° 3. Dans les années 1840, Legros, un fonctionnaire nommé par le Ministère pour surveiller l'enseignement secondaire féminin, se plaint lui aussi des problèmes liés à l'absence d'un contrôle suffisant sur le personnel enseignant, autre que celui des directrices de pension. En commentant l'établissement de Mlle Vassart, il écrit : « Il est impossible de ne pas être frappé du peu de garantie que présente un semblable pêle-mêle de maîtres et de maîtresses sans brevet, sans diplôme et on doit sentir l'urgence de donner quelque attention à ces sortes de pensionnats ». Legros, AN, F¹⁷ 12432, note adressée par Legros au Conseil royal en août 1845.

quelques-unes obtenant jusqu'à six cents francs par an, logement et nourriture compris (1). Très peu ont le diplôme d'enseignement exigé. La plupart sont ainsi peu préparées, trop jeunes, manquant à la fois d'instruction et d'éducation; on leur reproche notamment leur « légèreté » et leur absence de vraie vocation, qui se traduit par le fait qu'elles n'investissent pas assez dans leur enseignement et changent fréquemment d'établissements (2).

Les rapports annuels continuent pendant vingt ans à déplorer la situation de la sous-maîtresse, qui ne semble guère s'améliorer dans ces années du milieu du siècle. En 1854, les inspectrices précisent que dans l'un des arrondissements, seules 99 des 162 sous-maîtresses (61 %) ont leur brevet d'enseignement; peut-être est-il cependant plus pertinent de noter que plus de la moitié possèdent ce brevet. Les rapports signalent de même la mobilité extrême de ces « domestiques » de l'enseignement secondaire, signe qu'elles ne s'impliquent guère dans la bonne marche des établissements: sur 172 sous-maîtresses dans un arrondissement, 93 ne restent que quelques mois, trente-deux restent un an, et quinze sont toujours dans la même maison au bout de deux années. Le témoignage des inspectrices tend à suggérer que le fameux bureau de placement n'offre pas suffisamment de garanties pour les directrices: si un registre de sous-maîtresses existe bien à cette époque, celui-ci ne précise pas les raisons qui poussent une personne à changer de lieu de travail, ces départs pouvant être aussi bien volontaires que forcés.

Les inspectrices proposent alors des solutions afin d'améliorer les conditions de vie des sous-maîtresses, et surtout de les professionnaliser davantage. Elles préconisent en particulier, en plus d'augmentations de salaire, la mise en place de stages d'apprentissage et l'obligation de suivre des leçons de pédagogie. À ces propositions, qui supposent la création de structures de formation encore peu

(1) Ce premier rapport se trouve aux Archives Nationales, F¹⁷ 12431. La série des rapports dans son ensemble est disponible à la bibliothèque de l'Hôtel de Ville; voir Conseil général du département de la Seine, *Résultats de l'inspection des pensionnats*, 1845-1864. À titre de comparaison, l'ordonnance du 29 janvier 1839 fixe le traitement des maîtres d'études dans les collèges communaux de 1^{re} classe à 600 F et à 500 F dans ceux de 2^e classe; les instituteurs, eux, touchent un salaire minimal de 600 F en 1850. Les sous-maîtresses gagnent donc souvent la moitié, voire le tiers, du salaire de leurs homologues masculins.

(2) En 1848, des sous-maîtresses envoient au gouvernement d'Hippolyte Carnot une pétition lui demandant de remédier à leur situation par le biais d'un salaire municipal minimal et par la constitution d'une caisse de vieillesse. AN, F¹⁷, 12432.

présentes dans le paysage de l'enseignement féminin (1), elles ajoutent des « solutions » plus ponctuelles, notamment la distribution de prix aux meilleures sous-maîtresses, qui doit être un facteur d'émulation au sein du corps. Aucune des solutions ne semble avoir été retenue dans ces années, malgré la preuve de plus en plus évidente qu'une partie non-négligeable de l'enseignement secondaire féminin repose sur ces femmes insuffisamment préparées à leurs responsabilités. En 1850, sur un total de 1735 enseignants, hommes et femmes, employés dans les maisons d'éducation de demoiselles, on trouve 450 (25,9 %) sous-maîtresses : celles-ci constituent la catégorie de femmes enseignantes la plus nombreuse, les institutrices étant au nombre de 179, les professeurs femmes au nombre de 418, tandis que les professeurs hommes dominent, puisqu'ils sont 688 à donner des leçons dans ces établissements (2).

La lecture des rapports semble confirmer la fragilité de la situation des sous-maîtresses et leur relative exploitation au sein d'un secteur privé en pleine expansion. Mais cette lecture ne prend pas suffisamment en compte la façon dont cette position offre également des possibilités d'avenir : la vision statique des inspectrices cache en réalité un mouvement certain au sein de la profession, car peu de femmes restent longtemps sous-maîtresses. Au contraire, elles sont nombreuses à utiliser cette position, soit pour marquer le temps avant le mariage, soit pour devenir elles-mêmes institutrices ou maîtresses de pension. Dans le cas de ces dernières en particulier, l'exercice de responsabilités en tant que sous-maîtresses leur donne à la fois des compétences et des réseaux de relations nécessaires pour réussir dans ce domaine de l'éducation où la concurrence est forte. Vu sous cet angle, le statut de sous-maîtresse paraît davantage ressembler à une forme d'apprentissage au sein d'une profession où domine encore une formation basée sur les liens personnels.

(1) La première école normale féminine ouvre ses portes en 1838 à Argentan sous l'égide des sœurs de l'Instruction chrétienne ; en 1863, au moment de l'arrivée de Victor Duruy à l'Instruction publique, on trouve onze écoles normales féminines, et cinquante-trois cours normaux, contre soixante-six écoles normales masculines et sept cours normaux. Voir Anne Quartarero : *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France. Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*, Newark, University of Delaware Press, 1995, p. 78.

(2) Les institutrices comme les sous-maîtresses résident dans les pensionnats alors que la catégorie de « professeur » concerne tout le personnel enseignant qui vient plus sporadiquement donner des leçons, soit dans les matières intellectuelles, soit dans les arts d'agrément. Pour une analyse de la place des hommes dans l'enseignement féminin, voir Rebecca Rogers : « Le professeur a-t-il un sexe ? : les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », *Clio : Histoire, Femmes et Société*, 4, 1996, pp. 221-239.

Les sources qui pourraient confirmer une telle interprétation sont fragmentaires mais, mises bout à bout, elles construisent une vision du statut de la sous-maîtresse nettement moins misérabiliste que celle dépeinte dans les portraits contemporains. La publicité dans la presse professionnelle montre par exemple que beaucoup de jeunes femmes acceptent un emploi mal rémunéré de sous-maîtresse en échange d'une formation : ainsi, en mai 1841, une femme annonce qu'elle recherche une situation de sous-maîtresse au sein d'une institution ou d'un externat et qu'« elle se contenterait de 30 francs par mois sans la nourriture pourvu qu'on lui enseignât le piano » (1). La trajectoire professionnelle de certaines directrices de pension suggère que de telles motivations sont souvent à l'œuvre lorsque les jeunes filles démarrent leur carrière comme sous-maîtresses. Geneviève Arthaud, par exemple, est d'abord élève puis sous-maîtresse dans l'établissement de Mme Stévens, quai d'Anjou, entre 1837 et 1841. Elle passe ensuite cinq ans comme maîtresse d'études dans une autre institution, propose des leçons privées encore trois ans dans la maison de son père, avant de devenir maîtresse puis directrice, en 1850, d'un pensionnat rue de la Monnaie dans le quatrième arrondissement (2).

Pouvant débiter dès l'âge de seize ans, la maîtresse d'étude doit attendre d'avoir vingt-cinq ans avant de prétendre à la direction d'un établissement. Le stage d'apprentissage de G. Arthaud n'a rien donc d'exceptionnel, ce que confirment les dossiers constitués au moment de l'ouverture d'un pensionnat à partir des années 1850. Au milieu du siècle, la croissance des institutions féminines entraîne une forte concurrence entre elles. Réussir dans la profession implique de ce fait l'accès à des fonds financiers, un réseau de clients et d'enseignants, ainsi qu'un savoir pédagogique qui ne vient qu'avec l'expérience (3). Souvent, cependant, cette expérience n'est pas suffisante : Eugénie Lévêque passe neuf ans comme sous-maîtresse avant d'ouvrir un certain nombre de pensionnats, dont aucun ne rencontre de succès, d'abord à Alençon, puis dans une ville voisine, et enfin à Paris (4).

(1) *Journal des maîtres et maîtresses de pension*, 24 mai 1841.

(2) AN, AJ¹⁶ 199, dossier personnel.

(3) Cette concurrence est particulièrement marquée à Paris : en 1821, on y trouve 90 écoles laïques, tandis qu'en 1830 il en existe 190, soit plus du double. En 1864, on trouve dans la capitale 316 pensionnats comptant près de 12 000 élèves, les effectifs atteignant leur apogée en 1859, avec 14 362 élèves, pour ensuite décroître lentement. Conseil général du département de la Seine, *Résultats de l'inspection des pensionnats*, 1845-1864.

(4) Voir son dossier AN, AJ¹⁶ 199. Les almanachs de commerce montrent qu'elle a tenu une école pendant un an boulevard Montparnasse, puis qu'elle a dirigé pendant

À Nantes, la carrière d'Élisabeth Priet montre que la patience peut payer. Ayant obtenu un premier brevet d'enseignement primaire en 1825, elle enseigne comme sous-maîtresse pendant dix-huit ans dans l'établissement de Marthe Guilbaud. En 1840, elle obtient l'autorisation d'ouvrir son propre pensionnat, qui est décrit vingt-et-un ans plus tard comme l'un des meilleurs de Nantes. Elle accueille quarante pensionnaires et emploie elle-même cinq sous-maîtresses (1).

Fréquemment, les jeunes filles travaillent comme maîtresses d'étude dans des pensionnats qui appartiennent à un membre de leur famille et acquièrent ainsi leurs qualifications sur les genoux de leur mère. Marie Élisabeth Dutois, par exemple, est employée comme sous-maîtresse pendant dix ans dans un établissement dirigé par sa mère; elle lui succède en 1853 et exerce jusqu'en 1885 où, à l'âge de soixante-et-un ans, on peut imaginer qu'elle se retire de la vie active (2). Les archives départementales révèlent aussi que le titre de sous-maîtresse est souvent attribué lors des inspections, alors qu'en réalité le pensionnat est dirigé collectivement comme une forme d'entreprise familiale: la femme la plus diplômée est officiellement directrice sur le papier, alors que ses sœurs, ses filles ou ses nièces sont signalées comme sous-maîtresses lors des inspections (3). C'est clairement le cas de l'établissement Rey, institution spécialisée dans l'enseignement des langues étrangères dans les années 1850 à Paris, dont Virginie est présentée comme directrice, tandis que ses deux sœurs apparaissent comme sous-maîtresses (4). Pour une femme célibataire, ce statut apparemment peu enviable offre néanmoins une forme de respectabilité, un salaire minimal et surtout le logement et la nourriture. Pour beaucoup, il est sans doute préférable à une vie de

trois ans un établissement rue de Chaillot, avant d'ouvrir une dernière école qui n'a fonctionné qu'une année rue d'Armaillé Terne dans le XIV^e arrondissement en 1865.

(1) Arch. dépt. de Loire-Atlantique, 76 T 1. Les dossiers montrent également que les sous-maîtresses n'ont pas forcément un diplôme de sous-maîtresse; très souvent, elles obtiennent le plus facile des brevets de l'enseignement primaire, celui du premier ordre.

(2) AN, AJ⁶199.

(3) Une situation similaire existe aux Pays-Bas; voir Mineke van Essen: «Female Teachers in the Netherlands, 1827-1858», in *Women Educators. Employees of Schools in Western Countries*, sous la direction de P. A. Schmuck, New York, New York State University Press, 1987, pp. 139-151. En Angleterre, de même, nous trouvons des institutions gérées comme des entreprises familiales, dont la plus connue est la North London Collegiate School dirigée par Frances Buss; voir Nonita Glenday, Mary Price: *Reluctant Revolutionaries. A Century of Head Mistresses 1874-1974*, Bath, Pitman Publishing, 1974, p. 8.

(4) Arch. dépt. de Paris, VD⁶159, n° 1.

dépendance auprès de parents vieillissants, d'autant plus qu'il offre une forme d'apprentissage, parfois fort utile en cas de revers de fortune familial.

Que certains perçoivent ce statut comme conférant une honorabilité bourgeoise aux femmes seules se lit aussi dans les demandes d'emploi publiées dans la presse professionnelle. En témoigne cette annonce parue en 1840 : « Une famille honorable désirerait placer leur jeune demoiselle, âgée de dix-neuf ans, dans un pensionnat de jeunes demoiselles comme sous-maîtresse, emploi qu'elle a déjà occupé à l'École Royale de Saint-Denis où elle a été élevée. Bonne musicienne, la jeune personne ainsi que sa famille tiennent plus à la considération qu'aux émoluments ». Autre exemple, on trouve l'année suivante cette annonce d'une jeune dame veuve depuis quatre mois, « ayant reçu la plus brillante éducation, [qui] demande une place de sous-maîtresse. Elle n'exige aucune rétribution si la maîtresse de pension consent à prendre ses deux enfants âgées l'une de sept ans, l'autre de neuf ans » (1).

Ces exemples montrent la variété des situations que recouvre le statut de sous-maîtresse. Au bas de la hiérarchie enseignante, elles ont des responsabilités peu éloignées de celles d'une domestique, mais leurs conditions de travail varient beaucoup. L'effort de réglementation de l'univers des pensionnats féminins attire l'attention sur la situation de ces femmes, mais jette aussi les bases nécessaires à son amélioration, en précisant leurs compétences et en les incluant dans les efforts de réforme de l'enseignement secondaire. En prenant en considération des expériences individuelles, nous pouvons voir des traces aussi bien de cette professionnalisation à l'œuvre que de la situation d'asservissement des sous-maîtresses. La réalité est en effet multiple.

III. AUTONOMIE OU SERVITUDE ?

Les contemporains sont dans l'ensemble d'accord pour critiquer la très faible indépendance accordée aux jeunes femmes qui acceptent la position de sous-maîtresse dans un pensionnat. Les conditions financières peu alléchantes associées à des conditions de travail qui les laissent sous le contrôle discrétionnaire d'une directrice de pension offrent en apparence peu d'espaces de liberté pour le développe-

(1) *Journal des maîtres et des maîtresses de pension*, le 14 décembre 1840 et le 8 février 1841.

ment aussi bien personnel que professionnel. Le témoignage des archives comme celui de quelques rares mémoires, journaux intimes et correspondances montrent cependant des situations plus nuancées, qui semblent évoluer avec le temps.

Dans les années 1840, les sous-maîtresses sont à l'origine de quelques scandales dans le petit monde des pensionnats féminins, scandales qui révèlent qu'elles sont loin d'être dépourvues d'influence, puisque justement elles en abusent. On trouve en particulier des femmes qui se retournent contre leur directrice de pension en utilisant les armes du pauvre, et notamment la rumeur publique, pour la discréditer. C'est ce qui arrive à Mme Desolmes, une directrice de pension parisienne, qui est accusée en 1842 d'entretenir une liaison avec un jeune homme habitant la maison. L'investigation qui s'ensuit révèle qu'une ancienne sous-maîtresse est à l'origine de la rumeur : cette femme aux manières vulgaires et portée sur le vin, sans diplôme et sans grandes qualifications pédagogiques, s'est vraisemblablement vengée de son ancienne maîtresse en l'accusant d'adultère (1). À Montauban, une sous-maîtresse bien éduquée profite de la maladie de sa maîtresse pour répandre des rumeurs sur son compte ; selon cette maîtresse, « Herminie éloigna de moi tous les parents des élèves, et à force d'intrigues et de cabales se fit nommer à ma place » (2). Que de telles situations aient pu se produire témoigne de l'efficacité de la rumeur publique, notamment en milieu bourgeois.

Les sous-maîtresses ont cependant dû plus souvent souffrir leurs peines en silence, à l'image de la sœur d'Ernest Renan, Henriette. L'écrivain lui rend un hommage posthume dans un mémoire qui montre à quel point il est difficile de tirer des conclusions définitives sur la nature du travail demandé et sur les possibilités que celui-ci offre en matière d'avenir (3). Henriette Renan est née en 1811, la seconde de trois enfants. À la mort de son père, dans les années 1830, elle a vingt-quatre ans et la famille se trouve dans une situation financière difficile. Elle s'installe alors à Paris comme sous-maîtresse et, d'après son frère, elle travaille de façon continue seize heures par

(1) AN, F¹⁷ 12433. Sous la Restauration, on trouve trace de femmes dont on révoque le diplôme de maîtresse d'étude pour cause de plaintes graves, mais celles-ci ne sont pas détaillées. Voir le cas d'Anastasie Dufour, le 14 novembre 1816, Arch. dépt. de Paris, VD⁶367, n^o 9.

(2) Veuve Louis (pseudonyme) : *Mémoires de Mme Veuve Louis*, Bordeaux, 1844, p. 4. Je remercie Jean-Noël Luc de m'avoir signalé ces mémoires.

(3) Ernest Renan : *Henriette Renan, souvenir pour ceux qui l'ont connue*, Paris, imp. de Claye, 1862.

jour, changeant fréquemment d'établissement. Au bout de quelques années, elle abandonne le statut de sous-maîtresse pour devenir gouvernante dans une famille noble polonaise, où apparemment les conditions de vie sont meilleures. Si le mémoire confirme le caractère laborieux et précaire de cet emploi, celui-ci n'a pas que de mauvais côtés. E. Renan prend soin de noter que, dans son souci de vivre mieux, Henriette décide de poursuivre ses études afin d'obtenir des diplômes d'enseignement ; il fait également remarquer que ses études lui forment l'esprit. De plus, il faut bien noter que c'est le travail de sa sœur qui permet à Ernest de venir étudier à Paris. Certes l'enseignement à ce niveau ne lui permet pas d'acquérir une grande indépendance, mais il lui permet de garder des portes ouvertes aussi bien pour elle que pour son frère.

La position de sous-maîtresse offre clairement une certaine sécurité à de nombreuses femmes et ouvre parfois même des possibilités d'ascension sociale aux filles de la petite bourgeoisie qui ont pu profiter d'une bonne éducation (1). Au milieu des années 1860, la croissance de ces institutions est telle que les jeunes personnes qui se destinent à l'enseignement arrivent à mieux monnayer leurs services, comme en témoigne la correspondance entre Eugénie Dubois et sa sœur Augustine Goblet dans l'ouest de la France. Cette correspondance donne un aperçu inédit sur le rôle des sous-maîtresses et la demande les concernant, qui montre que le statut est loin d'impliquer à cette époque marginalité et infériorité (2).

Eugénie Dubois dirige un pensionnat à Pont-Audemer, et ses lettres à sa sœur témoignent fréquemment de ses difficultés à recruter des sous-maîtresses qui restent en place pour quelques années. On aperçoit ici une des explications de la mobilité de ce corps au milieu du siècle : beaucoup de jeunes filles entrent dans un établissement afin de préparer les examens qui leur permettent ensuite d'ouvrir leur propre institution. C'est le cas, par exemple, de Fanny Lecharpentier, sous-maîtresse chez E. Dubois, qui dès qu'elle a obtenu son diplôme,

(1) Pour plus d'informations sur les origines sociales des directrices de pension, voir Rebecca Rogers : « Professional Opportunities for Middle-Class Women in Paris : Lay Schoolmistresses from 1820-1880 », in *Women in Towns. The Social Position of Urban Women in a Historical Context*, sous la direction de Marjatta Hietala et Lars Nilsson, Stockholm, 1999, pp. 110-124.

(2) Le paragraphe suivant s'appuie sur les archives privées de Viviane Isambert-Jamati. Pour un portrait général de la famille Dubois-Goblet et des caractéristiques de leur correspondance, voir V. Isambert-Jamati : *Solidarité fraternelle et réussite sociale. La correspondance familiale des Dubois-Goblet, 1841-1882*, Paris, L'Harmattan, 1995.

part pour Paris tenter sa chance (lettre du mois d'août 1849). Quelques années plus tard, Augustine envoie une certaine Mlle Grassin à sa sœur. Le frère de cette nouvelle sous-maîtresse négocie pour elle un salaire de 150 F par an, à condition qu'elle puisse disposer de temps libre pour préparer des examens. Elle s'avère une apprentie enseignante fort médiocre cependant, n'ayant de talents que pour l'enseignement de la broderie et de la tapisserie (lettres de 1854). Cette correspondance montre à quel point il est difficile de trouver des personnes compétentes et souples pour le salaire modeste proposé. En 1862, Augustine écrit à sa sœur pour lui présenter une candidate qui demande un salaire de 250 F par an ; celle-ci sait bien coudre, mais ses connaissances en histoire ancienne sont nulles, elle n'a ni expérience pédagogique, ni sens de la méthode, mais elle demande néanmoins d'enseigner à la deuxième classe. En la présentant, Augustine plaide en sa faveur en écrivant qu'elle a plus de chance de rester dix ans, étant très timide et habituée à être dominée. Les progrès de l'enseignement féminin rendent en effet les sous-maîtresses plus exigeantes sur la nature du travail qu'on leur propose et sur le salaire offert : Mademoiselle Cordier refuse l'offre d'entrer chez Eugénie à quinze ans et demi car elle trouve au Mans une directrice qui la prend et qui ne lui demande pas d'enseigner aux plus jeunes (1). En 1868, Eugénie s'intéresse à une jeune femme dont la sœur est déjà sous-maîtresse dans une pension de Mamers ; cette dernière perçoit un salaire de 600 F par an, avec le jeudi et le dimanche libres, conditions qu'Eugénie est incapable d'offrir ; de fait, cette candidate lui glisse entre les doigts.

L'apparition de comportements plus exigeants de la part d'aspirantes sous-maîtresses témoigne très certainement de l'évolution du métier de l'enseignement secondaire. Cette évolution est cependant loin d'être uniforme. À côté de jeunes filles qui entrent dans l'enseignement par ce biais, avec des objectifs professionnels plus ou moins affirmés, il en reste beaucoup, encore au milieu du siècle, qui y sont pour des motifs bien plus diffus. C'est ce qui ressort du journal intime de Pauline Weill qui nous offre un rare aperçu de l'existence quotidienne d'une sous-maîtresse (2). Le journal de cette jeune femme juive commence en 1858, alors qu'agée de seize ans, elle a plus ou moins « terminé » son éducation dans un pensionnat israélite de la capitale où

(1) La lettre précise « [qu'elle] ne voudrait pas tenir une petite classe, se disant trop savante pour cela ».

(2) Le journal de Pauline Weill, *Histoire de ma vie. Journal*, m'a été transmis par Philippe Lejeune, que je tiens à remercier. Il en parle dans *Le moi des demoiselles. Enquête sur le journal de jeune fille*, Paris, Seuil, 1993.

elle continue néanmoins de résider après huit années d'études. Orpheline de père et de mère, Pauline écrit pour passer le temps, son frère aîné l'ayant laissée au pensionnat en attendant de lui trouver un parti. Le pensionnat Neymark qu'elle décrit est un grand établissement situé avenue Montaigne dans l'ancien premier arrondissement.

Le journal commence par la description d'une vie bien peu studieuse : Pauline se promène beaucoup dans les parcs parisiens, prend quelques leçons d'anglais, prête périodiquement son concours à l'enseignement auprès des plus jeunes. Au début, quand elle évoque les sous-maîtresses du pensionnat, c'est pour montrer combien elles sont aimées, puisqu'en janvier 1858 les élèves se cotisent pour offrir un cadeau à la première sous-maîtresse. Son existence change cependant dès ce même mois de janvier 1858, quand l'une de ses maîtresses lui demande d'assumer des responsabilités plus lourdes, situation courante pour les grandes filles dans un pensionnat. En échange d'une réduction de 300 F sur les frais de scolarité annuels, on lui propose de s'occuper de la classe des plus jeunes. Pauline écrit : « Je pensais que d'un côté, je serais bien bête de m'épuiser et de me donner tant de peines et qu'il fallait encore au bout du compte payer la somme de 500 F ; de l'autre côté, je me disais que cela me ferait une occupation fixe et que cela serait toujours 300 francs de gagné [sic] sur mes dépenses. Enfin, je ne sais quelle fin tout ceci aura, l'avenir verra » (1). Elle fini par accepter l'offre, qui se conclue par contrat oral avec la directrice, à la condition que si sa santé en souffre, elle redeviendra simple élève interne. Son frère, plus avisé, intervient cependant pour exiger que Pauline ne paie plus de frais de scolarité du tout ; il faut reconnaître que Mme Neymark acquiert une nouvelle enseignante beaucoup plus facilement et à bien moindre frais qu'Eugénie Dubois.

La description que fait Pauline de ses activités quotidiennes montre qu'en effet, les responsabilités de sous-maîtresse ne lui laisse pas beaucoup de temps libre, mais elle semble plutôt apprécier ces occupations qui la distraient : « Enfin, le fait est que depuis que je suis sous-maîtresse, je ne m'ennuie plus autant car les occupations qui sont fort nombreuses m'en empêchent » (2). Elle témoigne certes, parfois, de moments de découragement et de fatigue quand ses élèves ne lui obéissent pas, mais elle continue néanmoins d'assumer ses charges d'enseignement pendant dix-huit mois, avant de regagner la

(1) Entrée du 27 janvier 1858.

(2) Entrée du 18 février 1858.

maison familiale à Haguenau, en Alsace. En tant que sous-maîtresse, elle enseigne l'écriture et la lecture, prépare des modèles d'écriture, corrige des devoirs, surveille les élèves pendant les récréations et les couche le soir – en somme une vie bien remplie.

Contrairement aux cas évoqués précédemment, Pauline n'envisage pas cette expérience comme le premier pas d'une trajectoire professionnelle, et refuse énergiquement toute proposition d'étudier pour passer un brevet d'enseignement : « Mais je n'ai nullement envie de me rendre à ses désirs [ceux d'un inspecteur de passage qui l'encourage dans cette direction] et plus on m'y forcera, plus je serai entêtée. Je n'ai point envie de recommencer à piocher, je travaille assez du matin au soir à donner des leçons pour ne pas me mettre encore un fardeau sur le dos. D'ailleurs, si un jour j'étais obligée de gagner mon pain, je ne choisirais certainement pas l'état d'institutrice, je ne voue aucun goût prononcé à cette vocation, que le bon Dieu m'en préserve... » (1).

Son attitude n'est certainement pas isolée et explique sans doute le grand nombre de sous-maîtresses sans diplôme et très mobiles relevé lors des inspections. Beaucoup de jeunes filles comme Pauline acceptent les responsabilités de sous-maîtresse dans le pensionnat où elles ont été élevées comme une façon de marquer un temps avant leur entrée dans le monde. En un sens, exercer les fonctions d'aide dans une maison d'éducation est la suite logique d'un programme pédagogique censé préparer les jeunes filles de la bourgeoisie à leurs devoirs d'épouses et de mères. Malgré l'absence de vocation enseignante chez Pauline, ces responsabilités lui donnent une certaine confiance en elle qui lui permet de résister plus tard aux pressions exercées par son frère aîné, peu aimé. Certes, elle n'a pas réussi par ce travail à obtenir une quelconque indépendance financière, mais il lui donne un objectif dans la vie. Comme son journal s'arrête aux portes du pensionnat, il n'est pas possible de connaître les effets de ces responsabilités par la suite. Il semble néanmoins clair qu'elle n'a pas vécu sa brève expérience d'enseignement comme une forme de servitude ; il est vrai que sa situation n'est pas celle d'Henriette Renan.

*

* *

(1) Entrée du 2 mars 1859.

Au terme de cette analyse, il est difficile de formuler une conclusion générale sur le degré d'autonomie tant individuelle que professionnelle qu'offre la vie de sous-maîtresse. Les archives publiques comme les sources privées témoignent d'une très grande variété de situations avant la Troisième République. Être sous-maîtresse n'est certainement pas une sinécure, mais n'implique pas forcément non plus une vie de servitude sans fin. Non seulement les règlements définissent des qualifications professionnelles, mais les archives départementales révèlent que cette position constitue souvent une forme d'apprentissage au métier de l'enseignement, à une période où les écoles normales sont peu fréquentes pour les femmes. Les inspections menées au sein de pensionnats parisiens mettent également en lumière des réseaux de solidarité familiaux qui offrent un autre éclairage sur la position de la sous-maîtresse. Celle-ci est souvent la sœur, la nièce, voire la mère de la directrice, et œuvre avec elle au succès de l'entreprise familiale. Le journal de Pauline Weill offre encore une autre vision de ce statut si décrié par les contemporains pédagogues et féministes. Enseigner à de jeunes élèves, les surveiller et les discipliner est alors le point culminant d'une éducation donnée et reçue en vue d'un avenir maternel. Certes, les sous-maîtresses ne sont pas toutes de futures mères bourgeoises, ou de futures maîtresses de pension. Elles sont certainement aussi nombreuses à avoir été vulgaires et peu éduquées, à l'image de la femme qui accuse Mme Desolme d'adultère, des personnes plus proches de l'univers de la domesticité que de celui de l'enseignement ; ce dernier type ne semble cependant pas avoir été majoritaire. En plongeant dans l'univers de l'enseignement secondaire laïc féminin avant les lois républicaines, nous découvrons un monde réglementé et inspecté mais dont le fonctionnement ne correspond pas toujours aux règles en vigueur. Au cœur de cet univers se trouvent les sous-maîtresses qui, même si leur nom change avec la création des lycées et collèges de jeunes filles, se retrouvent sous l'appellation de maîtresses répétitrices, aux fonctions tout aussi variables que celles des sous-maîtresses (1). Comme c'est le cas pour tout le personnel enseignant situé au bas de la hiérarchie, et *a fortiori* pour le personnel féminin, l'histoire de leurs fonctions et de l'évolution de leurs conditions de vie reste encore largement à faire.

Rebecca ROGERS
Université Marc Bloch, Strasbourg

(1) Voir F. Mayeur : *L'enseignement secondaire...*, *op. cit.*, pp. 342-348.

**LA FORMATION DES INSTITUTRICES
À HAMBOURG:
le projet de Doris Lütkens (1846)**

par Christine MAYER

Bien avant le XIX^e siècle, pour subvenir à leurs besoins, de nombreuses femmes se sont impliquées dans l'éducation et l'enseignement, soit comme directrices ou institutrices d'écoles primaires privées, soit comme enseignantes pour les multiples formes d'activité manuelle, soit comme gouvernantes, éducatrices ou préceptrices dans les maisons bourgeoises ou nobiliaires. Comme dans les autres pays européens, l'une de ces traditions enseignantes féminines remontait aux ordres enseignants catholiques, et notamment aux Ursulines ou aux Demoiselles anglaises (1). Pour les femmes, la multiplication des ouvertures d'écoles de filles, à la fin du XVIII^e siècle, et le développement de l'éducation et de l'enseignement secondaire pour les filles des familles cultivées aisées, au cours de la première moitié du XIX^e, permirent un élargissement et une diversification de leur champ d'activités pédagogiques. Dans ces écoles secondaires de filles, l'enseignement était dispensé par des institutrices mais assez souvent aussi par des maîtres de formation universitaire qui n'assuraient cependant généralement que quelques heures. Il convient donc de lier le débat sur la formation des institutrices à ce contexte précis du développement des écoles secondaires féminines.

I. L'ENSEIGNEMENT DES FILLES AVANT 1850

Vers 1810, la plupart des grandes villes d'Allemagne possédaient déjà des écoles de filles (2); mais ce n'est qu'à partir des années 1820

(1) Voir par ex. Gabriele Weigand, « Die weiblichen Schulorden und die Mädchenbildung », in J. G. Prinz von Hohenzollern, M. Liedtke (dir.), *Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile*, Bad Heilbrunn, OBB, 1990, pp. 127-147.

(2) Wolfgang Schmale, « Die Schulen in Deutschland im 18. und frühen 19. Jahrhundert », in Wolfgang Schmale, Nan L. Dodde (dir.), *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*, Bochum, 1991, pp. 659-665.

qu'on voit déferler une vague de nouvelles créations. Les études statistiques portant sur les écoles moyennes et secondaires de jeunes filles en Prusse, le plus grand État de l'ancien Empire allemand, signalent une croissance du nombre de ces écoles qui passent de 263 en 1822, à 278 en 1825 pour culminer à 361 en 1828 (1). Une évolution similaire s'observe aussi à l'échelon des différentes villes (2). Toutefois ce processus n'aboutit pas à l'émergence d'un modèle unifié, le désintérêt des États à l'égard de la construction et de l'aménagement des écoles de filles ne permettant pas d'exercer la pression nécessaire pour imposer une certaine standardisation (3).

La plupart des créations d'écoles émanaient de l'initiative privée car, jusqu'au ^{xx}e siècle, les promoteurs des écoles secondaires de filles étaient des particuliers (institutrices et instituteurs, ministres du culte), des associations de parents d'élèves ou des paroisses ainsi que des ordres enseignants catholiques et des congrégations (4). Dans le

(1) *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*, tome II, *Höhere und mittlere Schulen*, 1^{re} partie, « Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945 », dirigé par D. K. Müller, B. Zymek, avec la collaboration de U. Herrmann, Göttingen 1987, p. 68; sur la question du développement des écoles secondaires de filles voir également: James C. Albisetti, *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*, Princeton, New Jersey, pp. 23-58; Erika Küpper, « Die höheren Mädchenschulen », in Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen (dir.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, tome III (1800-1870), *Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*, Munich, 1987, pp. 180-191; Martina Käthner, Elke Kleinau, « Höhere Töchterschulen um 1800 », in Elke Kleinau, Claudia Opitz (dir.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. tome I, Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Francfort sur le Main, New York, 1996, pp. 393-408.

(2) Pour Dresde: B. Rost, *Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens im Königreich Sachsen*, Tübingen, 1907 et Schmale, « Die Schulen in Deutschland... », *op. cit.*, p. 662 sq.; pour Brème: Martina Käthner, *Der weite Weg zum Mädchenabitur. Der Strukturwandel der höheren Mädchenschule in Bremen (1854-1916)*, Francfort sur le Main, 1994; pour Lübeck: Sylvina Zander, « 'Zum Nähen wenig Lust, sonst ein gutes Kind...' », in *Mädchenerziehung und Frauenbildung in Lübeck*, Veröffentlichungen zur Geschichte der Hansestadt Lübeck, publié sous la direction du Archiv der Hansestadt, série B, tome 26, Lübeck, 1996; Pour Francfort sur le Main: Maria Rudolph, *Die Frauenbildung in Frankfurt am Main, Geschichte der privaten, der kirchlich-konfessionellen, der jüdischen und der städtischen Mädchenschulen*, Otto Schlander (dir.), 2 tomes, Francfort sur le Main, 1978, et pour Göttingen: Ira Spieker, *Bürgerliche Mädchen im 19. Jahrhundert. Erziehung und Bildung in Göttingen 1806-1866*, Göttingen, 1990.

(3) Ce n'est qu'à partir de 1908 que la Prusse réforma ses institutions scolaires féminines jusque là essentiellement entre les mains du secteur privé. Selon des proportions variées, cette réforme servit de modèle dans les processus de standardisation des autres États territoriaux allemands. Karin Ehrich, « Stationen der Mädchenschulreform. Ein Ländervergleich », in Kleinau, Opitz (dir.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, tome 1, pp. 129-148.

(4) Küppers, « Die höheren Mädchenschulen... », *op. cit.*, p. 186.

contexte de gestation de la société bourgeoise, l'attention, et particulièrement celle de la bourgeoisie urbaine, est fixée sur l'intensification et l'adaptation aux exigences sociales d'une instruction et d'une éducation jusque là exclusivement orientées vers les tâches domestiques. Ceci en impliquait aussi l'élargissement et, en 1806, Charlotte Lorent, directrice d'une institution d'éducation féminine à Berlin, notait dans son livre de classe que « ce qui était valable pour le sexe masculin, l'était aussi pour le sexe féminin dont on attendait désormais plus, bien plus, qu'auparavant. La culture scientifique et des connaissances linguistiques doivent désormais affiner les sens de la femme et, avec le concours de la vertu, être le plus beau bijou de la jeune fille. On n'exigeait de la jeune fille, jusque là, que les seules connaissances d'économie domestique et si elle possédait d'agréables dispositions manuelles propres à son sexe, c'était parfait, mais non indispensable. La culture scientifique et les connaissances linguistiques ne constituaient pratiquement que des agréments secondaires. Tout est changé maintenant et ces derniers éléments d'éducation sont tout aussi essentiels que les premiers. Des connaissances linguistiques et scientifiques, une grande dextérité dans les travaux féminins, une expression bienséante et distinguée, une maîtrise et une finesse des mœurs doivent s'allier à l'éducation morale chez la jeune demoiselle, afin qu'elle fasse une digne entrée dans le monde » (1).

En dépit de leur aspiration à une meilleure éducation, les filles de la bourgeoisie ne furent néanmoins pas prises en compte par les débats pédagogiques et culturels. Il parut évident, dès la genèse de l'enseignement secondaire féminin, et le discours sur la réforme de cet enseignement en fera son argumentaire durant le dernier tiers du XIX^e siècle, que l'éducation féminine ne devait pas servir à perfectionner la femme en tant que telle mais uniquement en fonction de l'homme et de l'époux. C'est ce qu'affirme Friedrich Schubart, directeur d'un établissement scolaire pour jeunes filles à Berlin et auteur de nombreux articles sur l'enseignement féminin : « il ne faut pas transmettre à la femme les sciences et leurs applications mais uniquement un vernis scientifique suffisant pour qu'elle puisse suivre le cheminement intellectuel de son mari » (2).

(1) *Nachricht an das Publikum über die Lauretsche weibliche Erziehungsanstalt*, Berlin, 1804, p. 4 sq. ; En 1807 cette institution apparaît sous le nom de *Loresentsche Schul- und Erziehungsanstalt für Töchter aus den gebildeten Ständen* (« École et institution éducative de Lorent pour les filles des classes cultivées »).

(2) Fr[iedrich] Schubart, *Lehr-Entwurf der Jordan-Schubartschen Bildungs-Anstalt für weibliche Jugend*, Berlin, 1826, p. 9 ; Fr[iedrich] Schubart, *Fünf Abhandlungen über den Zustand und die Verbesserung des weiblichen Schulwesens*, Berlin, 1832.

Ainsi, dans des cadres institutionnels très diversifiés, les écoles de filles poursuivaient toutes une même finalité: la socialisation de la femme bourgeoise comme femme au foyer, épouse et mère. D'un point de vue structurel, les écoles secondaires de filles, avec leur organisation spécifique, se situaient entre les écoles élémentaires et les écoles secondaires de garçons (Lycée; *Gymnasium*). Elles se distinguaient des écoles élémentaires par un programme scolaire plus vaste (1), un cours de langue étrangère (en règle générale, de français) et une rétribution scolaire plus élevée. Le programme scolaire comprenait presque toujours des cours de travaux manuels, généralement associés à des exercices de conversation française. Souvent, l'école possédait également un internat.

Les écoles privées de filles finirent ainsi par constituer un secteur d'activité important, à côté du travail au sein des familles, particulièrement pour certaines femmes des classes moyennes et supérieures qui, en raison de leur situation sociale, devaient subvenir à leurs besoins. Mais l'offre de formation au métier d'institutrice ne répondait cependant aucunement à cette évolution (2). Cette situation de la première moitié du XIX^e siècle n'était pas spécifique à l'Allemagne. Les recherches de Rebecca Rogers, en dépit d'un contexte historique différent, révèlent des conditions similaires en France (3). Dans les États allemands, l'offre de formation demeure particulièrement réduite pour les institutrices et les éducatrices jusqu'en 1850. La Prusse, par exemple, ne dispose jusqu'au milieu du siècle, que de douze établissements, la plupart privés (4). En 1803, Johanna Ernestine von Krosigk fonde l'une des premières écoles de formation pour institutrices, ou « séminaire » (5) (*Lehrerinnenseminar*) à Berlin, en

(1) Ce programme comprenait des cours d'allemand, de calcul, d'histoire, de science naturelle, de géographie, de religion, ainsi que de dessin, de calligraphie et de chant.

(2) Voir aussi James C. Albisetti, « Deutsche Lehrerinnen im 19. Jahrhundert im internationalen Vergleich », in Juliane Jacobi (dir.), *Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*, Cologne, 1994, pp. 28-53, en particulier pp. 41-46.

(3) Voir Rebecca Rogers, « Boarding Schools, Women Teachers, and Domesticity, Reforming Girls' Secondary Education in the First Half of the Nineteenth Century », *French Historical Studies*, n° 19-1, 1995, pp. 153-181.

(4) Karin Ehrlich, *Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen. Eine Studie zu Entwicklung, Struktur und Funktionen am Beispiel der Lehrerinnenbildungsanstalt Hannover 1856-1926*, Francfort sur le Main, 1995, pp. 459-463; Marie Calm, *Die Stellung der deutschen Lehrerin*, Berlin, 1870; Albisetti, *Schooling German Girls and Women...*, op. cit., pp. 58-92.

(5) Le terme de *Lehrer(innen)seminar* est dénué de toute ambiguïté en Allemagne. Il désigne une institution de formation, publique ou privée, pour les futurs

ouvrant dans son école privée de filles des classes supplémentaires pour les futures institutrices. Mais cette école dut fermer en 1810, lorsque le roi lui coupa ses subventions (1). En 1811, la *Königliche Luisenstiftung* (Institution royale de la reine Louise) fut rattachée à un établissement de formation d'éducatrices et d'institutrices. Entre 1811 et 1818, douze éducatrices y furent formées (2). Toujours à Berlin en 1832, un séminaire, d'abord privé puis nationalisé en 1864, fut fondé au sein de la Nouvelle école de filles de Friedrichsstadt (*Neuen Töchter-Schule auf der Friedrichsstadt*), qui deviendra ensuite l'école Augusta (*Augustaschule*). Tout comme à l'Institution de la reine Louise, on y préparait les jeunes filles à l'enseignement dans le secondaire, mais uniquement pour les écoles berlinoises. À partir de 1838, les préceptrices y furent également formées, ce qui se traduisit en 1845 par le changement du nom de l'établissement qui s'appellera désormais « Établissement royal de formation d'institutrices et d'éducatrices » (*Königliche Bildungsanstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen*) (3). En Prusse, les premiers instituts nationaux pour la formation des futures institutrices des écoles primaires (*Volksschule*) furent fondés en 1832 à Münster et Paderborn, et en 1840 à Posen, sous la conduite de catholiques (4).

Ces exemples montrent qu'en raison de l'absence de formations institutionnalisées, la perception de la profession d'institutrice demeurait encore assez floue à cette époque. Il en va de même sur le plan conceptuel. La distinction entre institutrices, éducatrices (gouvernantes ou préceptrices) et, plus tard, assistantes maternelles

enseignants. L'expression française qui s'en rapprocherait le mieux serait celle d'« école normale » qui demeure néanmoins trop spécifiquement française pour qu'on puisse l'utiliser ici. Afin de bien reproduire le contexte propre de l'espace allemand, les traducteurs ont donc opté pour le terme de « séminaire » en l'employant exclusivement dans l'acception allemande (NdT).

(1) Irene Hardach-Pinke, *Die Gouvernante. Geschichte eines Frauenberufs*, Francfort sur le Main, New York, 1993, p. 147 sq. ; Albisetti, *Schooling German Girls and Women...*, op. cit., p. 61.

(2) Hardach-Pinke, *Gouvernante...*, op. cit., pp. 148-150.

(3) Karl Bormann, *Die Prüfung der Lehrerinnen in Preußen nach ihrer Vorbereitung, Vollziehung und Prüfung*, Berlin, 1867 ; Hardach-Pinke, *Gouvernante...*, op. cit., p. 150 sq.

(4) Barbara Stolze, *Die Entwicklung der seminaristischen Volksschullehrerinnenbildung in Westfalen (1832-1926)*, thèse de doctorat, Bielefeld, 1992 ; Udo Stroop, *Preußische Lehrerinnenausbildung im katholischen Westfalen. Das Lehrerinnenseminar in Paderborn (1832-1926)*, *Paderborner Historische Forschungen*, 2, Schernfeld, 1992.

(institutrices de petits enfants) ne reposait pas sur des critères professionnels ou de formation, mais s'opérait essentiellement en fonction du cadre de travail (école, famille ou jardin d'enfants).

Les travaux sur l'histoire de la formation des institutrices en Allemagne se concentrent pour la plupart sur le dernier tiers du XIX^e siècle. En revanche, à cause de la rareté des sources (1), l'histoire sociale ne s'est guère intéressée à la première phase de la formation des institutrices. Aussi, dans les pages suivantes, nous analyserons en détail cette première phase par le biais d'une étude locale. La première partie présente un projet, très en avance sur son temps, de formation d'institutrices, que Doris Lütken, directrice d'une école secondaire de filles à Hambourg, avait élaboré en 1846 et proposé comme modèle. Tout comme Joséphine Bachellery, maîtresse d'une pension de filles à Paris (2), elle réclamait une amélioration des normes des écoles de filles et de la situation des femmes dans l'enseignement au moyen d'une formation systématique. La deuxième partie lie ces réflexions sur la formation des institutrices à des éléments biographiques relatant dans leur contexte historique les différentes démarches de Doris Lütken. Enfin, on s'interrogera sur l'échec de ce projet de séminaire d'institutrices dans sa forme initiale, avant de proposer une esquisse de l'évolution ultérieure de la formation des institutrices à Hambourg.

II. LE PROJET DE SÉMINAIRE DE HAMBOURG (1846)

Au milieu du XIX^e siècle, après Berlin, la ville hanséatique de Hambourg était l'une des plus grandes cités d'Allemagne. L'extension de la navigation maritime et l'ouverture à de nouvelles régions commerciales d'outre-mer firent de la ville un des principaux centres d'un commerce international en plein essor. À Hambourg, depuis longtemps, la politique scolaire considérait que la tenue des écoles appartenait au domaine privé et qu'elle constituait une « activité professionnelle bourgeoise et non une fonction de l'État » (3). Les écoles privées domi-

(1) Comme l'État ne s'intéressait pas à l'éducation et à l'instruction des jeunes filles, il n'existe presque pas de sources administratives; voir aussi Kleinau, Kätchner, « Höhere Töchterschulen... », *op. cit.*, tome 1, p. 395.

(2) Rogers, « Boarding Schools... », *op. cit.*, p. 170 sq.

(3) *Ueber die Erziehung der Jugend, die öffentlichen Lehr-Anstalten, die Schul-Verbesserung, und die Privat-Institute in Hamburg. Ein Aufruf an alle meine patriotischen Mitbürger, (Beytrag zu des Herrn Professor Büschs Worte an die Bürger Hamburgs)*, [Hambourg], 1800, p. 7.

naient, la participation de l'État en la matière se limitant à la portion congrue, ce qui explique la transformation tardive des écoles élémentaires en un système scolaire d'État (1870). Vers 1850, Hambourg était encore régie par des structures héritées de l'époque moderne. D'après le règlement des écoles de 1732, alors toujours en vigueur, le contrôle des trois écoles publiques (*Gymnasium/Lycée, Johanneum, Realschule/école réale*) incombait au *Scholarchat*, une commission scolaire composée de conseillers municipaux, des premiers pasteurs et des « grands anciens » (*Oberalten*) des cinq districts paroissiaux de Hambourg. La surveillance des écoles privées et leur concession étaient assurées par les premiers prédicateurs des cinq districts.

Lorsque Doris Lütken publia en 1846 ses idées sur la fondation d'un établissement de formation des institutrices à Hambourg (1), une proportion importante de femmes, à Hambourg et dans ses environs, gagnaient leur vie grâce à l'éducation et à l'enseignement. Les premières statistiques professionnelles réalisées sur la base des registres de conscription du service militaire mentionnent 374 instituteurs et institutrices dans la région de Hambourg pour l'année 1839 (2). Ce chiffre ne comprend pas les nombreuses éducatrices employées dans des maisons privées, que les statistiques de l'époque ne comptabilisaient pas comme des personnes actives individualisées mais comme des membres d'un foyer.

Même si les chiffres n'opèrent pas de distinction en fonction du sexe, de nombreux indices incitent à penser que la proportion des femmes au sein du corps enseignant hambourgeois de la première moitié du XIX^e siècle était vraiment élevée, tout comme dans les villes voisines de Brème (3) et d'Altona (4). Car l'éducation et l'enseignement offraient souvent aux femmes issues de la bourgeoisie la seule opportunité plus ou moins acceptable socialement de gagner elles-

(1) Doris Lütken, « Gedanken, betreffend die Gründung eines Seminars für Lehrerinnen », *Pädagogische Mittheilungen für Eltern und Lehrer aus Literatur und Leben, nebst Kinderunterhaltung als Beilage*, dirigé par D. Lütken, née v. Cossel, 1^{re} année, Hambourg 1846, pp. 25-30.

(2) F. H. Neddermeyer, *Zur Statistik und Topographie der Freien und Hansestadt Hamburg und deren Gebietes*, Hambourg, 1847, p. 289.

(3) Voir Wiltrud U. Drechsel, « Die Professionalisierung des « Schulstands » und die « unbrauchbar gewordenen » Elementarlehrerinnen », in Kleinau, Opitz (dir.), *Geschichte der Mädchen und Frauenbildung*, op. cit., tome 1, pp. 161-173, 162.

(4) Voir l'annuaire de la ville d'Altona, *Altonaische Adress-Buch*, des années 1844 et 1846.

mêmes leur vie. Les écoles privées de Hambourg étaient majoritairement des écoles de filles, dirigées en règle générale par des femmes (1), femmes qui étaient aussi à la tête de nombreuses écoles de garçons (2). En 1837, on recensait pour Hambourg *intra muros*, outre les trois écoles publiques pour garçons déjà citées, les écoles privées suivantes :

49 écoles élémentaires pour les deux sexes	
<i>Pour les filles</i>	<i>Pour les garçons</i>
13 écoles préparatoires	11 écoles préparatoires
16 écoles primaires élémentaires	6 écoles primaires élémentaires
50 <i>Bürgerschule</i> moyennes (3)	27 <i>Bürgerschule</i> moyennes
21 <i>Bürgerschule</i> secondaires	10 <i>Bürgerschule</i> secondaires

Les 100 écoles de filles étaient fréquentées par 3 406 élèves et les 54 écoles de garçons par 2 503 élèves (4).

Lorsque Doris Lütkens demanda la création d'un séminaire d'institutrices pour Hambourg en 1846, elle le fit en pleine connaissance de cette situation locale et régionale. Ainsi, elle insista dans son initiative sur le fait « [qu']il n'existe encore pratiquement aucun *établissement de formation pour les institutrices*, pourtant employées en grand nombre dans les écoles et les maisons privées » (5). Son projet de fondation d'un séminaire d'institutrices fut d'abord publié dans les *Pädagogische Mittheilungen* (« Informations pédagogiques »), une revue destinée aux parents et aux enseignants éditée par Lütkens à partir de 1846, puis repris en 1847 dans un tiré à part (6). L'organisa-

(1) Neddermeyer, *Zur Statistik und Topographie*, op. cit., p. 405.

(2) Franz R. Bertheau, *Chronologie zur Geschichte der geistigen Bildung und des Unterrichtswesens in Hamburg von 831 bis 1912*, Hambourg 1912, p. 196.

(3) La *Bürgerschule* est une école pour les enfants des citadins qui n'est ni confessionnelle ni nationale; elle peut être privée ou municipale, mais même privée, elle est soumise au contrôle de l'autorité municipale, à la différence des écoles entièrement libres. Elle dispose de plus de liberté dans le choix des matières et du programme d'enseignement qu'une école primaire. Voir Jacques Gandouly, *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Strasbourg, 1997, p. 67. (NdT).

(4) Neddermeyer, *Zur Statistik und Topographie...*, op. cit., p. 421 sq.

(5) Lütkens, « Gedanken, betreffend die Gründung eines Seminars... », op. cit., p. 25, souligné dans l'original.

(6) *Gedanken über Gründung eines Seminars für Lehrerinnen, nebst Plan eines solchen Instituts*, Hambourg, 1847. Ce tiré à part est sans doute une version plus complète de ses intentions pour le séminaire d'institutrices que celle qui avait été publiée

tion du futur institut s'inspirait du séminaire d'institutrices de l'école royale de filles de Friedrichsstadt de Berlin (la future *Augustaschule*), dirigé par Karl Bormann (1), dont elle avait pu apprécier l'efficacité au cours d'une visite.

Pour Doris Lütken, deux arguments majeurs pouvaient être avancés en faveur d'une formation systématique des institutrices: d'une part, les conditions de vie de l'époque, et notamment le fait que « des centaines de jeunes filles *sans aucune inclination ni formation* embrassent la situation d'éducatrices avec *de médiocres connaissances* » (2), d'autre part, les « exigences de la condition féminine » qui requéraient une influence féminine dans l'éducation et l'instruction des filles (3). On repère dans son argumentation des modèles de légitimation qui annoncent déjà très précisément les thèmes des mouvements féministes de la fin du XIX^e siècle. Pour elle, les besoins de formation propres à son époque ne se limitaient pas seulement à l'exigence d'une plus grande compétitivité des femmes, mais nécessitaient aussi la participation effective des femmes à l'enseignement, seule garantie pour le développement d'une « véritable instruction féminine ». « L'enseignement des filles » écrivait-elle « était à mettre principalement entre les mains de femmes, il *leur appartient*, mais il faut *leur offrir les moyens de s'y préparer* » (4). Bien qu'elle jugeait qu'il ne faille pas exclure une contribution des hommes à l'éducation des filles, et qu'il lui semblait même nécessaire de favoriser une action harmonique des deux sexes, elle était toutefois convaincue que les hommes ne pourraient jamais entièrement prendre en charge *la part d'éducation* qui incombait à la femme en tant qu'éducatrice (5). Son argumentation en faveur de l'instauration de séminaires pour les femmes, analogues aux établissements de formation pour les instituteurs, reposait sur la prise en compte du rôle spécifique de la femme dans l'éducation et l'enseignement des filles. Ces nouvelles institutions devaient néanmoins respecter des principes bien définis. Il lui

dans les *Pädagogische Mittheilungen*. Nous n'avons pas pu nous procurer d'exemplaire de cette publication.

(1) Avant de diriger l'école secondaire de filles de Friedrichsstadt, Karl W. E. Bormann (1802-1882) était directeur de l'école urbaine de filles de Charlottenburg et, depuis 1831, premier instituteur du nouveau séminaire berlinois pour les écoles de la ville.

(2) *Pädagogische Mittheilungen*, 1846, p. 61, souligné dans l'original.

(3) *Ibid.*, p. 26.

(4) *Ibid.*, souligné dans l'original.

(5) *Ibid.*, p. 46.

paraissait important que 1) l'école soit comprise comme une institution libre et indépendante, 2) que ce soient les aptitudes scientifiques à l'enseignement qui priment et 3) que l'établissement soit lié à une école modèle pour la partie pratique de la formation (1).

Avec ce projet, Doris Lützens ne visait pas seulement la formation professionnelle des jeunes femmes. Dans la perspective des divers choix de vie que pouvait effectuer la femme bourgeoise, elle militait aussi pour une meilleure perception de la valeur de la formation générale. Ainsi, la future institution devait s'adresser aussi bien à des jeunes filles qui désiraient se consacrer à l'enseignement qu'à celles qui y voyaient une préparation meilleure et plus intensive au « métier de femme ». Pour permettre à toutes d'entrer au séminaire et également pour lui garantir une existence durable, elle prévoyait de faire subventionner son institution par l'État.

Pour illustrer le caractère novateur et la spécificité de cette conception de la formation des institutrices, deux aspects méritent une attention particulière.

D'abord, Doris Lützens réclamait certes la création de séminaires pour femmes, similaires à ceux des hommes mais en exigeait une organisation autonome. Il faut souligner que l'organisation de son projet ne reposait pas, contrairement aux usages de l'époque, sur la distinction sexuelle mais uniquement sur des considérations pédagogiques. À la différence des établissements de formation pour les futurs maîtres, très orientés vers la théorie et qu'elle qualifiait sévèrement « d'établissements de bourrage de crâne », dans lesquels « les écoliers étaient transformés [...] méthodiquement en hommes de la méthode » (2), son séminaire d'institutrices ne devait « pas être un établissement de formation isolé, où l'on enseigne seulement la méthode, c'est-à-dire où l'on cultive la pédanterie » mais il devait « être issu d'une école pleine de vie et se raccorder de nouveau à elle dans une vivante activité » (3). Le maintien d'un lien fort entre l'école et le séminaire, notamment par l'exercice d'une « influence intellectuelle vivante » sur les écoliers, tendait à prévenir l'institution de toute « rigidité formelle » (4).

(1) *Ibid.*, p. 26 sq.

(2) *Ibid.*, p. 43.

(3) *Ibid.*, souligné dans l'original.

(4) *Ibid.*

Ensuite, Doris Lützens partait d'une conception du métier dans laquelle l'exercice de la profession d'enseignante et d'éducatrice était structurellement liée à la notion de « métier féminin ». La création du séminaire d'institutrices devait permettre aux femmes de mieux se préparer au travail pédagogique, sans toutefois les éloigner de leur « destin de femmes » (1). La formation d'institutrice ne devait donc en aucun cas aboutir à une « prédestination d'éternelle institutrice » mais visait à les « munir d'une instruction plus riche pour l'accomplissement de toutes les sphères d'activité féminine » (2). Néanmoins, l'aspect professionnel constituait le cœur du projet de formation de Lützens. Convaincue que « l'éducatrice [...] ne fait que transposer ses activités à son plus proche environnement quand elle se marie » (3), Lützens considérait que « bénéficier d'une formation préalable au séminaire et de quelques années d'expérience professionnelle comme éducatrice » ne portait nullement préjudice à une future union (4). Avec cette conception de la vie des femmes, Lützens se démarquait des normes dominantes de l'éducation féminine. Dans son approche se dessine déjà une conception de la profession que l'on retrouvera par la suite dans la construction structurelle de la plupart des « professions féminines », une conception qui, par sa double orientation professionnelle et par l'amalgame de la profession et du sexe, contribue également à ce qu'en Allemagne, la plupart des « métiers féminins » n'élaborent que très tardivement un processus de professionnalisation (5).

Les idées et les projets de Doris Lützens étaient incontestablement en avance sur leur temps, comme en témoignent notamment les vives critiques qu'ils ont suscitées. La correspondance entre l'éditrice et un pédagogue anonyme, non originaire de Hambourg, publiée dans

(1) Ce double aspect professionnel se retrouve également dans le règlement du séminaire d'institutrices de Hanovre. En 1855, cette institution reçut la mission de « former les jeunes filles à l'enseignement et à l'éducation en matière d'instruction scolaire et familiale », Ehrich, *Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen...*, op. cit., p. 46.

(2) *Pädagogische Mitteilungen*, 1846, p. 43, souligné dans l'original.

(3) *Pädagogische Mitteilungen*, 1846, p. 93.

(4) *Ibid.*, p. 59.

(5) Sur ces questions : Christine Mayer, « Vocational education in Germany in a historical and gender-oriented perspective », in Anja Heikkinen (dir.), *Gendered History of (Vocational) Education - European Comparisons*, Hämeenlinna, Tampereen, Yliopisto, 1996, pp. 29-46 ; Christine Mayer, « Deficits of Professionalization in the Field of Nursing in Germany. A historical analysis », in Ph. Gonon, K. Haefeli, A. Heikkinen, I. Ludwig (dir.), *Gender Perspectives on Vocational Education. Historical, Cultural and Policy Aspects*, Francfort sur le Main, 2001, pp. 125-144.

les *Pädagogische Mittheilungen* en 1846 (1) illustre de manière exemplaire le rejet total que rencontraient les velléités d'amélioration des conditions de formation, et donc des conditions de vie, des institutrices. Cette polémique révèle également les représentations dominantes sur les rapports entre les sexes et sur la spécificité et la « nature » de la femme.

« Les hommes trouvent leur *mission (Lebensaufgabe)*, leur *vocation (Beruf)* dans l'éducation, quand ils s'en sentent le talent » écrit son détracteur, « la vocation (*Beruf*) de la femme est et reste la maison et le fourneau » (2). Par conséquent, la formation d'institutrices apparaît comme une évolution contre nature, une déformation de la nature féminine, qui génère l'excentricité et l'amertume. Dans cette perspective, les projets de Lütkens devaient être catégoriquement rejetés et la formation au métier d'enseignante considérée comme le début et l'incarnation d'une vie de femme ratée, parce qu'elle n'était pas exclusivement rattachée au foyer et au couple. « Si la jeune fille et la jeune femme veut se préparer si tôt et exclusivement au métier d'éducatrice », écrivait le critique, « je crains que la personne en question ait elle-même un penchant à la pédanterie qu'une telle formation *professionnelle* ne fera que renforcer et qui produira des tempéraments excentriques dont la nature saine de l'enfant se détournera par la suite » (3). On peut lire ailleurs : « Si une jeune fille espère trouver son bonheur comme éducatrice plutôt que comme femme dans sa propre maison, elle prend ainsi une voie qui la rend vraiment inapte à la plus haute mission de la femme, celle de femme au foyer, et une telle voie est à mes yeux une erreur » (4). Cette argumentation selon laquelle l'exercice de la profession d'éducatrice provoque une déformation du développement mental de la femme, tendant ainsi à dépraver sa véritable vocation et à la rendre impropre à l'union conjugale, n'est pas l'expression d'une opinion individuelle mais constitue bien un lieu commun que l'on retrouve dans d'autres débats et polémiques (5).

(1) « Briefwechsel über Seminare für Lehrerinnen zwischen einem Pädagogen und der Herausgeberin », *Pädagogische Mittheilungen*, 1846, pp. 41-46, 57-62, 71-80, 88-95.

(2) *Ibid.*, p. 59, souligné dans l'original.

(3) *Ibid.*, p. 41, souligné dans l'original.

(4) *Ibid.*, p. 89.

(5) Voir par ex. Friedrich A. W. Diesterweg, « Lehrerinnen und Gouvernanten [1864] », in C. v. Sallwürk, *Adolf Diesterweg. Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften*, tome 2, Langensalza, 1899, pp. 65-80.

Les contemporains critiquèrent également l'organisation que Doris Lützens entendait donner à cette formation. On ne voulait pas accepter un « établissement formellement structuré » pour instruire les femmes (1). Car une telle structure apparaissait comme une erreur ne prenant pas en compte la « singularité des jeunes filles, qui s'épanouissent et se préparent le mieux à leur destinée, quand elles sont séparées les unes des autres » (2). Les conversations libres et les confidences spontanées correspondent à la nature féminine et représentent ainsi une forme plus appropriée de « l'art d'instruire les femmes » (*weibliche Belehrung*). L'accomplissement de son métier de femme au foyer, était-il encore dit, doit constituer « le but principal de la femme », qu'on ne pourrait cependant jamais atteindre dans un établissement « disposant d'une autre forme d'organisation [...] que la maison, jamais dans une école, dans un séminaire » (3). Dans ces conditions contre nature, un séminaire pour femmes devait en conséquence – pour reprendre l'argument principal de cet auteur – être tenu pour « un établissement prédestiné à l'éducation d'esclaves » (4).

Ce n'est qu'à la fin de sa lettre que l'auteur dévoile la véritable raison de son rejet violent de toute formation systématique des institutrices, quand il signale qu'une forme institutionnalisée de la formation entraînerait la perte d'un idéal important de l'éducation des filles, à savoir leur spécificité qui consiste à accepter « que les gens décident pour elles et à ne pas vouloir décider pour les autres » (5). À une époque où, en Allemagne comme ailleurs, l'émancipation de la femme commençait à se développer sous l'impulsion de mouvements démocratiques libéraux, une éducation orientant les femmes vers plus d'indépendance ne pouvait être ressentie par certains que comme une menace pédagogique ; il fallait même dénoncer la création d'un séminaire pour de futures institutrices comme « l'œuvre d'une propagande d'émancipation » (6).

Dans un tel contexte, la biographie de Doris Lützens peut nous offrir quelques éléments permettant de comprendre l'originalité des positions qui ont été les siennes.

(1) *Pädagogische Mitteilungen*, 1846, p. 71.

(2) *Ibid.*

(3) *Ibid.*

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

(5) *Ibid.*, p. 72.

(6) *Ibid.*, p. 76.

III. DORIS LÜTKENS ET LES PREMIERS MOUVEMENTS D'ÉMANCIPATION FÉMININE

Dorothea Elisabeth Lützens, née en 1793, est la fille du conseiller royal des Finances danois Christoph Eberhard von Cossel et de son épouse Friederike Luise née von Stemmann. Elle grandit dans l'aisance sur le domaine seigneurial de Jersbeck dans le Holstein et reçut une « éducation soignée et aristocratique » (1) qui éveilla avant tout son intérêt pour les arts. Jusqu'à ses onze ans, elle fut éduquée par ses parents, puis par une gouvernante et un précepteur (2). Elle vécut jusqu'à l'âge de 25 ans sur le domaine de ses parents. Pour des raisons inconnues, la famille connut un revers de fortune, le domaine dut être vendu et la famille déménagea, d'abord pour Silk puis en 1824 pour Reinbek. Doris Lützens se retrouva désormais, comme on peut le lire dans sa nécrologie : « comme d'autres membres d'une famille autrefois si importante, obligée de se débrouiller toute seule » (3). On ignore comment elle gagna sa vie à cette époque.

En 1834, elle épousa Hermann Siegmund Lützens, directeur d'une *Bürgerschule* secondaire de garçons à Hambourg. Quatre ans plus tard, ce cours privé, fondé en 1814 par Hermann Lützens lui-même, dut fermer par manque d'élèves et Doris Lützens subvint aux besoins du couple, demeuré sans enfants, grâce à ses portraits, ses lithographies et des cours de peinture et de dessin. Dès 1839, on lui demanda de fonder à Hambourg (St. Georges) une école secondaire de filles qu'elle n'ouvrira qu'en 1844, quand on lui proposa de nouveau la concession pour cette école qu'elle dirigera jusqu'à sa mort en 1858.

Ses premières publications sont encore étroitement liées à son activité artistique. Elle se fera surtout connaître dans les cercles pédagogiques par ses instructions pédagogiques et méthodologiques à l'usage des cours de dessin et des « activités ludiques » pour enfants (4).

(1) Wichard Lange, *Knospen, Blüten und Früchte erziehlichen Strebens. Pädagogische Anregungen*, Hambourg, 1860, p. 494.

(2) Hans Schröder, *Lexikon der Hamburgischen Schriftsteller bis zur Gegenwart*, tome 4, Hambourg 1866, pp. 593-595, 593.

(3) Lange, *Knospen, Blüten und Früchte erziehlichen Strebens...*, *op. cit.*, p. 495.

(4) Par exemple Doris Lützens, née v. Cossel, *Normalbücher eines A. B. C. des Zeichnens, verbunden mit Formenlehre, als früh anzuwendende, verstandbildende Unterrichtsmethode zur Fortbildung für alle Fächer dieser Kunst*, cahier 1, 2, Hambourg, 1843; Doris Lützens, née v. Cossel, *Erste Uebung der Nähnadel, ein Spiel für kleine Mädchen*, Hambourg, 1845.

Comme le relevait Wichard Lange (1) dans sa nécrologie, « les pédagogues les plus doués, parmi lesquels Diesterweg, Seinecke, etc., lui rendirent visite et mentionnaient son nom avec respect et déférence » (2). En 1846, elle commença la publication *Pädagogische Mittheilungen für Eltern und Lehrer aus Literatur und Leben* (Informations pédagogiques pour les parents et enseignants, tirées de la littérature et de la vie). La revue abordait des thèmes très variés. Outre les débats sur les questions contemporaines d'instruction et d'éducation, elle contenait aussi de multiples réflexions et leçons pédagogiques, des références bibliographiques et des comptes rendus qui lui permirent d'atteindre ses buts, à savoir combler l'écart entre l'éducation domestique et l'éducation scolaire. L'éducation et l'instruction des filles y apparaissaient comme un thème de prédilection. Les *Pädagogische Mittheilungen*, publiés à partir de 1848 sous le titre de *Unsere Kinder* (Nos enfants) (3), parurent jusqu'en 1849 et agirent comme un organe important du débat pédagogique de cette époque. La revue devint à partir de 1848 le journal de liaison de l'« Association générale de l'éducation » (*Allgemeiner Erziehungsverein*) que Doris Lützens avait fondée, une « association intellectuelle » sans statuts, à laquelle avait adhéré un petit nombre de parents, instituteurs et institutrices (4).

Ses tentatives pour fonder un institut de formation pour institutrices se situent dans la phase prérévolutionnaire du *Vormärz*. Les mouvements d'opposition religieuse et libéraux-démocratiques, apparus au début des années 1840, engendrèrent un certain climat de renouveau. La démocratie et la réforme religieuse firent naître chez les femmes une nouvelle conscience de leur identité et une volonté de

(1) Wichard Lange (1826-1884), élève de Diesterweg, vint à Hambourg en 1848 pour enseigner à la *Bürgerschule* secondaire de Dettmer, fonda une *Realschule* en 1851 et s'engagea à différents niveaux dans la politique éducative de Hambourg (il était membre de la *Hamburger Bürgerschaft*, le parlement de Hambourg et de la *Oberschulbehörde*, l'administration supérieure de l'instruction). Il fit la connaissance de Friedrich Fröbel grâce à Doris Lützens et Allwine Middendorf (sa future épouse), et publia, en 1862, les *Gesammelte pädagogische Schriften* (Œuvres pédagogiques complètes) de Fröbel. Après la mort de Diesterweg, il reprit la rédaction des *Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht* (Cahiers rhénans d'éducation et d'enseignement).

(2) Lange, *Knospen, Blüten und Früchte erzieherischen Strebens...*, *op. cit.*, p. 500, souligné dans l'original.

(3) *Unsere Kinder. Vereins-Schrift oder literarischer Sprech-Saal für Eltern, Lehrer, Lehrerinnen, Kindergärtner- und Gärtnerninnen und Vorsteher von Kleinkinder- und Warteschulen jeder Art*. Suite des *Pädagogische Mittheilungen*, [2 années], Hambourg, [1848], 1849.

(4) *Unsere Kinder...*, *op. cit.*, 1848, p. 1.

prendre part à la vie publique et à l'évolution de la société (1). Au cœur de ces premiers efforts d'émancipation se trouvait un concept de féminité fondé sur une « autonomie intellectuelle », concept qui, dans l'esprit d'une « vraie féminité », constituait l'arrière-fond idéaliste de la réalisation des tâches sociales des femmes (2). À Hambourg, haut lieu du mouvement d'opposition, diverses associations féminines virent le jour, organisées en réseau et poursuivant de multiples objectifs (3). Ainsi l'Association hambourgeoise d'éducation des femmes, créée en 1848, se fixait notamment pour but, d'une part, « que la femme et la jeune fille acquièrent une plus grande autonomie intellectuelle » et, d'autre part, « d'élever intellectuellement et moralement le sexe féminin en donnant une formation pratique aux filles issues des classes inférieures » (4). Divers projets d'éducation tentèrent d'atteindre ces objectifs (par exemple l'Institut pour l'éducation des bonnes créé en 1849 ou l'École supérieure pour le sexe féminin, ouverte en 1850) (5).

(1) Catherine M. Prelinger, *Charity. Challenge and Change. Religious Dimensions of the Mid-Nineteenth-Century Women's Movement in Germany*, New York, 1987; Catherine M. Prelinger, « Religious Dissent, Women's Rights, and the Hamburger Hochschule für das weibliche Geschlecht in mid-nineteenth century Germany », *Church history*, 45, 1976, pp. 42-55; Ann T. Allen, *Feminism and Motherhood in Germany, 1800-1914*, New Brunswick, New Jersey, 1991, pp. 17-78; Sylvia Paletschek, *Frauen und Dissens. Frauen im Deutschkatholizismus und in den freien Gemeinden 1841-1852*, Göttingen, 1990.

(2) « Die Frauen-Zeitung von Louise Otto », 1849, in U. Gerhard, E. Hannover-Drück, R. Schmitter (dir.), « *Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen* ». *Die Frauen-Zeitung von Louise Otto*, Francfort sur le Main, 1979, p. 42 sq., 51 sq., 90 sq., 177 sq.

(3) Ainsi fut fondée en 1846 la *Frauenverein zur Unterstützung der Deutschkatholiken und humaner Zwecke* (Association féminine de soutien aux catholiques allemands et aux buts humanistes), en 1848 la *Sozialer Verein zur Ausgleichung konfessioneller Unterschiede* (Association sociale en vue d'atténuer les différences confessionnelles) par des femmes chrétiennes et juives, et en 1848/50 la *Hamburger Bildungsverein* (Association d'instruction hambourgeoise), association centrale de toutes les associations féminines allemandes; Marie Kortmann, *Emilie Wüstenfeld. Eine Hamburger Bürgerin*, Hambourg, 1927, p. 18 sq.; Ingeborg Grolle, *Demokratie ohne Frauen? In Hamburg um 1848. (Geschichte - Schauplatz Hamburg)*, publié sous la direction du département scolaire de la ville de Hambourg, Hambourg, 1988.

(4) Rapport de 1847 de la présidence de la *Frauenverein zur Unterstützung deutschkatholischer Gemeinden und zur Förderung humaner Zwecke [1850]*, *Staatsarchiv Hamburg*, Paulsenstiftschule, 25, p. 1.

(5) Voir sur cette question Elke Kleinau, « Ein (hochschul-)praktischer Versuch. Die 'Hochschule für das weibliche Geschlecht' in Hamburg », in Kleinau, Opitz (dir.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung...*, op. cit., tome 2, pp. 66-82.

C'est dans ce contexte libéral-démocratique que l'idée de jardin d'enfants de Friedrich Fröbel commença à se diffuser et le secteur de l'éducation des petits enfants à devenir un pôle d'activité pédagogique féminin (1). Un moment important de cette évolution fut le rapprochement entre la pédagogie de Fröbel et l'éducation nationale générale, dans laquelle les jardins d'enfants devaient constituer le niveau éducatif le plus élémentaire. Par ailleurs, poussées par les événements (pré-)révolutionnaires, les femmes désiraient de plus en plus bénéficier d'une meilleure éducation ainsi que d'une autonomie intellectuelle et professionnelle, ce qui augmentait donc l'intérêt de former des éducatrices. En réalité, Fröbel n'aurait pas pu concrétiser son idée s'il ne s'était trouvé en 1846 suffisamment de jeunes filles et de femmes soucieuses de promouvoir l'idée des jardins d'enfants ou de se former au métier d'éducatrice de jeunes enfants (2). La pédagogie de Fröbel trouva un large soutien au sein du mouvement d'opposition démocratique religieux, car ses principes d'éducation, reposant sur la liberté et l'indépendance coïncidaient avec les spéculations contemporaines sur l'humanité (3). Il n'est donc pas étonnant que Hambourg soit devenu un centre du mouvement Fröbel (4).

On ne sait pas dans quelle mesure Doris Lütken s'impliqua réellement dans le réseau des associations féminines de Hambourg mais on reconnaît clairement l'influence du climat de renouveau, spécifique à cette époque, dans ses initiatives pédagogiques. Elle était par

(1) Sur l'évolution historique du métier d'éducatrice en jardins d'enfants : Christine Mayer, « Zur Kategorie 'Beruf' in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert », in Elke Kleinau (dir.), *Frauen in pädagogischen Berufen*, tome 1, *Auf dem Weg zur Professionalisierung*, Bad Heilbrunn, 1996, pp. 14-38 ; Jutta Becher, *Kindermädchen. Ihre Bedeutung als Bezugspersonen für Kinder in bürgerlichen Familien des Zweiten Deutschen Kaiserreiches (1871-1918)*, Francfort sur le Main, 1993 ; en ce qui concerne la propagation de l'idée des jardins d'enfants : Ann T. Allen, « 'Kommt, laßt unseren Kindern leben', Kindergartenbewegungen in Deutschland und den Vereinigten Staaten, 1840-1914 », *Zeitschrift für Pädagogik*, 35-1, 1989, pp. 65-84 ; Ann T. Allen, « Öffentliche und private Mutterschaft. Die internationale Kindergartenbewegung » in Juliane Jacobi (dir.), *Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*, Cologne, 1994, pp. 8-27 ; Roberta L. Wollons (dir.), *Kindergartens and cultures, the global diffusion of an idea*, New Haven, 2000.

(2) *Friedrich Fröbel und Karl Hagen. Ein Briefwechsel aus den Jahren 1844-1848*, édité et commenté par Erika Hoffmann, Weimar, 1948, p. 62 sq.

(3) Prelinger, *Charity, Challenge and Change...*, op. cit., p. 94 sq. ; Paletschek, *Frauen und Dissens...*, op. cit., p. 214 sq.

(4) Elfriede Strnad, *Hamburgs pädagogisches Leben in seiner Beziehung zu Friedrich Fröbel*, in *Zur Hamburger Schulreform*, cahier 6, Hambourg, 1951 ; Walter Thorun (dir.), *Die Fröbelbewegung in Hamburg*, Kankelau, 1997.

ailleurs une des premières, à Hambourg, à s'engager pour les jardins d'enfants de Fröbel. Après s'être rendue au début de 1847 à Quetz (près de Halle) à une fête d'enfants organisée par le pasteur de la commune, Hildenhagen, et dirigée par Friedrich Fröbel, où elle rencontra « des instituteurs qui étaient intellectuellement proches de lui et des institutrices formées par ses soins », elle devint une avocate enthousiaste de sa démarche pédagogique (1). Elle milita, dès lors, pour sa cause, s'impliqua énergiquement dans la propagation des nouvelles institutions pédagogiques et combattit de sa plume subtile les adversaires de Fröbel (2). Dans cette entreprise, la revue qu'elle avait fondée fut un important forum de discussion.

En 1848, elle ouvrit dans son école le premier jardin d'enfants de la ville hanséatique, dirigé par Allwine Middendorf (3), une petite-nièce de Fröbel, qu'elle avait pu attirer à ce poste lors d'une visite du jardin d'enfants de Frankenberg à Dresde (4). Fröbel forma lui-même sa petite-nièce pour le jardin d'enfants de Lütkens. La participation de Lütkens à l'« Assemblée des instituteurs et amis de l'éducation élémentaire, en particulier des jardins d'enfants » (*Versammlung von Volkslehrern und Freunden der Volkserziehung, besonders von Kindergärten*) réunie à l'appel de Fröbel en 1848 à Rudolstadt, témoigne aussi des liens très étroits qu'elle avait noués avec les nouvelles idées pédagogiques. Cette assemblée demanda au Parlement allemand que les jardins d'enfants soient généralisés (5). En 1849, Lütkens réussit à convaincre Wilhelm Middendorf (6) de s'engager publiquement en

(1) Doris Lütkens, « Kinder-Gärten » [première édition : Hamb. Nachrichten du 5. Nov. 1847], *Unsere Kinder*, 1848, pp. 32-37, 36.

(2) Voir par ex. Doris Lütkens, *Fröbel'sche Kindergärten. Eine Beantwortung der kleinen Schrift von J. Fölsing « Fröbel'sche Kindergärten »*, Hambourg, 1849; « Fröbel's Kindergärten. Briefwechsel zwischen Herrn Fölsing, Institutvorsteher in Darmstadt und der Herausgeberin », *Unsere Kinder*, 1848, pp. 320-333, 1849, pp. 37-66; Friedrich A. W. Diesterweg, *Friedrich Fröbel und die Goethe-Stiftung* [1849], in H. Deiters et al. (dir.), *F. A. W. Diesterweg. Sämtliche Werke*, remanié par Ruth Hohendorf, Berlin, 1965, p. 158 et tome IX, p. 71 sq., 324, 583.

(3) Allwine Middendorf est la fille de Wilhelm Middendorf, un ami intime et collègue de Friedrich Fröbel, et d'Albertine Fröbel. Jusqu'à son mariage avec Wichard Lange (en 1850), elle dirigea le jardin d'enfants fondé par Doris Lütkens. Les chroniques que Allwine Middendorf a rédigé, les *Kindergarten-Chronik* (*Unsere Kinder*, 1848, pp. 163-179 et 1849, pp. 82-88) de même que ses lettres à Friedrich Fröbel, offrent un large aperçu de la première phase d'application de la pédagogie de Fröbel.

(4) *Unsere Kinder*, 1848, p. 92.

(5) *Ibid.*, p. 333; Diesterweg, *Friedrich Fröbel...*, op. cit., tome VIII, p. 158.

(6) Wilhelm Middendorf (1793-1853), élève de Friedrich Schleiermacher, rencontra Fröbel dans les cours francs de Lützwow et le suivit en 1817 à Keilhau.

faveur des idées de Fröbel à Hambourg, ce qui à terme – Middendorf étant plus apte que Fröbel lui-même à transmettre ses idées pédagogiques – contribua fortement à leur succès dans la ville hanséatique.

À l'initiative de Doris Lützens et de Johanna Goldschmidt (1), Fröbel passa six mois à Hambourg (de novembre 1849 à avril 1850). Il y tint des conférences sur sa conception des jardins d'enfants et forma plus de vingt jeunes filles et femmes comme éducatrices de jardins d'enfants lors d'un cours semestriel. Il put également ouvrir durant cette période le premier jardin d'enfants public de Hambourg. Au nombre de ses amis les plus proches dans la cité hanséatique, on compte Doris Lützens, Allwine Middendorf et Wichard Lange. Le séjour de Fröbel eut une influence positive sur la diffusion des jardins d'enfants à Hambourg : en 1851, il y en avait déjà huit, cinq établissements privés et trois publics, ces derniers étant ouverts aux enfants de toutes les classes sociales (2).

IV. DORIS LÜTKENS ET LA FORMATION DES INSTITUTRICES

Doris Lützens ne réalisa pas le projet qu'elle avait élaboré en 1846 dans sa forme initiale, mais ses idées virent le jour sous une forme différente. Influencée par la pensée pédagogique de Fröbel, elle le suivit désormais entièrement et chercha à créer un établissement de formation dans lequel les différents niveaux d'éducation, « jardin d'enfants, école, séminaire », ne formeraient plus « qu'une

(1) Johanna Goldschmidt (née Schwabe, 1806-1884) a été une des fondatrices de la *Sozialer Verein zur Ausgleichung konfessioneller Unterschiede* en 1848 à Hambourg, ainsi que de la *Hochschule für das weibliche Geschlecht* (École supérieure pour le sexe féminin) de Hambourg et auteur de *Mütterfreuden und Müttersorgen. Worte der Liebe und des Ernstes über Kindheitspflege* (« Joies et peines de la mère. Mots affectueux et sérieux sur les soins de l'enfance », Hambourg, 1849), pour lequel Diesterweg rédigea la préface. Avec Doris Lützens, elle s'engagea en faveur de la propagation des jardins d'enfants et de la formation des éducatrices dans la cité hanséatique. Ce sont également les deux femmes qui attirèrent l'attention de Diesterweg sur l'idée éducative de Fröbel et sur ses méthodes ludiques, (Diesterweg, 1849, *Sämtliche Werke, op. cit.*, tome VIII, p. 158). En 1860, Goldschmidt fonda la *Hamburger Fröbel-Verein* (Association Fröbel de Hambourg) et organisa le séminaire de Fröbel à Hambourg. Geiger Ludwig, « Diesterweg und Frau Johanna Goldschmidt. Zur Frauenbewegung vor einem halben Jahrhundert » *Die Frau*, 14, 1906, pp. 199-211 ; Inge Grolle, *Die freisinnigen Frauen. Charlotte Paulsen, Johanna Goldschmidt, Emilie Wüstenfeld*, Brème, 2000, pp. 49-90.

(2) Friedrich A. W. Diesterweg, *Friedrich Fröbel, 1851, in Sämtliche Werke, op. cit.*, tome IX, p. 69.

seule institution » (1). Tous ses efforts tendaient désormais à « donner vie au projet d'un cursus complet de formation, de la première enfance jusqu'à la fin de l'âge virginal, jusqu'à la maturité, jusqu'à l'institutrice et au métier de mère » (2). Elle considérait que dans cette construction, le jardin d'enfants représentait les fondations et la classe de séminaire, avec sa double orientation professionnelle, le sommet du cursus. Elle alla chercher de l'inspiration et du soutien auprès de la pédagogue suisse Josephine Stadlin (3) qui poursuivait un projet similaire à Zurich. En 1847, Stadlin avait transformé son école de filles en établissement modèle avec une école pour les tout petits et y avait adjoint un séminaire d'institutrices avec l'aide de la *Verein Schweizerischer Erzieherinnen* (Association des éducatrices suisses).

Le 1^{er} mai 1848, l'« Institut Lütkens » ouvrit ses portes. D'après un projet publié dans les *Pädagogische Mittheilungen* en 1847, il se compose de quatre unités emboîtées les unes dans les autres : 1) le jardin d'enfants pour enfants des deux sexes de 3 à 6 ans (4), 2) l'école divisée en quatre classes pour les filles de 6 à 16 ans, 3) la classe de séminaire et 4) le pensionnat. La classe de séminaire était certes ouverte à toutes les jeunes filles, mais l'offre de formation – et ici on relève le lien conceptuel avec ses préoccupations antérieures – s'adressait principalement aux élèves « qui se destinaient au métier d'institutrice » (5). Comme dans le premier projet de Lütkens, les élèves devaient également être « peu à peu initiées à la pratique dans toutes les unités de l'institution » en sus des cours de sciences péda-

(1) *Unsere Kinder*, 1848, p. 92.

(2) *Ibid.*, p. 162, souligné dans l'original.

(3) *Ibid.*, p. 92 sq., 154 sq. Josephine Stadlin (1806-1875), élève de Pestalozzi, suivit une formation d'éducatrice à Yverdon dans l'institution de formation de filles dirigé par Rosette Niederer-Kasthofer. Elle fut d'abord institutrice à l'institution de filles de Aarau (à partir de 1834), puis créa sa propre institution d'éducation pour filles à Olsberg bei Aarau dans un premier temps (1839) puis l'Institut Stadlin à Zurich (1845). En 1841, elle fonda la *Schweizer Lehrerinnenverein*, (Association des institutrices suisses). Après la fermeture du séminaire d'institutrices en 1850, l'Institut Stadlin ne put garder bien longtemps son autonomie. Il fut intégré dans l'école secondaire de filles de la ville de Zurich. Marquerite Wazniewski, *Theorien zur Frauenbildung im pädagogischen Denken der Schweiz von der Aufklärung bis Mitte des 19. Jahrhunderts*, thèse de doctorat, Zurich, Dietikon, 1944, p. 92 sq.

(4) Selon ce projet, les garçons devaient quitter l'institution à cinq ans, et les filles pouvaient, à partir de cet âge, passer progressivement dans la classe élémentaire en fonction de leur niveau.

(5) *Pädagogische Mittheilungen*, 1847, p. 372.

gogiques et de langue (1). Au regard des premières idées de Lütkens, la formation des institutrices se déroulait désormais dans un cadre plus restreint ; elle-même parlait d'un début modeste, bien en retrait de son premier projet (2). Si on en croit les notes de Wichard Lange (3), le jardin d'enfants prit son essor alors que la classe de formation ne réussit pas à dépasser le « stade embryonnaire ». Le séminaire d'institutrices de Josephine Stadlin à Zurich dut aussi fermer ses portes en 1850 (4). Deux raisons principales expliquent la durée relativement courte des institutions de formation et de formation complémentaire pour les femmes, créées durant le *Vormärz* ou la Révolution. D'une part, les premiers efforts faits en faveur de l'éducation des femmes bourgeoises ne cherchaient pas à rompre avec la norme féminine dominante. D'autre part, la situation politique née de l'échec de la Révolution de 1848/49, interdit toute tentative pour éloigner la femme de sa réelle destination : la vocation domestique. C'est également dans ce cadre qu'il faut analyser la mesure interdisant les jardins d'enfants en Prusse, en 1851.

Après l'échec du projet de Lütkens, il n'y eut plus d'autres tentatives de création de séminaire d'institutrices à Hambourg, à la différence de Hanovre (5). La ville hanséatique préféra, autour de 1850, poursuivre une voie traditionnelle de formation (6). La *Schulwissenschaftliche Bildungsverein* (« Association de formation en sciences de l'éducation »), plus ouverte et plus libérale, considérait comme une de ses tâches de remédier à l'absence d'un établissement de formation pour institutrices. En 1851, une commission fut constituée pour mener à bien les travaux préliminaires à la fondation d'un tel établissement (7). Comme pour l'établissement destiné à former des

(1) *Ibid.*, p. 373.

(2) *Unsere Kinder*, 1848, p. 92.

(3) Lange, *Knospen, Blüten und Früchte erziehlischen Strebens...*, *op. cit.*, p. 499.

(4) Wazniewski, *Theorien zur Frauenbildung...*, *op. cit.*, p. 92 sq.

(5) Voir Ehrlich, *Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen...*, *op. cit.*, pp. 41-85.

(6) À Hambourg, les associations d'instituteurs devinrent des promoteurs résolus de la formation des enseignants, à l'instar de la *Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens* (Société des amis d'enseignement et de l'éducation patriotique) fondée dès 1805 et de la *Schulwissenschaftlicher Bildungsverein* (Association culturelle et pédagogique) fondée en 1825.

(7) *Schulwissenschaftlicher Bildungsverein. Berichte, Vorträge, Reden*, tome 2, 1837-1846, tome 3, 1847-1856, tome 4, 1857-1866, tome 5, 1867-1876. Hambourg, 1847-1877 ; ici tome 3, 1847-1856 [1852], p. 24.

jeunes instituteurs, les cours de formation professionnelle complémentaire pour institutrices devaient être accessibles à toutes et donc gratuits. Mais, les moyens financiers de l'association étant insuffisants pour la réalisation de ce projet, elle avait fait appel – comme c'était souvent le cas à Hambourg en matière d'éducation – à des dons privés qui permirent à l'établissement de formation d'institutrices d'ouvrir au début de l'année 1852.

La formation en deux ans était dispensée par des instituteurs très militants. Sur le modèle de l'établissement de formation d'instituteurs, les cours avaient lieu les mercredis et samedis, de 16 à 20 heures. Au début, les matières d'enseignement s'alignèrent sur la formation des institutrices des écoles secondaires de filles. Outre l'allemand, la grammaire française, la lecture et la conversation, les cours comprenaient également les éléments de pédagogie, la géographie politique, l'hygiène, la physique et l'histoire (1). Par la suite, le programme fut modifié et le contenu des enseignements couvrit désormais la pédagogie, la méthodologie, la grammaire allemande, la littérature, la botanique, la zoologie, la géographie, l'arithmétique et l'histoire (2). Comme les futures éducatrices de jardins d'enfants pouvaient également suivre les cours, le programme fut complété dès les premières années par un cursus spécialement destiné à ce public (3). L'assistance aux différents cours était laissée à l'appréciation des institutrices. La fin des deux années de formation était sanctionnée par des examens; par la suite, des diplômes furent délivrés. Les rapports annuels ne permettent toutefois pas de déterminer si toutes les élèves se présentaient aux examens. Au début, l'affluence aux cours fut très importante avec plus de 200 institutrices lors de la première année (4), puis leur nombre oscilla entre 70 et 183.

Bien que les établissements de formation appuyés par les associations d'enseignants fussent organisés de la même manière pour les institutrices et pour leurs homologues masculins, la répartition des matières d'enseignement ne leur offrait pas les mêmes perspectives professionnelles. Car, si la réorganisation du lycée permit aux élèves quittant le premier niveau de l'école de formation des instituteurs d'entrer à l'école réelle (*Realgymnasium*) érigée en 1854 (5), une telle

(1) *Ibid.*, p. 25.

(2) *Ibid.*, *Jahresbericht 1854*, p. 22 et *Jahresbericht 1858*, p. 22.

(3) *Ibid.*, tome 4, 1857-1866, *Jahresbericht 1857*, p. 22.

(4) *Ibid.*, tome 3, 1847-1856, *Jahresbericht 1853*, p. 24.

(5) *Ibid.*, *Jahresbericht 1855*, p. 19.

poursuite des études ne s'offrait pas aux institutrices. Elles continuaient à être cantonnées à la formation traditionnelle, alors que les instituteurs avaient désormais la possibilité de continuer leur formation pédagogique hors de Hambourg. Cette différence dans le cursus des formations, ainsi que l'absence d'un séminaire féminin, eurent des conséquences négatives sur toute la formation des institutrices. On constate ainsi, en 1872, que deux tiers des directrices d'école de Hambourg étaient issues de la formation scolaire traditionnelle (63 %), alors que seule une petite proportion des directeurs l'était encore (14 %). Presque la moitié des directeurs masculins possédait une formation universitaire ou sortait d'un séminaire (43 %) (1). La situation est comparable pour les instituteurs et les institutrices : en 1872, un quart des 787 institutrices avait certes fréquenté l'établissement de formation de l'association des instituteurs, mais plus de la moitié n'avait suivi qu'une formation scolaire traditionnelle. La proportion de femmes qui, à cette époque, sortaient d'un séminaire d'institutrices, en atteignait à peine 2 % alors que la trajectoire de la formation des 728 instituteurs hambourgeois était bien différente : plus d'un tiers (35 %) possédait une formation universitaire ou sortait d'un séminaire, plus d'un quart avait fréquenté l'établissement de formation de l'association des instituteurs (28 %) la proportion de ceux qui, ne disposant que d'une formation traditionnelle, accédaient à la profession d'enseignant, était de ce fait assez réduite (16 %).

Comme l'administration d'État de Hambourg ne prit que très tardivement la formation des instituteurs et des institutrices en charge, la création d'un séminaire d'instituteurs ne se concrétisa qu'en 1872 et il faudra attendre 1875 pour que cet établissement soit placé entièrement sous la tutelle de l'État. Par ailleurs, après vingt ans de fonctionnement, l'établissement de formation pour institutrices fut fermé en 1873 à cause du recul du nombre des inscriptions et de la création, en 1872, de l'école supérieure semi-publique de filles du couvent de Saint-Jean, à laquelle était rattachée un séminaire d'institutrices (2). La création de cette institution, ainsi que celle de l'école nationale des aspirantes et du séminaire d'institutrices ouvert en 1879, marquent enfin le début du processus de prise en charge de la formation des institutrices par l'État.

*

* *

(1) *Statistik des Hamburgischen Staats, Das Unterrichtswesen im Hamburgischen Staat*, cahier V, étudié par le *Statistisches Bureau der Deputation für direkte Steuern*, Hambourg, 1872, p. 39.

(2) Kleinau, *Bildung und Geschlecht...*, op. cit., p. 160 sq.

Quoique les femmes se soient investies dans l'éducation et l'enseignement bien avant le XIX^e siècle, il faut attendre la seconde moitié de ce siècle pour que ce secteur devienne, à la suite de la création et de l'organisation d'écoles secondaires privées de filles, en Allemagne comme ailleurs, un champ important de l'activité professionnelle féminine. En revanche, cette évolution générale ne se répercuta nullement sur les opportunités de formation aux métiers de l'enseignement des femmes. Or, c'est justement ce défaut de qualification formelle qui était utilisé pour légitimer la critique adressée au système scolaire féminin. On peut ainsi lire à propos des écoles de filles de Hambourg : « puisque ces écoles sont en règle générale uniquement dirigées par des femmes, toute division et gestion méthodique des matières d'enseignement est impensable » (1). Mais, comme le montre l'exemple de Hambourg, si le discrédit des écoles de filles était souvent imputé au manque de formation des institutrices, on ne cherchait pas pour autant à y remédier. Vers 1850, le paysage scolaire de Hambourg, dominé par les écoles privées, employait de nombreuses institutrices mais n'offrait cependant aucune possibilité de se former au métier d'enseignante, toute formation de ce type contrecarrant d'ailleurs les intérêts du corps enseignant des écoles privées.

Lorsqu'en 1846 Doris Lützens publia ses réflexions sur la création d'un séminaire d'institutrices, ce fut en tenant compte du nombre important d'institutrices et de préceptrices contraintes par leur situation sociale à subvenir elles-mêmes à leurs besoins sans y être préparées sur le plan professionnel. Même si, à l'époque du *Vormärz*, son projet ne put être réalisé sous sa forme initiale, il montre toutefois que dès la première phase de la formation des institutrices, la réflexion portait sur une formation spécialisée, que ce soit sur le plan structurel ou organisationnel. Tenant compte de la transformation des rapports sociaux, Lützens prônait déjà une conception moderne de la profession, dans laquelle les deux sphères du travail féminin, la professionnelle comme la domestique, étaient étroitement liées. Elle situait la qualification professionnelle féminine en vue de l'enseignement sur le même plan que la perception sociale du destin des femmes. Les événements politiques mirent toutefois à mal ces premières tentatives d'offrir aux femmes une éducation et une formation améliorées.

(1) J. C. Kröger, cité d'après Neddermeyer, *Zur Statistik und Topographie der Freien und Hansestadt Hamburg*, op. cit., p. 405.

L'exemple de Hambourg permet de montrer plus généralement comment, dans le contexte de la professionnalisation du personnel enseignant masculin, les standards de formation et leur élévation générèrent des processus d'exclusion restreignant ou canalisant l'accès des femmes à l'enseignement. Par conséquent, malgré le développement d'institutions scolaires d'État, les femmes restèrent majoritairement cantonnées dans le secteur scolaire privé durant tout le XIX^e siècle.

Christine MAYER

Université de Hambourg

(Traduit de l'allemand par Valentine Meunier et Gérard Bodé)

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 XIX^e 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

EXAMENS ET PROFESSIONNALISATION

Les enseignantes des établissements féminins du secondaire en Angleterre, 1850-1900

par Andrea JACOBS

C'est dans la seconde moitié du XIX^e siècle que se met en place un système d'examens en Angleterre. Cette évolution est liée de près à la promotion d'une culture méritocratique davantage tournée vers la compétition, au sein de laquelle la compétence joue un plus grand rôle, culture qui est associée à l'influence croissante de la bourgeoisie commerçante, financière et industrielle et au développement de la professionnalisation dans certains groupes de métiers. Les définitions des termes de « professionnel » et de « professionnalisation » ont varié au cours de l'histoire, et changent plus particulièrement en fonction des différentes interprétations sociologiques existantes. On admet en général que les professionnels sont possesseurs de compétences particulières, et que leurs prétentions à un certain statut, au pouvoir et à l'autorité dans une société donnée reposent fondamentalement sur ces compétences (1). L'idéal professionnel se fonde sur un savoir-faire acquis par apprentissage et sur une sélection par le mérite (2). La professionnalisation exclut, par le biais de stratégies de fermeture, ceux qui n'ont pas les compétences nécessaires. En Angleterre, au XIX^e siècle, la définition des professions et l'identification de ceux qui peuvent les exercer sont profondément marquées par le genre (3). Le plus souvent, les professions et le professionnalisme, qui vont de pair avec des notions de savoir-faire, de statut et de pouvoir, sont associées aux hommes et à la masculinité.

(1) G. Sutherland : « Examinations and the Construction of Professional Identity : a case study of England 1800-1950 », *Assessment in Education*, 8, 1, 2001, pp. 51-52.

(2) H. Perkin : *The Rise of Professional Society*, London, New York, Routledge, 1989, p. 4.

(3) D. M. Copelman : *London's Women Teachers, 1870-1930*, London, New York, Routledge, 1996, p. 8.

En opposition avec le monde professionnel qui est celui de nombreux hommes appartenant à la *middle class* du milieu du XIX^e siècle, les femmes et les jeunes filles anglaises du même milieu subissent des contraintes liées à la conception de ce que sont des rôles féminins « convenables », conformes aux idéaux de féminité traditionnels. La plupart des professions restent fermées aux femmes jusqu'au XX^e siècle. Quand elles ne leur sont pas spécifiquement interdites, elles sont considérées, de par leur nature même, comme des occupations ne leur convenant pas. L'enseignement, qui est perçu comme une extension de la sphère féminine et maternelle de l'éducation et des soins aux enfants, constitue l'exception. À la fin des années 1840 apparaît un mouvement en faveur de la professionnalisation de l'enseignement féminin afin que cette activité soit reconnue comme une profession et soit investie du prestige, du pouvoir et de l'autorité adéquats. Une telle professionnalisation offrait aux femmes des privilèges masculins, un espace où exercer leurs capacités intellectuelles, des possibilités de servir les autres et des récompenses matérielles, sans pour autant les forcer à rejeter leur féminité, leur identité en tant que femmes (1). Christina de Bellaigue suggère que des idéaux de féminité domestique pouvaient en conséquence interagir avec la puissante matrice idéologique du professionnalisme et accroître le prestige de l'enseignement comme occupation féminine (2). Ce mouvement gagne en puissance dans les années 1860.

Le milieu du XIX^e siècle voit également le développement de pré-occupations portant sur la qualité de l'éducation proposée aux enfants de la bourgeoisie. Une commission royale, connue sous le nom de *Taunton Commission*, est réunie afin de « réfléchir et de faire un rapport sur les mesures à prendre, s'il y en a, en vue de l'amélioration de ce domaine de l'éducation » (3). Son rapport paraît en 1868. Dans l'attente de sa publication, l'une des façons de répondre à cette préoccupation éducative est l'instauration d'examens, mis en place par des comités indépendants extérieurs aux établissements et dont on espère une élévation du niveau de l'enseignement et de l'instruction. Fondé par des enseignants en 1846, le *College of Preceptors* (Collège des Précepteurs) est, en 1854, la première organisation à mettre en place des examens pour les élèves des établissements du secondaire,

(1) A. Oram: *Women Teachers and Feminist Politics*, Manchester, University Press, 1996, p. 21.

(2) C. de Bellaigue: « The Development of Teaching as a Profession for Women before 1870 », *The Historical Journal*, 44, 4, 2001, p. 979.

(3) J. Stuart Maclure: *Educational Documents England and Wales 1816 to the Present Day*, London, New York, Methuen, 1968, p. 89.

ouverts aux filles comme aux garçons. À la date de 1859, les universités d'Oxford et de Cambridge ont également instauré des examens destinés à tester le niveau des garçons dans l'enseignement secondaire. Ces examens existent à deux échelons : le *Junior*, pour ceux qui ont moins de seize ans, et le *Senior*, qui s'adressent à ceux qui ont moins de dix-huit ans. Ils sont qualifiés de *Local Examinations* (Examens Locaux) car on peut les passer dans des centres « locaux » partout dans le pays (1). En 1865, l'université de Cambridge ouvre officiellement ses *Local Examinations* aux filles, suite à une campagne menée dans ce but. L'université d'Oxford suit le mouvement en 1870.

On se proposera ici d'analyser la manière dont l'introduction de divers examens dans les écoles destinées aux filles de la bourgeoisie est liée à la professionnalisation de l'enseignement touchant les professeurs femmes (2). A. Oram définit le processus de professionnalisation comme celui de l'acquisition « d'un nombre croissant de signes marquant le statut professionnel » (3). On peut identifier trois signes distinctifs de ce type qui lient les examens au sein des établissements scolaires et l'enseignement féminin en tant que profession dans la seconde moitié du XIX^e siècle :

- L'exigence d'une formation, d'examens et de diplômes garantissant les capacités intellectuelles, la compétence, l'efficacité et la modernité. Ce signe distinctif exclut ceux qui ne possèdent pas de qualifications. À la lumière des définitions de la professionnalisation données précédemment, ce premier signe souligne le lien le plus important et le plus direct existant entre celle-ci, les examens publics et les enseignantes des établissements du secondaire.
- La formation d'une association qui intègre les individus qui en sont membres dans un groupe de métier possédant un savoir corporatif.
- La reconnaissance que le groupe de métier adhère à un code éthique qui repose sur l'idée que le travail se fait dans l'intérêt de ceux que servent ses membres, une telle reconnaissance, ainsi que le

(1) Les écoles présentant un nombre de candidats suffisant peuvent devenir elles-mêmes des centres « locaux ».

(2) Cet article traite des examens passés par les filles qui sont élèves dans l'enseignement secondaire. Il y a cependant une difficulté à déterminer la limite entre l'enseignement secondaire et le supérieur. Outre les élèves du secondaire proprement dites, on peut trouver des candidates aux examens, particulièrement dans le cas des examens du niveau le plus élevé, qui ont dépassé l'âge scolaire normal mais fréquentent encore l'école. D'autres étudient à la maison, tandis que d'autres encore sont déjà étudiantes au sein de l'un des *colleges* féminins nouvellement créés.

(3) A. Oram : *Women Teachers...*, *op. cit.*, p. 103.

prestige qui l'accompagne, donnant au groupe une certaine autonomie en matière de prise de décision (1).

À l'aide de matériaux tirés de sources primaires et secondaires variées, dont les archives des jurys d'examens ainsi que de l'*Association of Headmistresses* (Association des directrices), on examinera tour à tour ces trois signes distinctifs.

I. LES EXAMENS COMME PREUVES DE COMPÉTENCE

Le passage vers un statut davantage professionnalisé commence, pour les enseignantes, dans les années 1840 en Angleterre, dans un climat où « tenir une école » est trop souvent « un simple recours pour des dames ne possédant pas d'autre source de revenus » (2). On admet alors que la garantie que les enseignantes possèdent le niveau de compétence nécessaire, qui peut s'obtenir par le biais d'un concours, est cruciale s'agissant d'élever le niveau de l'éducation des filles. Dans les années 1860, alors que l'enseignement secondaire féminin est encore essentiellement l'affaire de petites institutions privées autonomes, le lien existant entre les examens et l'amélioration des compétences et des connaissances des enseignantes ne fait plus de doute. Elizabeth Wolstenholme, qui dirige sa propre école à Manchester, souligne que les qualifications des enseignantes devraient être établies « par les meilleures méthodes d'examen que l'on puisse imaginer » (3). La *Taunton Commission*, dont les attributions ont été étendues pour couvrir l'éducation des filles, conclut qu'en général les écoles de filles sont de qualité médiocre. La responsabilité en est en partie attribuée aux enseignantes, qui ne sont « pas tout à fait à la hauteur de leur tâche ». James Bryce, l'un des commissaires, précise que leurs carences sont dues à un manque de formation professionnelle. Les professeurs des écoles de filles n'ont pas reçu, elles-mêmes, un bon enseignement et ne savent pas enseigner (4). Tout en reconnaissant l'existence d'un certain nombre de bons établissements scolaires destinés aux filles, la Commission conclut que l'instauration d'examens pourrait s'avérer très efficace s'agissant de remédier à ces

(1) Je reconnais ma dette à l'égard de Christina de Bellaigue s'agissant de certaines de ces idées, qui proviennent de son travail et que j'ai adaptées à mes objectifs. Voir C. de Bellaigue : « The Development of Teaching »..., *op. cit.*, pp. 963-988.

(2) Voir le *Report of the Bryce Commission*, Volume 1, p. 15.

(3) Comptes rendus de la *National Association for the Promotion of Social Science* (NAPSS), Sheffield, 1865, p. 289.

(4) *Report of Schools Inquiry Commission*, Volume 1, p. 561.

faiblesses notoires et de former « des Maîtresses d'un meilleur niveau » (1).

À partir des années 1840, les enseignantes qui souhaitent faire montre de leurs capacités intellectuelles, de leur compétence et de leur efficacité, et se démarquer de leurs homologues incompetentes, inefficaces, et adeptes des usages anciens, mettent à profit les premières possibilités de formation offertes. L'une de ces possibilités consiste à suivre les cours proposés à *Queen's* et à *Bedford Colleges*, deux établissements nouvellement créés dans ce but. Il leur est également possible de suivre des cours dans des *colleges* conçus pour les enseignants de l'éducation élémentaire, comme la *Home and Colonial Training School*. Ont suivi la première voie Frances Buss, directrice de la *North London Collegiate School*, et Dorothea Beale, directrice de *Cheltenham Ladies' College* (2), dont les institutions sont couvertes de louanges par la *Taunton Commission* et deviennent de ce fait des modèles pour les *high schools* publiques (3) (établissements d'enseignement secondaire) qui se développent plus tard dans le siècle, tandis que la seconde voie a été empruntée notamment par Anne Clough, propriétaire d'un établissement scolaire et plus tard première Principale de *Newnham College*, à Cambridge, ainsi que par Jane Chessar, membre du *London School Board* et du Conseil du *College of Preceptors*.

Les maigres possibilités de formation qui existent au milieu du XIX^e siècle étant concentrées sur Londres, toutes les enseignantes n'ont pas la chance de pouvoir en profiter. Pour les autres femmes aspirant à la reconnaissance en tant que professeur, dont beaucoup dirigent leurs propres écoles, il existe une seconde voie permettant de se démarquer de leurs homologues incompetentes, qui consiste à présenter leurs élèves aux examens pour filles nouvellement créés. Ces derniers constituent un test de niveau objectif susceptible de montrer – signe de leur professionnalisme – les capacités intellectuelles des enseignantes ainsi que leur compétence et leur efficacité, en tant que présentatrices de candidates à l'examen plutôt qu'en tant que

(1) *Report of Schools Inquiry Commission*, Volume 1, p. 563.

(2) Frances Buss fonde la prestigieuse *North London Collegiate School* en 1850, tandis que Dorothea Beale devient la seconde Principale de *Cheltenham Ladies' College* en 1858, quatre ans après sa création. Bien que qualifié de *College*, cet établissement est une école plutôt qu'une institution d'enseignement supérieur, comme tendrait à le suggérer son nom.

(3) À la différence des institutions privées, les *high schools* anglaises relèvent du secteur public et sont responsables devant un conseil d'administration.

candidates elles-mêmes. Les examens agissent alors comme un stimulant pour les élèves comme pour le personnel, en élevant les objectifs intellectuels des deux.

Dès l'apparition des premières possibilités offertes par le *College of Preceptors*, de nombreuses écoles privées anglaises présentent des filles aux examens. Si les institutions privées londoniennes sont parmi les premières à suivre cette voie, et si Londres reste toujours un centre important en matière d'examens, on voit également réussir des candidates extérieures à la capitale. Dès 1870, on compte au moins cinquante-cinq directrices d'école qui présentent régulièrement des candidates aux examens (1). L'établissement dirigé par Lucy et Amelia White à Winchester constitue un bon exemple de ces institutions pionnières.

À l'automne 1843, Lucy et Amelia White font connaître publiquement leur intention d'ouvrir une *Ladies School for Daily Pupils* (École de dames pour élèves externes) au début de l'année suivante. Le programme est tel qu'on peut l'attendre d'un établissement de ce type à cette période, et comprend « les diverses branches de l'enseignement anglais ainsi que les travaux d'aiguille simples et ornementaux ». « Le français, l'italien, le dessin et l'utilisation des globes terrestres » sont proposés moyennant supplément (2). À la date de 1871, l'établissement s'est transformé en un petit pensionnat. En 1875, les demoiselles White recueillent leur premier succès aux examens du *College of Preceptors*, avec trois candidates reçues, une à chaque niveau (3). Une publicité pour l'établissement de 1878 indique que « quinze élèves de cette école ont été reçues aux examens publics du *Royal College of Preceptors* depuis juin 1875 » (4). On célèbre le succès des écolières de la région de Winchester, tandis que les propriétaires des écoles sont félicitées dans un article intitulé « Succès scolaire ». L'établissement reçoit une reconnaissance

(1) Voir C. de Bellaigue : « The Development of Teaching »..., *op. cit.*, p. 975. On peut noter que les examens mis en place par les autres comités connaissent une augmentation similaire. Frances Buss soutient avec enthousiasme plusieurs de ces comités d'examens, mais un grand nombre de candidates viennent de petits établissements moins connus que le sien.

(2) *Hampshire Chronicle*, 11 septembre 1843, p. 4.

(3) *Educational Times*, août 1875, p. 102. Si les résultats peuvent paraître peu impressionnants, il est cependant important de noter que ne participent à la session d'été des examens que 335 candidates, dont 242 venant d'écoles de la région de Londres.

(4) *Hampshire Chronicle*, 1^{er} janvier 1878, p. 4.

supplémentaire de sa compétence et de son efficacité fondée sur la réussite de ses élèves aux examens en 1879, date à laquelle il est catalogué dans le guide de Charles Eyre Pascoe, *Schools for Girls and Colleges for Women* (1). Pascoe approuve chaudement les bénéfices qu'apportent ces examens ouverts aux filles, et affirme qu'ils sont susceptibles d'offrir ce dont on a le plus besoin dans les établissements féminins (2). Il encourage les parents à s'assurer que leurs filles reçoivent une éducation de meilleure qualité, et inventorie des écoles où ils pourraient envisager de les envoyer. La réussite aux examens constitue le critère de sélection le plus important.

Au vu du recensement de la population de 1881, il apparaît clairement que l'établissement s'est considérablement agrandi. À cette date, s'y trouvent, outre les deux demoiselles White, trois gouvernantes, parmi lesquelles Louisa Bramston et Bertha Blake, anciennes élèves de l'école qui ont été reçues aux examens du *College of Preceptors*, ainsi que vingt-neuf pensionnaires. Sur ces vingt-neuf élèves, vingt-et-une au moins ont été reçues à ces mêmes examens à différents niveaux, ou y seront reçues par après (3). On compte également de nombreux succès concernant des élèves qui n'apparaissent pas dans le recensement et pourraient avoir été des externes. Lors de la session d'été de 1882, l'une des élèves, Miss Murrell, est reçue dans la première division de l'examen de première classe du *College of Preceptors*, et arrive classée sixième de l'ensemble du pays. Elle obtient également le premier prix en économie politique et des certificats spéciaux en histoire sainte et en français (4). En tant que professionnelles, les demoiselles White sont clairement conscientes de l'importance du fait que leur établissement soit jugé d'après les qualifications de son personnel et les résultats de ses élèves. En 1884, la publicité pour l'école qui apparaît régulièrement dans le *Hampshire Chronicle* pendant trois ou quatre semaines consécutives avant le début de chaque trimestre a considérablement changé depuis la première annonce parue quarante ans auparavant. Son texte confirme notre analyse : « Cette école établie de longue date [est] dirigée par

(1) C. E. Pascoe : *Schools for Girls and Colleges for Women. A Handbook of Female Education*, London, Hardwick & Bogue, 1879, p. 64.

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

(3) Ces renseignements proviennent des listes de classement publiées dans le *Educational Times* entre 1876 et 1883. Plusieurs des filles dont les noms n'apparaissent pas sur ces listes sont très jeunes au moment du recensement. Il est possible qu'elles ne soient pas restées à l'école assez longtemps pour préparer l'examen.

(4) *Educational Times*, août 1882, p. 217.

les Demoiselles White, assistées d'un personnel efficace de gouvernantes diplômées résidant sur place, et son but a toujours été de transmettre une éducation saine. La qualité de ce système est confirmée par le succès constant des élèves aux examens publics [elles sont 113 à avoir été reçues depuis 1875], ainsi que par les nombreuses lettres de recommandation envoyées par les parents » (1). En 1883, Winchester devient centre d'examens pour les garçons qui passent les *Local Examinations* de l'université de Cambridge (2). Dès 1886, des filles de la ville se présentent à ces examens. Parmi elles, on compte deux élèves de l'école des demoiselles White, l'une au niveau *Senior*, l'autre au niveau *Junior* (3).

En 1889, un entrefilet paru dans le *Hampshire Chronicle* souligne le succès de certaines des élèves à la session d'été des examens du *College of Preceptors*, et indique que le nombre de matières dans lesquelles composent les filles a augmenté de manière importante depuis les débuts de l'établissement. Le programme comporte alors l'histoire sainte, la grammaire, la géographie, l'histoire, l'arithmétique, le français, la comptabilité, la physiologie, l'économie politique, la musique et le dessin (4). Les publicités pour l'établissement qui paraissent régulièrement continuent à utiliser les succès des élèves aux examens du *College of Preceptors* et aux *Locals* de l'université de Cambridge comme argument de vente jusqu'au tournant du siècle. Ces publicités mettent toujours l'accent sur le nombre d'élèves qui ont réussi l'examen et, plus tard, suggèrent que les filles ont souvent été reçues « avec tous les honneurs ». 1897 voit la mort de la dernière des demoiselles White; l'établissement, qui a changé de propriétaire, cesse de passer des annonces publicitaires après 1901.

Si les maîtresses anglaises du milieu du XIX^e siècle ne peuvent passer elles-mêmes des examens, mais font montre de leur professionnalisme en utilisant les possibilités de formation qui leur sont offertes et en présentant des candidates aux examens, les générations suivantes d'élèves anglaises aspirant à enseigner sont mieux loties. Le développement des possibilités offertes aux filles en matière d'examens résulte, en partie, des recommandations de la *Taunton*

(1) *Hampshire Chronicle*, 5 janvier 1884, p. 4.

(2) Voir le *Hampshire Chronicle*, 19 juillet 1884, p. 4, pour un rapport sur les résultats de ce « centre nouvellement créé ».

(3) *University of Cambridge Local Examinations Class Lists (Girls) For the examinations held in December 1886*, Cambridge, University Press, p. 23 et p. 64.

(4) *Hampshire Chronicle*, 20 juillet 1889, p. 5.

Commission (1868). Cette dernière préconise que les écoles de filles soient mises au niveau des établissements tenus par les directrices renommées que sont Frances Buss et Dorothea Beale, et que des aides financières soient mises à leur disposition dans ce but. De nombreuses *high schools* féminines sont fondées sous l'impulsion des *Endowed Schools Commissioners* (commissaires aux écoles subventionnées) et de leurs successeurs, les *Charity Commissioners* (1). Sous les auspices de la *National Union for the Education of Women*, couramment connue sous le nom de *Women's Educational Union* (WEU) et fondée par deux sœurs, Maria Grey et Emily Shirreff, est créée la *Girls' Public Day School Company* (GPDSC). Dans le dernier quart du XIX^e siècle, plus de trente établissements secondaires sont ouverts par cette institution, dans le but précis d'offrir une éducation à un coût modéré. La *Church Schools Company*, fondée en 1883, crée également un certain nombre de *high schools* anglicanes.

Les possibilités se font également plus nombreuses du fait de l'augmentation du nombre même d'examens, en particulier pour les femmes et les jeunes filles. En 1869, les universités de Cambridge et de Londres mettent toutes deux en place des examens supérieurs destinés aux femmes, d'un niveau plus élevé que les *Senior Local Examinations*, qualifiés d'examens « spéciaux » (2). Ils sont conçus à l'intention des femmes et des jeunes filles qui se destinent à l'enseignement. L'année suivante, l'université de Londres est la première à ouvrir ses diplômes à la gent féminine (3). Entre temps, le *Oxford and Cambridge Schools Examination Board* (Comité des examens scolaires d'Oxford et de Cambridge), couramment appelé « *Joint Board* » (Comité commun), met en place des examens avancés pour les classes supérieures des écoles de garçons. Ceux-ci sont ouverts aux filles en 1878 et, nous y reviendrons, font souvent office d'examen final de l'enseignement secondaire.

Les générations suivantes d'élèves anglaises ont la possibilité d'utiliser les examens passés à l'école comme une qualification leur permettant d'enseigner. L'examen féminin de Cambridge évoqué

(1) Des aides financières sont proposées pour favoriser le développement de l'instruction suite à des donations par fidécimmis et testaments. Avant le rapport de la *Taunton Commission*, les aides de ce type sont le plus souvent utilisées pour financer l'éducation des garçons. S. Fletcher: *Feminists and Bureaucrats*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980, p. 3, note le grand nombre d'écoles de filles créées grâce à des arrangements financiers mis en place entre 1869 et 1903.

(2) L'université d'Oxford crée un examen similaire en 1877.

(3) Il est possible pour les filles de passer ces diplômes tout en restant dans leur école.

plus haut, qui acquiert le nom de *Cambridge Higher Local Examination*, devient une qualification à l'enseignement particulièrement prisée (1). Les femmes le détenant, ou travaillant à l'obtenir, sont dans un premier temps très nombreuses parmi le personnel de la plupart des nouvelles *high schools* féminines (2). Elizabeth Day, première directrice de *Manchester High School*, possède ce diplôme (3), de même qu'Alice Cooper, l'une des premières candidates et première directrice de la *Edgbaston High School* de Birmingham (4). Alice Ottley, fondatrice de la *Alice Ottley School* de Worcester, passe avec succès le *Cambridge Higher Local Examination* en 1876, après s'y être préparée en suivant des cours à *University College* (5).

L'enseignement universitaire s'étend aux femmes avec l'ouverture de *Girton College* en 1869, puis, dans la décennie suivante, avec celle de *Newham* et des *colleges* pour femmes d'Oxford, *Lady Margaret Hall* et *Somerville*. Suite à cela, au niveau le plus élevé de l'éducation des filles, les élèves utilisent également les examens qu'elles préparent à l'école, ou à titre privé, comme des tremplins pour intégrer l'enseignement supérieur (6). Parmi les pionnières dans cette voie, on trouve Edith Creak, première directrice de la *King Edward VI's High School for Girls* de Birmingham, et Amy Key, première directrice de *Truro High School*. L'un des avantages de la réussite aux examens scolaires les plus avancés est de dispenser des examens d'entrée des universités. Ceux-ci sont connus sous le nom de « *Responsions* » à Oxford, et de « *Previous Examination* » à Cambridge. Suite à son succès aux *Cambridge Higher Locals*, Edith Creak obtient une bourse qui lui permet de devenir en 1871 l'une des cinq premières étudiantes de ce qui deviendra plus tard *Newnham College*, à Cambridge (7). Au début des années 1870, Amy Key passe

(1) Cet examen peut être passé par des femmes qui étudient à titre privé mais, de plus en plus, il devient un examen préparé dans les écoles de filles.

(2) *The Book of the Blackheath High School*, sous la direction de M. C. Malim, H. C. Escreet, London, The Blackheath Press, 1927, p. 9.

(3) G. Avery: *The Best Type of Girl*, London, Andre Deutsch Ltd., 1991, p. 55.

(4) R. Watts: « From Lady Teacher to Professional: a case study of some of the first headteachers of girls' secondary schools in England », *Educational management and Administration*, 26, 4, 1998, p. 340.

(5) V. Noake: *History of the Alice Ottley School, Worcester*, London, Ebenezer Baylis & Son Ltd., 1952, p. 6.

(6) Les écoles de filles de type *high school* sont considérées comme le niveau le plus élevé de l'enseignement. Les femmes qui souhaitent enseigner aux niveaux inférieurs, souvent dans des établissements privés, n'ont pas nécessairement fait d'études à l'université ou fréquenté une école normale (*teacher training college*).

(7) R. Watts: « From Lady Teacher »..., *op. cit.*, p. 340.

l'examen et se voit également offrir une bourse pour *Newnham* (1). Sara Burstall, future directrice de *Manchester High School*, connaît une grande réussite aux examens alors qu'elle est élève à la *North London Collegiate School*. Dans son autobiographie, elle minimise modestement ses succès en affirmant : « J'ai toujours su réussir aux examens – une faculté utile mais souvent surestimée, et qui n'est pas nécessairement le signe d'une vraie capacité intellectuelle de premier ordre. C'est une faculté que décrit au mieux l'idée de 'mettre tous ses biens en vitrine' » Significativement cependant, elle reconnaît que sa réussite lui a été très utile en pratique pour sa carrière (2).

Les *high schools* anglaises et les *colleges* féminins au sein des universités se développent en symbiose. En 1884, « Mrs. Kitchener, de Newcastle », qui a pendant huit ans « tenu un calendrier des enseignantes possédant des certificats universitaires », affirme que « Pour les enseignantes de *High Schools*, un diplôme universitaire est absolument nécessaire » (3). Reconnaisant l'importance des examens pour leur « professionnalisation » dans un environnement plus compétitif, de nombreuses enseignantes qui n'avaient pas eu auparavant la possibilité d'obtenir des qualifications préparent le diplôme externe de *Bachelor of Arts* (Licence) de Londres, tout en enseignant dans un établissement scolaire (4). Des possibilités de formation à l'enseignement secondaire au sein d'écoles normales (*teacher training colleges*) créées spécifiquement dans ce but apparaissent également pour les filles qui ont bien réussi à l'école. La première de ces écoles normales ouvre à Bishopsgate en 1878. En 1885, la première école normale pour femmes offrant une formation à l'enseignement secondaire à temps complet est créée sous le nom de *Cambridge Training College for Women* (5).

À la date de 1886, Florence Gadesden, directrice de *Blackheath High School*, affirme que l'offre d'enseignantes formées à *Girton* et à *Newnham*, mais aussi dans les écoles normales, se fait abondante (6).

(1) A. K. Clarke : *The Story of Truro High School*, London, Fakenham and Reading, Cox & Wyman Ltd., 1979, pp. 23-24.

(2) S. A. Burstall : *Retrospect and Prospect*, London, Longman, Green & Co., 1933, p. 56.

(3) *Educational Times*, mars 1884, p. 120.

(4) *The Book of the Blackheath High School...*, *op. cit.*, p. 9.

(5) P. H. J. H. Gosden : *The Evolution of a Profession*, Oxford, Basil Blackwell, 1972, p. 222.

(6) J. Kamm : *Indicative Past*, London, George Allen & Unwin Limited, 1979, p. 88. Florence Gadesden, directrice de *Blackheath High School*, 1886-1919, comble les postes vacants dans son établissement autant que possible avec les nombreuses

Les filles éduquées dans l'une des nouvelles *high schools*, qui ont ensuite eu la possibilité de faire des études universitaires, retournent souvent enseigner dans leur ancienne école ou dans une école du même type (1). Sur trente-quatre jeunes femmes entrées à *Newnham College*, Cambridge, en 1880, dix-huit deviennent enseignantes. Seize d'entre elles travaillent dans des *high schools*; sur ces seize, deux avaient fréquenté un établissement similaire (2). Ces institutions se développent à tel point qu'en 1890, trente des cinquante étudiantes deviennent enseignantes, dont quinze dans ce type d'établissement. À l'exception de deux d'entre elles, toutes ont elles-mêmes fréquenté une *high school* (3). En 1900, sur un groupe de cinquante-sept étudiantes, trente-neuf entrent dans l'enseignement, dont vingt-six dans des *high schools*; vingt-quatre d'entre elles sont elles-mêmes des anciennes du secondaire (4).

Ces enseignantes d'un nouveau style, qui sont qualifiées pour exercer, participent à ce que Mildred Spencer, une correspondante du *Educational Times*, qualifie d'« évolution de l'enseignante de *High School* ». Selon elle, « quand le spécialiste en histoire sociale du XIX^e siècle prend la plume pour relever les développements importants survenus au cours de cette période, il doit à coup sûr noter le fait que vers le milieu du siècle est apparu un type humain clairement nouveau en la personne de l'enseignante de *High School* ». Pour M. Spencer, cette dernière est une création nouvelle remontant à environ vingt-cinq ans, avec la fondation du GPDS. Elle fait l'éloge des pionnières de l'éducation des femmes et loue leur conviction qu'il faut aux filles une éducation aussi bonne que celle offerte aux garçons, avec la possibilité d'une formation universitaire à l'issue de leur parcours scolaire (5).

enseignantes issues de *Girton* et de *Newnham*, et avec des femmes qui ont suivi un cursus complet dans la matière dont elles sont spécialistes; *The Book of the Blackheath High School...*, *op. cit.*, p. 63.

(1) Sarah Burstall constitue un exemple important, mais on peut en trouver d'autres, en consultant notamment le *Newnham College Register, 1871-1971*, Cambridge, Imprimé à titre privé pour Newnham College, 1979, Vol. 1, 1871-1923.

(2) Chiffres calculés à partir du *Newnham College Register, 1871-1971...*, *op. cit.*, Vol. 1, pp. 69-72.

(3) *Ibid.*, pp. 103-108.

(4) *Ibid.*, pp. 155-161.

(5) M. Spencer: « Evolution of the High School Mistress », *Educational Times*, novembre 1897, p. 414.

II. EXAMENS ET ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES

Le second signe indicateur de statut professionnel lié aux examens dans les établissements d'enseignement secondaire pour filles anglais et à la professionnalisation du corps enseignant féminin concerne surtout la première génération de maîtresses qui, avant les années 1840, constituait un groupe de métier disparate. La fréquentation de *Queen's* ou de *Bedford Colleges* permet le rapprochement de certaines de ces enseignantes, mais seulement de manière limitée. De même qu'ils améliorent l'efficacité des écoles, les divers examens forcent les enseignantes à prendre conscience des niveaux d'exigence les plus élevés. Dans un discours important prononcé en 1866, Sir Joshua Fitch, alors commissaire à la *Taunton Commission*, reconnaît les avantages qu'il y aura pour les enseignantes à préparer leurs élèves en vue d'examens. Cela « [leur] permettra de mieux mesurer la valeur de leurs propres projets » et encouragera « un désir de dépasser les maigres et prétentieux rudiments qui constituent trop souvent les limites de l'éducation des filles » (1). En travaillant sur un programme commun, un ensemble de connaissances partagées, dans le but commun de préparer leurs élèves aux examens, ces enseignantes cessent d'être isolées.

Parmi les plus anciens de ces groupes où se rassemblent les enseignantes figure la *London Schoolmistresses Association*, mise en place par Emily Davies en 1866 (2). Lors d'une assemblée de l'association en 1868, elle présente une communication intitulée « De l'influence des examens extérieurs aux établissements sur les écoles de filles » (3), dans laquelle elle « cherche à persuader les indécis de tous ordres des avantages des examens » (4). Elle soutient qu'« un grand nombre de nos difficultés les plus importantes en tant qu'enseignantes seront résolues une fois que nous aurons appris à nous faire pleinement confiance mutuellement et à travailler ensemble avec sérieux et enthousiasme ». Elle voit les examens comme tendant à

(1) *Educational Times*, octobre 1866, pp. 149-150.

(2) Emily Davies n'est pas elle-même une enseignante, mais une féministe renommée à qui peut être attribué le succès de la campagne en faveur de l'ouverture aux filles des *Local Examinations* de l'université de Cambridge. On peut également lui attribuer le succès de la campagne en faveur de l'ouverture de l'enseignement universitaire aux femmes.

(3) Publié dans *The London Student*, 1868, voir E. Davies : « On the Influence upon Girls' schools of External Examinations », in *Questions Relating to Women*, Cambridge, Bowes and Bowes, 1910, pp. 108-116.

(4) E. Crawford : *Enterprising Women: The Garretts and their Circle*, London, Francis Boutle Publishers, 2002, p. 118.

permettre de : « rassembler les écoles et les enseignantes et de vaincre le douloureux isolement jusque là si caractéristique de la profession enseignante. Ni l'économie interne, ni l'organisation des écoles ne subissent d'interférences, pourtant chaque établissement commence à se considérer, et à être considéré, non plus comme un organisme solitaire, mais comme un membre de la grande communauté scolaire; chaque enseignante comme un membre de la communauté enseignante » (1). Le fait même de rejoindre une association enseignante accroît la conscience de l'existence d'une identité professionnelle (2). Des organisations d'enseignantes importantes voient également le jour à Manchester (3), Leeds, Sheffield, Newcastle et Bristol.

L'une des premières tâches des différentes associations est de préparer les filles aux *Local Examinations* des universités et de mettre des bibliothèques à disposition de leurs membres. Ces derniers reconnaissent l'aspect positif du travail collectif en faveur de la réforme et, pour reprendre les mots d'Anne Clough, « planifient, se concertent, et se soutiennent mutuellement ». Comme Emily Davies, Anne Clough soutient fermement ces associations. Elle écrit à propos des enseignantes : « Elles apprirent à s'unir, elles n'étaient plus seules, chacune dans sa petite sphère personnelle, ce qui avait été terne et monotone : elles faisaient maintenant partie d'un système et acquerraient de la force. » (4). Elle reconnaît que l'admission des filles aux *Local Examinations* des universités contribue au rapprochement des enseignantes, ce qu'elle présente comme « un immense bienfait pour elles, c'était un facteur d'union et un but de travail » (5).

D'autres associations d'enseignantes apparaissent plus tard au XIX^e siècle. Désireuse d'« établir le statut de l'enseignement comme profession érudite » (6), Frances Buss fonde la plus prestigieuse d'entre elles, l'*Association of Headmistresses* (AHM), en 1874. Elle devient la première présidente de l'Association, qui compte initialement treize membres. À la date de 1896, ce chiffre est de 166

(1) E. Davies : « On the Influence »..., *op. cit.*, p. 116.

(2) A. Oram : *Women Teachers...* *op. cit.*, p. 101.

(3) Cette association a été fondée par Elizabeth Wolstenholme. Elle est antérieure à la *London Association*.

(4) A. J. Clough : « Women's Progress in Scholarship » (1890), in D. Spender (Ed.) : *The Education Papers*, London, Routledge and Kegan Paul, 1987, p. 297.

(5) *Ibid.*

(6) Archives de l'AHM, MSS 188, note datée de 1960, Modern Records Centre, Warwick University.

membres ordinaires (1). L'assemblée inaugurale de l'*Association of Assistant Mistresses* (AAM) [Association des maîtresses assistantes] se tient en janvier 1884 (2). À la fin du siècle, on reconnaît que le développement des diverses organisations professionnelles pourrait permettre d'accroître l'influence exercée par la profession enseignante et d'élever son statut (3). Le travail de l'AHM est lié au troisième signe indicateur de statut professionnel associé aux examens dans les établissements secondaires et à la professionnalisation du métier de l'enseignement féminin. Il porte cette fois sur l'influence qu'exercent les enseignantes sur les examens, et non l'inverse.

III. LES EXAMENS SOUS L'ŒIL CRITIQUE DES ENSEIGNANTES

Bien que l'AHM s'intéresse à l'ensemble des questions éducatives apparaissant au sein des établissements secondaires anglais pour filles, l'une de ses sous-commissions les plus importantes est celle qui s'occupe plus spécifiquement de la question des examens. Ce comité a deux buts. Le premier est de reconnaître la valeur des examens comme incitation à travailler et comme test objectif du niveau atteint. Le second est de s'assurer que les examens soient toujours liés aux besoins et aux capacités de l'élève, et qu'ils ne déterminent jamais le travail effectué dans les écoles, mais en découlent toujours (4). Les directrices « professionnelles » n'ont pas à se plier aux règles des examens, et se montrent en accord avec les conseils de Sir Philip Magnus, qui affirme lors d'une cérémonie de remise des prix des examens du *College of Preceptors* en 1888 que: « tandis qu'il y a un avantage à ce que les examens dirigent et jusqu'à un certain point contrôlent l'enseignement, il serait triste que celui-ci soit l'esclave des examens, et que la liberté de l'enseignement en ce qui concerne aussi bien les matières que les méthodes d'instruction fasse l'objet d'interférences trop marquées » (5).

(1) Frances Buss occupe le poste de première présidente de l'Association jusqu'à sa mort en 1894. Dorothea Beale lui succède. Le rôle des directrices dans l'histoire de l'éducation des filles est discuté entre autre dans: N. Glenday, M. Price: *Reluctant Revolutionaries: A Century of Headmistresses 1874-1974*, London, Pitman Publishing, 1974.

(2) *Educational Times*, mars 1884, p. 120.

(3) *Report of the Bryce Commission*, Vol. 1, pp. 14-15.

(4) Archives de l'AHM, MSS 188, note datée de 1960, Modern Records Centre, Warwick University.

(5) *Educational Times*, mars 1888, p. 127.

À de nombreuses occasions, les directrices tentent d'exercer leur influence sur les examens, particulièrement en termes de programme, ce qui est susceptible d'affecter les candidats aussi bien garçons que filles. Dès 1877, un groupe d'environ vingt-huit directrices parmi les plus importantes, dont Dorothea Beale, assiste à un colloque tenu à Cambridge sous les auspices du comité de l'*Association for Promoting the Higher Education of Women in Cambridge* (Association pour la promotion de l'éducation supérieure des femmes à Cambridge). Parmi d'autres délégués se trouvent des représentants des centres d'examens des *Higher Locals*. Le « plan de discussions du colloque » comprend le programme d'enseignement et des « suggestions pratiques, tant en vue d'une modification des *Cambridge Local Examinations*, que sur le cursus d'études à recommander plus particulièrement aux étudiantes de Cambridge qui se préparent à enseigner dans des écoles de filles » (1). Ce colloque voit une longue discussion sur les mérites des différents examens alors proposés aux filles, et sur les programmes qui s'y rattachent. Deux ans plus tard, des craintes que la formation des enseignantes soit toujours inadéquate décident l'AHM à demander à l'université de Londres qu'elle mette en place un examen portant sur la théorie et la pratique de l'éducation (2).

Le *Educational Times* rend fréquemment compte de rencontres et de colloques organisés par l'AHM. En novembre 1887, il présente un compte rendu d'une conférence tenue à la *North London Collegiate School*, « suite à laquelle près de 300 membres de l'*Assistant Mistresses Association* se sont rassemblées à l'invitation de la *Headmistresses Association* dans le grand hall mis à disposition de l'école par la *Clothworkers' Company* ». Miss Every, de *Bradford Girls' School*, présente une communication sur l'enseignement de la géographie. Une discussion s'ensuit, qui aboutit à une résolution en faveur de la limitation de l'étendue du programme de géographie en vigueur dans les *Local Examinations* de l'université d'Oxford. Les directrices et secrétaires de l'AHM et de l'AAM entrent alors en pourparlers à ce sujet avec la délégation d'Oxford, qui organise les examens (3).

Parallèlement au renforcement de la position de la directrice, la foi dans les examens diminue. Dans certains établissements, en particulier ceux de la GPDSC, cette évolution peut avoir été due à

(1) « Report of Conference of headmistresses and other persons interested in the higher education of women held at Cambridge, December 27th 1877 », Cambridge, University Press, p. 4.

(2) Archives de l'AHM, MSS188/1/1/1, p. 7, Modern Records Centre, University of Warwick.

(3) *Educational Times*, novembre 1887, p. 423.

l'influence des innovations éducatives centrées sur l'enfant du pédagogue allemand Froebel, dont les enseignements exercent un attrait fort sur ceux qui s'intéressent à l'amélioration des pratiques pédagogiques et des possibilités de carrière pour les filles des *middle classes*. Maria Grey est une fervente adepte de la méthode de Froebel. Mary Porter, la première directrice d'une école de la GPDSC, ainsi que plusieurs de ses collègues londoniennes, comptent parmi les membres fondatrices de la *Froebel Society* en 1874 (1). Certaines directrices sont sensibles à l'argument selon lequel les examens pourraient avoir un effet néfaste sur la santé des filles. À nouveau, les écoles appartenant à la GPDSC reçoivent pour consigne de veiller à ce que le succès aux examens ne soit pas acquis au prix d'une pression excessive sur les élèves (2). D'autres directrices considèrent que leurs établissements n'ont pas besoin de prouver leur valeur en présentant constamment leurs élèves aux examens. À la *King Edward VI High School*, Edith Creak, « qui se réjouit des bons résultats » tout en ne leur attachant « pas trop d'importance », est en avance sur la plupart de ses contemporains lorsqu'elle se prononce en faveur du recul de l'âge des examens au-delà de seize ans (3). Il convient alors de placer davantage de confiance dans le « professionnalisme » ou « l'autonomie » du professeur dirigeant l'établissement. Dorothea Beale a toujours fait preuve de circonspection quant à l'usage des examens dans son école. En 1865, elle avait affirmé que « l'esprit de compétition et le désir de distinction sont indésirables » chez les filles (4). Les *Cambridge Local Examinations* ne répondent pas à ses objectifs, bien que plus tard quelques-unes de ses élèves aient passé les *Locals* d'Oxford. Elle souhaite un examen universitaire pour les filles, mais d'un type plus avancé, pouvant être élevé au niveau d'un diplôme universitaire (5). Elle a toujours préféré employer les services d'inspecteurs académiques masculins de l'université d'Oxford, ce qui lui confère davantage d'autorité quand il s'agit de définir son propre programme : les examens découlent du travail effectué à l'école, plutôt qu'ils ne le définissent. Cette pratique est en vigueur depuis 1863 à

(1) J. Martin : *Women and the Politics of Schooling in Victorian and Edwardian England*. London, New York, Leicester University Press, 1999, p. 69.

(2) J. Kamm : *Indicative Past...*, *op. cit.*, p. 81.

(3) W. I. Candler, A. M. Jaques, B. M. W. Dobbie : *King Edward VI High School for Girls Birmingham*, London, Ernest Benn Ltd., 1971, p. 51.

(4) « The Ladies' College at Cheltenham », dans les comptes rendus du NAPSS, Sheffield, 1865, pp. 274-287.

(5) A. K. Clarke : *A History of the Cheltenham Ladies College, 1853-1953*, London, Faber & Faber Ltd., 1953, p. 58.

Cheltenham Ladies' College. De nombreuses écoles appartenant à la GPDSO lui emboîtent le pas.

La pratique consistant pour les inspecteurs à visiter les établissements scolaires s'intensifie après l'introduction des examens du *Joint Board*, qui consistent à la fois en un examen général de tout ou partie de l'école et en un examen de fin d'études. Dans le premier cas, des examinateurs des universités viennent à l'école, à l'invitation de la directrice, pour interroger l'ensemble des élèves, ou seulement certaines classes, sur le programme étudié. Comme on l'a mentionné, cette pratique donne à la directrice le pouvoir de définir le programme. Dans le second cas, les élèves passent les examens spécifiques mis en place par le Comité, dont le programme a été défini par ce dernier. Parmi les établissements qui présentent leurs élèves aux examens de fin d'études du *Joint Board*, nombreux sont ceux qui choisissent de profiter également de l'examen général. Les examens du *Joint Board* ont initialement été créés pour répondre aux besoins des écoles de garçons anglaises du meilleur niveau. De même, les écoles de filles qui présentent des élèves à ces examens se comptent pour la plupart parmi les nouvelles *high schools*.

Les directrices, particulièrement celles des *high schools*, adoptent une vision plus restrictive des examens à faire passer à leurs élèves. Alice Cooper, directrice d'*Edgbaston High School* (1), a des opinions très arrêtées sur le sujet, et soutient que les filles de moins de seize ou dix-sept ans ne devraient pas passer d'examens extérieurs à l'établissement. Elle est convaincue que les *Locals* poussent au « bachotage », en particulier en histoire et en géographie, et n'aime pas le choix des sujets imposés en français et en allemand. Elle préfère que les filles de son établissement « se préparent aux examens du *Joint Board* d'Oxford et Cambridge ou au *London Matric* (2), car ils sont d'un meilleur niveau, des 'examens importants', et interfèrent moins avec le travail scolaire » (3). Elle précise également que les examens devraient avoir une place si secondaire au sein du système scolaire qu'ils deviendraient les « serviteurs et non les maîtres des ensei-

(1) Pour davantage de renseignements biographiques sur Alice Cooper, ainsi que sur Edith Creak, voir R. Watts: « From Lady Teacher to Professional »..., *op. cit.*, pp. 339-351.

(2) Le *London Matriculation examination*, dont l'obtention signifie la reconnaissance d'une capacité à suivre des études universitaires.

(3) J. Whitcut: *Edgbaston High School 1876-1976*, Birmingham, King Edward VI High School Governing Body, 1976, p. 41.

gnantes » (1). Alors qu'elle était directrice de *St. Leonard's School*, Miss Dove avait « considéré qu'il était politique d'adopter un examen qui serait reconnu comme donnant accès à la plupart des universités et des carrières, et avait choisi le *Higher Certificate* du *Joint Board* d'Oxford et Cambridge ». Des élèves de *St. Leonard's School* présentent cet examen pour la première fois en 1887 (2). L'attitude de Sara Burstall vis-à-vis des examens est fortement influencée par son voyage en Amérique en tant que titulaire d'une bourse Gilchrist en 1893 (3). Elle décrit comment « nous, les boursières étions toutes impressionnées par l'association de la liberté et de la discipline au sein des écoles américaines, ainsi que par l'absence du fardeau des examens » (4). En tant que directrice de la *Manchester High School*, elle adopte une politique différente à l'égard des examens externes. Elle reconnaît que dans les premiers temps de l'établissement, on faisait grand cas, dans les prospectus et les rapports, des succès qu'il avait obtenus aux examens externes. Elle admet que cela avait sa raison d'être, « au temps où tout ce mouvement en était à ses débuts, mais ce qui a constitué une aide est devenu un esclavage ». Selon elle, la réussite aux examens implique des répétitions constantes, ce qui « étouffe pareillement l'enseignement et les études » (5). À la date de 1898, elle parvient à obtenir un arrangement pour que son établissement soit inspecté et examiné par l'université locale de Manchester.

En 1892, un article du *Educational Times* sur les examens exprime son accord avec les écoles de filles qui choisissent « d'envoyer leurs classes les plus hautes passer les examens externes, et de se contenter des examens oraux pour le reste ». Il reconnaît que ces établissements « accomplissent ce qu'ils entreprennent tout aussi efficacement, et avec beaucoup moins de tracas pour tout ceux que cela concerne, que ne le font les écoles de garçons ». En conséquence, il recommande à l'usage de celles-ci : « N'est-il pas temps que ces dernières et leurs conseils d'administration prennent cette question en considération ? Nous comprenons leur zèle pour le bien public ; mais on fait parfois *trop de zèle* [en français dans le texte] » (6).

(1) *The Sacrifice of Education to Examination: Letters from 'all sorts and conditions of men'*, édité par A. Herbert, London, William Norgate, 1889, p. 96.

(2) *St. Leonard's School 1877-1927*, édité par J. Grant, K. McCutcheon, E. Sanders, Oxford, University Press, 1927, p. 39.

(3) Les bourses Gilchrist sont attribuées, entre autres, aux filles qui ont obtenu les notes les plus élevées aux examens de l'Université de Londres.

(4) S. A. Burstall : *Retrospect and Prospect...*, *op. cit.*, p. 113.

(5) S. A. Burstall : *Retrospect and Prospect...*, *op. cit.*, p. 141.

(6) *Educational Times*, juin 1892, p. 259.

Bien qu'elle ne soit pas directrice, l'écrivain et pédagogue Alice Zimmern, elle-même diplômée de *Girton College*, reconnaît le point de vue qui prédomine parmi les directrices les plus influentes. Elle considère qu'à la fin du siècle, bien que les examens puissent avoir leur utilité dans les établissements les plus petits, ils ne sont plus nécessaires dans ceux du meilleur niveau. Elle ne pense néanmoins pas qu'il faille faire peu de cas de leur valeur : « C'est leur mérite, en un temps où aucune maîtresse n'avait de formation universitaire et où absolument aucun examinateur universitaire ne pénétrait dans une école de filles, d'avoir constitué un lien ténu entre l'école et l'université, et quand il n'y avait pas de normes pour l'éducation des filles, et souvent pas non plus d'organisation, ni de programme, ils ont constitué un but et un stimulus qui, s'ils n'étaient pas les meilleurs dans l'absolu, se sont à tout le moins révélés des guides dignes de confiance. Si les examens ne constituent pas l'éducation, ils y ont souvent conduit, et jamais avec plus de succès que dans le cas des jeunes filles et des femmes » (1).

Le point de vue des directrices les plus importantes trouve son expression la plus forte dans le discours présidentiel prononcé par Florence Gadesden en 1907 devant l'AHM à *Westminster Grey Coat School*, dans lequel elle soutient que, malgré les bénéfices des examens par le passé, ils ont découragé l'initiative, les recherches et les expérimentations. Les filles ont appris à ne travailler qu'en vue du succès, et non pour la connaissance ou pour un usage futur. Ce discours est accueilli « par des applaudissements enthousiastes », révélateurs de l'accord de l'auditoire avec le point de vue de Florence Gadesden (2). Ses considérations sur les examens sont développées dans le chapitre d'un livre produit sous les auspices de l'AHM (3). En réponse à l'invitation du Comité des programmes de l'association qui souhaitait inclure une communication sur les examens – leur utilité et les abus qui y sont liés –, elle écrit : « Les examens universitaires et autres ont accompli un excellent travail et ne peuvent bien évidemment pas être entièrement abolis. Mais maintenant que le niveau du travail scolaire est suffisamment élevé et que les enseignantes savent

(1) A. Zimmern : *The Renaissance of Girl's Education*, London, A. D. Innes & Company, 1898, p. 51.

(2) S. A. Burstall : *English High Schools for Girls*, London, Longman Green & Co., 1907, p. 134.

(3) F. Gadesden : « Examinations : their use and abuse », in *Public Schools for Girls by Members of the AHM*, sous la direction de S. A. Burstall, M. A. Douglas, London, Longman Green & Co., 1911, pp. 245-252. Le livre est dédié à la mémoire de Frances Buss et Dorothea Beale.

parfaitement ce qui est bien tout en connaissant également les capacités de leurs élèves, il est temps que l'organisation générale des examens soit remodelée. Les qualifications universitaires des enseignantes sont aussi bonnes que celles des examinateurs – leurs autres qualifications pour leur travail souvent meilleures –, mais elles sont trop souvent découragées par les exigences rigides des comités d'examens et par le fait que l'originalité, quelle qu'elle soit, ne soit pas appréciée. Par conséquent, tout en reconnaissant leur valeur et même leur nécessité, je plaide pour une plus grande élasticité en matière d'examens, et pour que les enseignantes aient davantage voix au chapitre s'agissant de juger les résultats » (1).

*

* *

Avant l'introduction des examens dans les établissements secondaires pour filles en Angleterre, à partir des années 1860, alors que la plus grande part de cet enseignement secondaire est dispensé dans de petites écoles privées, on trouve des exemples d'un enseignement de qualité parmi les éducatrices. Il n'y a pas alors cependant de système permettant d'évaluer l'efficacité de leur travail, de les distinguer des incompetentes, il n'y a pas non plus de manière pour elles de renforcer leur position en travaillant ensemble. En tant que groupe disparate, elles n'ont ni le statut, ni l'autorité, ni le pouvoir qui pourraient leur conférer une reconnaissance en tant que membres d'une profession. Cet article montre qu'il existe un lien important entre le développement des examens scolaires à l'usage des filles des *middle classes* et la professionnalisation de l'enseignement féminin au sein des établissements secondaires. De toute évidence, ceci est dû au fait que les filles ont pu passer des examens à l'école, suivre une formation spécialisée, puis réintégrer les institutions scolaires en tant qu'enseignantes. Les nouvelles *high schools*, en particulier, se mettent à exiger un haut niveau de qualifications universitaires. Dans un monde où la compétition et les compétences ont acquis de l'importance, la profession de l'enseignement aux niveaux les plus élevés des écoles de filles se ferme en pratique à celles qui sont dépourvues de qualifications démontrant leurs compétences. L'enseignement en tant qu'activité féminine acquiert alors un statut plus élevé. En mettant à profit les examens et les possibilités de formation qui leur sont offertes, les femmes parviennent à se faire une réputation au sein de la seule profession qui leur est ouverte. En prouvant qu'elles sont

(1) *Ibid.*, p. 252.

intellectuellement les égales des hommes et en mettant l'accent sur les qualités propres à leur sexe, elles contrecarrent la nature sexuée de la profession considérée comme un travail de femmes et résistent à la traditionnelle dévalorisation qui en résulte.

De manière moins évidente, le développement des examens à l'usage des filles des *middle classes* offre aux enseignantes de l'ancienne école la possibilité de se distinguer de leurs homologues moins compétentes en présentant des candidates. La préparation des élèves aux examens constitue également une bonne raison pour ces enseignantes de former des associations professionnelles afin de travailler ensemble et de partager un savoir corporatif. La plus influente de ces associations, l'AHM, inspire par la suite une reconnaissance du statut, de l'autorité et du prestige de la profession suffisante pour conférer à ses membres une certaine autonomie en matière de prise de décisions. S'agissant de la place des examens au sein de leurs établissements, leur statut nouvellement acquis de professionnelles leur permet de tenter d'influer sur les programmes et de décider des examens les plus appropriés aux besoins de leurs élèves. L'objectif de ces directrices professionnelles est d'éduquer. Pour elles, les examens n'ont pas à dicter intempestivement la forme que doit prendre cette éducation, mais doivent servir les besoins de leurs établissements et de leurs élèves.

Andrea JACOBS
King Alfred's College, Winchester
(Traduit de l'anglais par Céline Grasser)

DES ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE DANS L'EMPIRE BRITANNIQUE

Identités professionnelles, genre et mission religieuse

par Joyce GOODMAN

En 1905, Miss Gertrude Edwards, une enseignante de *Godolphin School*, institution basée à Salisbury, quitte l'Angleterre pour l'Afrique du Sud afin d'occuper le poste de directrice de *St Michael's School* à Bloemfontein. Elle est accompagnée de sa sœur célibataire, Adeline, qui avait travaillé avec elle à *Godolphin* comme enseignante. D'autres membres du personnel et d'anciennes élèves de *Godolphin* gagnent à leur tour l'Afrique du Sud pour travailler à *St Michael's School* avec elle. Des ennuis de santé, ou le fait de se marier, provoquent le retour en métropole de certaines qui sont rapidement remplacées. D'autres font le voyage en sens inverse et quittent *St Michael's School* pour occuper un poste en Angleterre, à *Godolphin*. Miss Armstrong rejoint ainsi Salisbury « en provenance directe de l'établissement de Miss Edwards à Bloemfontein » (1). Le personnel de *Godolphin* intègre également la *Diocesan School* de Grahamstown en Afrique du Sud. En 1903, Miss Wilsden, une ancienne enseignante de *Godolphin* ouvre la voie. En 1913, Miss Ethel Jones quitte à son tour Salisbury pour occuper le poste de directrice de la *Diocesan School* de Grahamstown, où elle « joue un rôle d'aimant ». En quelques semaines, plusieurs femmes de *Godolphin* la rejoignent : Miss Ethel Young, maîtresse et également ancienne de l'école, ainsi que deux autres anciennes, Ursula Strokes, en qualité d'économe, ou d'intendante, et Joan Shorto, qui vient enseigner les mathématiques (2).

(1) M.A. Douglas, C.R. Ash: *The Godolphin School, 1726-1926*, London, Longmans Green and Co, 1928, p. 227; *Godolphin Magazine*, n° 19, 1901, pp. 26-27; n° 30, 1905, p. 24; n° 31, 1905, p. 4; n° 37, 1907, p. 9; n° 38, 1907, p. 18; n° 44, 1909, p. 31; n° 45, 1910, p. 15; n° 50, 1911, p. 35; n° 52, 1912, p. 7; n° 53, 1912, p. 19.

(2) *Godolphin Magazine*, n° 12, 1899, p. 24; n° 19, 1901, p. 24; n° 53, 1913, p. 4; n° 57, 1914, p. 4.

Ces enseignantes du secondaire qui quittent *Godolphin School* en Angleterre pour rejoindre des postes dans les deux établissements sud-africains mentionnés ne sont pas des exceptions. Le désir d'émigrer caractérise les enseignantes les plus motivées (1), qui font partie d'une diaspora de femmes britanniques éduquées qui n'hésitent pas à franchir les frontières internationales à une époque où l'émigration, dans le cas des femmes seules, est considérée comme peu judicieuse, voire franchement dangereuse (2). Un grand nombre de celles qui quittent l'Angleterre pour occuper des postes dans des établissements scolaires secondaires outre-mer ont fait leurs études dans des *colleges* féminins anglais (3). D'autres sont nées à l'étranger et se sont rendues en Angleterre pour y faire leurs études, avant de regagner leur pays d'origine, voire de gagner un troisième et parfois un quatrième pays pour enseigner (4). Le passage par les *colleges* féminins anglais, où les principales encouragent les étudiantes à occuper des postes d'enseignantes au-delà des frontières, est à l'origine de l'intégration des établissements scolaires d'outre-mer au sein d'un réseau de femmes formées dans l'enseignement supérieur, qui trouvent un soutien dans leurs associations tant professionnelles que d'anciennes élèves (5).

Cet article explore les relations entre identités professionnelles, vocation à servir, religion, mission, Empire et identité nationale anglaise qui apparaissent dans le cadre de la circulation internationale des enseignantes et directrices de l'enseignement secondaire féminin de la fin des années 1890 à 1914. Sont d'abord examinées les

(1) A. MacKinnon : *Love and Freedom : Professional Women and the Reshaping of Personal Life*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997 ; M. Theobald : *Knowing Women : Origins of Women's Education in Nineteenth-Century Australia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 48 et p. 105 ; K. Morris Matthews : *For and About Women : Women's Studies in New Zealand Universities, 1973-1990*, Thèse de Ph. D. non publiée, University of Waikato, 1993, p. 71 ; W. Robinson : « Women and Teacher Training : women and pupil-teacher centres, 1880-1914 », in *Women, Educational Policy-Making and Administration in England : Authoritative Women since 1800*, sous la direction de J. Goodman, S. Harrop, London, Routledge, 2000, p. 106.

(2) M. Theobald : *Knowing Women...*, *op. cit.*, p. 48.

(3) *Ibid.*, p. 48 et p. 105.

(4) Joyce Goodman : « A diaspora of highly educated women : women career teachers, space, networks and geographies of Empire », et Kay Morris Matthews : « Centre and periphery/networks and spaces : 'imagining home' – women graduate teachers abroad, 1880-1920 ». Ces deux communications ont été présentées à la Joint British History of Education Society and Australian and New Zealand History of Education Society Conference, qui s'est tenue à Swansea en 2002.

(5) M. Theobald : *Knowing Women...*, *op. cit.*, p. 48.

stratégies adoptées pour faciliter le déplacement outre-mer des enseignantes du secondaire par l'*Association of Headmistresses* (Association des directrices), qui est, en Angleterre, la plus importante des organisations professionnelles d'enseignantes des établissements secondaires pour filles. L'analyse des positions, activités et stratégies de l'Association se fonde sur ses rapports annuels imprimés et sur les procès-verbaux de son comité exécutif et de ses commissions. Une seconde partie s'intéresse plus spécifiquement aux missions religieuse et impériale, une étude de cas menée à partir de matériaux anglais de *Godolphin* permettant d'explorer la circulation à double-sens existant entre cette institution et les deux établissements sud-africains que sont *St Michael's School* de Bloemfontein et la *Diocesan School* de Grahamstown. Cette étude de cas se fonde sur des informations publiées dans le journal scolaire de *Godolphin*, en particulier sur les lettres et les récits envoyés à *Godolphin* par celles qui travaillent au sein des deux institutions d'Afrique du Sud, toutes deux fondées en 1874 par des évêques anglais en tant qu'établissements anglicans à fort esprit religieux, à l'usage des jeunes filles sud-africaines blanches (1).

Sont également utilisés des comptes rendus des cérémonies de distribution des prix ainsi que des services de commémoration publiés dans le magazine de l'école et dans les journaux locaux, qui consistent soit en comptes rendus littéraires des discours, soit en descriptions de première main des événements par des élèves ou des membres du personnel. Les discours prononcés lors de la cérémonie de distribution des prix (qui a lieu une fois par an pour la remise de diplômes et de prix aux élèves), de même que les discours et les sermons prononcés le jour de la commémoration annuelle (cérémonie réunissant les élèves de l'établissement et les anciennes, lors de laquelle se voient réaffirmés les fondements et les idéaux de l'école), offrent une vision officielle de la façon dont les différents personnels des établissements conçoivent des relations coloniales qui ont également une dimension sexuée. Les positions du conseil d'administration, qui a officiellement pour responsabilité de surveiller la gestion et l'organisation de la stratégie générale de l'école, revêtent une importance particulière dans ce contexte, tandis que sont également retracés les liens des membres de ce conseil avec l'Empire. La manière dont des conceptions des relations coloniales venues d'outre-mer se répandent par le biais de réseaux transnationaux dans le

(1) <http://www.sac.cape.school.za/dsgweb/welcome.htm> Téléchargé le 16/11/01. H. O'Connor: *No Other School So Dear. A History of the Eunice Schools 1875-1970*, Bloemfontein, imprimé à titre privé, s.d. (fin des années 1980), p. 9.

domaine de l'éducation secondaire des filles en Grande-Bretagne même constitue une question-clé de cette partie. Enfin, la dernière partie de cet article souligne l'existence de différentes strates d'appartenance culturelle au niveau des trois établissements scolaires, qui déterminent la position des écoles, de leurs élèves et de leurs personnels les unes par rapport aux autres. Les écarts d'appartenance se reflètent aussi dans les relations différentielles forgées par l'*Association of Headmistresses* avec les directrices des institutions anglaises et leurs homologues des établissements d'outre-mer.

I. L'ASSOCIATION OF HEADMISTRESSES ET L'EMPIRE

L'*Association of Headmistresses* est fondée en 1874 par Frances Mary Buss en tant qu'organisation professionnelle s'adressant aux directrices gérant les nouveaux établissements scolaires secondaires publics pour filles. En 1906, l'effectif est passé des neuf adhérentes initiales à un total de 230 personnes couvrant tout le pays, chiffre qui double à nouveau dès 1912, avec l'admission des directrices des écoles secondaires municipales fondées à la suite de l'*Education Act* (Loi sur l'Éducation) de 1902 (1). L'association organise une rencontre annuelle pour ses membres, met en place un certain nombre de sous-commissions chargées d'enquêter sur des questions éducatives, et publie toute une gamme de brochures et de livres portant sur des sujets liés à l'éducation.

C'est à partir de 1897 que l'Association commence à s'intéresser à des questions éducatives concernant l'Empire (2), avant de développer plus systématiquement ce type d'activités lorsqu'elle noue des liens formels avec la *League of Empire* et la *Victoria League*, toutes deux fondées en 1901 (3). La *League of Empire* met en place toute une série de programmes éducatifs destinés à encourager l'unité impériale, parmi lesquels un club de correspondance pour écoliers, des célébrations à l'occasion de l'*Empire Day* (Jour de l'Empire), des pièces patriotiques à l'usage des clubs de théâtre scolaires et des chants à la gloire de la patrie (4). La *Victoria League for Commonwealth Friendship* a été créée dans le but de favoriser la compréhension mutuelle et

(1) M. Price, N. Glenday: *Reluctant Revolutionaries: A Century of Headmistresses 1874-1974*, Bath, Pitman, 1974, p. 1 et p. 62.

(2) AHM, comité exécutif, 11 mai 1897; les procès-verbaux du AHM ont été consultés au Warwick Modern Records Centre.

(3) *Ibid.*, 9 juillet 1904.

(4) James G. C. Greenlee: « The ABC's of Imperial Unity », *Canadian Journal of History*, n° 14, 1979, pp. 49-64.

la mise en place de liens plus étroits entre les populations des Îles britanniques et celles de l'Empire. Elle facilite notamment les échanges d'enseignants entre diverses parties du Commonwealth (1). L'*Association of Headmistresses* est représentée officiellement au sein des comités de ces deux sociétés, qui organisent toutes deux des colloques portant spécifiquement sur l'éducation à Londres, le premier de ces colloques destinés aux associations d'enseignants de l'Empire ayant lieu en 1912 sous le patronage de la *League of Empire* (2).

L'*Association of Headmistresses* établit sa propre commission coloniale en 1907, ce qui coïncide avec les préparatifs du *Pan-Anglican Congress* (Congrès pan-anglican) tenu à Londres en 1908. Issu d'une initiative de l'*Anglican Central Board of Missions* (Comité central anglican des missions), ce congrès s'organise autour de sept thèmes : L'Église et la société humaine, L'Église et la pensée humaine, le sacerdoce, les missions de l'Église en terre non chrétienne, les missions de l'Église au sein de la chrétienté, la communion anglicane, et enfin l'Église et les jeunes. Chaque diocèse d'outre-mer de confession anglicane est invité à envoyer six délégués. On compte parmi les déléguées féminines des missionnaires et des femmes actives au sein de l'Église et de l'assistance sociale outre-mer (3). Le Comité féminin du *Pan-Anglican Congress* organise une série de rencontres portant sur des sujets intéressant les femmes et les jeunes filles, ainsi qu'une grande assemblée féminine au Albert Hall le dernier soir du congrès (4). Tout comme la *Girls Friendly Society* et la *Mothers Union*, qui programment leurs propres rencontres impériales parallèlement au congrès pan-anglican principal (5), l'*Association of Headmistresses* tient sa Conférence annuelle la même semaine (6) et organise une rencontre qualifiée de *At Home* à *Clapham High School* pour faire connaissance avec les directrices venues d'outre-mer assister au congrès (7).

(1) <http://library.canterbury.ac.nz/mb/archives/mb367organ.shtml> (téléchargé le 19/01/2003). Voir également <http://khozi2.nu.ac.za/ead/VictorP.html> (téléchargé le 19/01/2003).

(2) AHM, *Annual Report*, 1910, p. 50 et p. 64; J. Bush : *Edwardian Ladies and Imperial Power*, Leicester, Leicester University Press, 2000, p. 144.

(3) Eugene Stock : *History of the Church Missionary Society*, London, CMS, 1916, vol. 4, pp. 549-551.

(4) Pan Anglican Congress of 1908 : *Report of the Women's Meetings*, London, SPCK, 1908, pp. v-vi.

(5) J. Bush : *Edwardian Ladies...*, *op. cit.*, p. 78.

(6) AHM, comité exécutif, 12 octobre 1907.

(7) AHM, « Notes of Discussion at the At Home given by the President at the Clapham High School on June 30, 1908 ».

Une branche complémentaire d'actions impériales se développe au sein de l'*Association of Headmistresses* du fait de la volonté des directrices de fournir des informations à leurs élèves sur les perspectives en matière d'emploi, tant en Angleterre que dans les colonies britanniques, avec pour conséquence la mise en place d'une relation officielle entre l'Association et le *Committee of Colonial Intelligence for Educated Women* (Comité des renseignements coloniaux à l'usage des femmes instruites). Ce dernier est fondé en 1910 à l'initiative de membres de la *British Women's Emigration Association* et de la *South African Colonisation Society*, qui considèrent qu'une connaissance plus « autorisée » des possibilités d'emploi est nécessaire pour pousser à l'émigration les femmes « instruites » avec « succès » (1). Ce *Committee of Colonial Intelligence* se reforme sous le nom de *Colonial Intelligence League*, une moitié des sièges de son comité exécutif étant occupée par des membres de l'*Association of Headmistresses*, qui s'entendent pour promouvoir l'action de la ligue dans leurs établissements scolaires (2).

L'*Association of Headmistresses* met en place un réseau international de directrices. Celles qui occupent un poste outre-mer sont admises au sein de l'association comme correspondantes, et non comme membres à part entière, bien qu'elles aient la nationalité britannique et même, dans de nombreux cas, une éducation universitaire anglaise, comme en témoignent le statut de membre de plein droit accordé à Miss Mary Douglas, directrice de *Godolphin*, et celui de correspondante octroyé à Miss Edwards et à Miss Ethel Jones au moment où elles rejoignent leurs postes de directrices en Afrique du Sud. En tant que correspondantes, les directrices des colonies reçoivent les publications de l'Association, mais ne peuvent prendre part aux votes lors des débats et des élections à l'assemblée annuelle. Durant leurs congés en Angleterre, elles ont le droit de participer en tant que membres à part entière à titre temporaire et sont autorisées à voter lors de la rencontre annuelle, mais perdent ce droit de vote lié à l'adhésion de plein droit lors de leur retour dans les colonies. Le droit de vote, le statut de membre à part entière, et donc l'autorité professionnelle, ont une dimension spatiale et sont situés géographiquement « au sein de la mère patrie » en Angleterre. Les catégories de statut existant au sein de l'Association reflètent la diversité des positions

(1) Calendrier de la *Colonial Intelligence League* (CIL), 4, CIL AR, 1910-11, pp. 7-14.

(2) *Ibid.*; AHM, AR, 1911, rapport du comité exécutif, p. 42.

que sont susceptibles d'occuper ses membres vis-à-vis de la société métropolitaine (1).

En tant qu'organisation professionnelle, l'Association s'attache à améliorer les conditions de travail, les salaires et l'avenir de ses membres (2). Elle s'engage activement en 1912-1913 en prospectant auprès de ses correspondantes d'outre-mer pour obtenir des renseignements sur l'existence de postes disponibles à l'étranger pour des enseignantes de métropole et en sollicitant des informations sur les conditions de travail dans les établissements scolaires secondaires pour filles, sur les salaires, sur le coût de la vie et sur les qualifications universitaires et professionnelles requises (3). Les difficultés rencontrées par les enseignantes pour trouver du travail lors de leur retour en Angleterre, qui les poussent de prime abord à se montrer méfiantes à l'égard de l'émigration, constituent une question fondamentale pour les directrices dans les colonies. L'Association y répond en encourageant les directrices de métropole à employer des enseignantes ayant forgé leur expérience outre-mer. Cette recommandation favorise le développement d'une circulation à double-sens d'enseignantes et de directrices entre les institutions scolaires féminines anglaises et leurs homologues à l'étranger, dont rendent compte les profils de carrière de certaines de ces femmes, et dont les mouvements de personnel entre *Godolphin* et les établissements sud-africains de *St Michael's School* et de la *Diocesan School* constituent un exemple.

L'*Association of Headmistresses* adhère à une conception du professionnalisme qui met l'accent sur le service combiné au savoir-faire (4). Pour un grand nombre de jeunes femmes actives professionnellement, l'engagement religieux est à la fois source de discipline de

(1) C. Hall : « Histories, Empires and the Post-Colonial Moment », in *The Post-Colonial Question: Common Skies, Divided Horizons*, sous la direction de I. Chambers, L. Curti, London, Routledge, 1996, p. 72 ; C. Hall : « The Rule of Difference: Gender, Class and Empire in the Making of the 1832 Reform Act », in *Gendered Nations: Nationalisms and Gender Order in the Long Nineteenth Century*, sous la direction de I. Blom, K. Hagemann et C. Hall, Oxford, Berg, 2000, p. 111.

(2) A. Oram : *Women Teachers and Feminist Politics, 1900-1939*, Manchester, Manchester University Press, 1996, pp. 101, 103, 132 ; D. Copelman : *London's Women Teachers: Gender, Class and Feminism, 1870-1930*, London, Routledge, 1996, pp. 25-26.

(3) AHM, AR, 1913, p. 45.

(4) A. Oram : *Women Teachers...*, op. cit., pp. 101, 103, 132 ; D. Copelman : *London's Women Teachers...*, op. cit., pp. 25-26.

soi et d'idéaux élevés (1). De nombreuses jeunes enseignantes éprouvent le sentiment fort d'avoir une mission, d'être des pionnières et d'ouvrir à d'autres de nouvelles possibilités. Le développement de communautés formelles et informelles, qui offrent un soutien, un compagnonnage, une respectabilité et des contacts importants, joue souvent un rôle central pour permettre aux femmes de mettre en œuvre leurs idéaux professionnels. Nombreuses sont les jeunes femmes actives professionnellement qui forment au cours de leurs carrières d'enseignantes des relations amicales destinées à durer toute leur vie. On voit également d'anciennes élèves partir à la sortie du pensionnat pour suivre une enseignante admirée et travailler avec elle, cette « relation inégale mûrissant en un rapport de soutien et d'admiration mutuels » (2). Les activités et l'esprit de l'institution *Godolphin* de Salisbury, ainsi que ses liens avec *St. Michael's School* de Bloemfontein et la *Diocesan School* de Grahamstown, illustrent le fonctionnement des réseaux professionnels au niveau des établissements scolaires, et la manière dont la mission – à la fois religieuse et impériale – se nourrit de notions de service et de devoir qu'elle contribue dans le même temps à alimenter, notions qui constituent des aspects importants des identités professionnelles des enseignantes et des idéaux auxquels on souhaite voir adhérer les jeunes filles appartenant aux *upper middle classes*.

II. GODOLPHIN SCHOOL À SALISBURY : LA MISSION ET L'EMPIRE

Godolphin School a été fondée et dotée financièrement en 1707 par Elizabeth Godolphin en tant que pensionnat destiné à de jeunes orphelines de bonnes familles. Le système de gestion a été révisé en 1886 afin d'offrir une éducation secondaire aux jeunes filles des *middle classes* (3). En 1890, Mary Alice Douglas, une ancienne enseignante de la *Alice Ottley School* de Worcester entre en fonction comme directrice. Née en 1860, elle est fille d'un chanoine de l'Église anglicane et petite-fille d'un évêque de cette même confes-

(1) A. MacKinnon: *Love and Freedom...*, *op. cit.*, p. 133; M. Vicinus: *Independent Women: Work and Community for Single Women, 1850-1920*, London, Virago, 1985, p. 174; D. Copelman: *London's Women Teachers...*, *op. cit.*, pp. 26-27.

(2) M. Vicinus: *Independent Women...*, *op. cit.*, p. 200.

(3) *Scheme for the Godolphin Ladies School... 25 April 1852*, London, C. Roworth & Sons, 1852; *Scheme for the Management and Regulation of the Godolphin High School in the City of Salisbury... 6 May 1886...*, Salisbury, Bennet Brothers, 1893.

sion. Trois autres sœurs Douglas, Edith, Janet et Lucy, l'assistent à *Godolphin*. Janet se tourne ensuite vers le travail social au *settlement* de Talbot House à Camberwell (communauté de travailleurs sociaux au sein de quartiers pauvres), tandis que Lucy fonde la *Society of Women*, qui offre une « aide spirituelle » dans les hôpitaux londoniens. L'un des frères de Mary, Arthur Jeffreys Douglas, est membre de la *Universities Mission* (Mission des Universités) en Afrique centrale, tandis que Gerald, un autre de ses frères, missionnaire lui aussi, devient évêque du Nyasaland (1).

Mary Douglas adhère à l'*Association of Headmistresses* en 1892 et s'investit de manière importante dans ses activités. Elle est membre du comité exécutif de l'Association à partir de 1902, accueille sa Rencontre annuelle à *Godolphin School* en 1910, et occupe les fonctions de présidente de 1911 à 1913. Elle co-dirige un ouvrage collectif publié en 1911, intitulé *Public Schools for Girls*, qui rassemble des essais rédigés par des directrices. Elle prend part à des activités professionnelles très diverses, et s'investit en particulier au sein du *Teachers Registration Council* (1912-20) (Conseil d'enregistrement des enseignants), du *Consultative Committee of the Board of Education* (à partir de 1912) (Comité consultatif de la commission pour l'éducation), du *Salisbury Education Committee* et du conseil d'administration de la *Bishop Wordsworth School* de Salisbury. Elle appartient à la commission coloniale de l'*Association of Headmistresses*; elle est en outre membre du comité exécutif de la *Colonial Intelligence League* (2).

Les biographies des administrateurs de *Godolphin School* révèlent des implications similaires à celle de la famille Douglas dans les activités missionnaires et impériales. Composés en proportions variables de pédagogues, d'hommes d'affaires, de parents, d'anciens élèves et de membres de la communauté, hommes et femmes, les conseils d'administration des écoles anglaises sont des instances devant lesquelles le directeur doit répondre de sa gestion de l'établissement. Les administrateurs de *Godolphin* ont avec l'Empire des liens forts, similaires à ceux qu'entretient avec lui la directrice Mary Douglas, dont ils surveillent la gestion de l'école. L'évêque Webb, doyen de

(1) M. A. Douglas, C. R. Ash: *The Godolphin School...*, *op. cit.*, p. 78; *Godolphin Magazine*, n° 21, 1902, p. 25; Anon.: *Mary Alice Douglas, 1860-1914, Head Mistress of the Godolphin School 1890-1919*, Wiltshire Record Office, s.d., p. 9 et p. 29.

(2) AHM, AR, 1908, p. 8 et p. 78; 1909, p. 6; CIL, Procès-verbal du 4 juillet 1912.

Salisbury, est ainsi ancien évêque de Bloemfontein (1), tandis qu'à partir de 1913, la fonction de président du conseil d'administration est occupée par le maréchal lord Methuen, commandant en Afrique du Sud pendant la Guerre des Boers puis commandant en chef à partir de 1908 (2). Sarah Maria Fawcett a, quant à elle, des liens familiaux avec l'Afrique du Sud par le biais de sa belle-sœur, la militante suffragiste Millicent Fawcett, qui dirige la commission de femmes envoyée par le Gouvernement britannique en Afrique du Sud pour contrôler les conditions de détention dans les camps de concentration de la Guerre des Boers. Millicent emmène sa fille Philippa, qui est aussi la nièce de Sarah. Toutes deux retournent en Afrique du Sud en 1903, Millicent en tant que conférencière de la *Victoria League* et Philippa pour mettre en place « un appareil éducatif permanent » pour l'éducation élémentaire (3). Autre membre du conseil, lady Hulse voyage un peu partout à travers l'Empire ; elle est l'amie de lady Milner, épouse du Gouverneur général d'Afrique du Sud (4). Quant à lady Everett, sa nièce May Wyld, ancienne élève de *Godolphin*, est la Principale de *Hahubia Girls' School*, en Inde, à Hyderabad (5). Étant donnée la responsabilité des administrateurs en matière d'organisation de la stratégie générale de l'école, de tels liens avec l'Empire sont importants.

Godolphin School est pénétrée d'un esprit profondément religieux. Mary Douglas complète l'œuvre de ses frères missionnaires. Elle accorde la première place à la formation spirituelle et à celle de la personnalité, et, pendant de nombreuses années, se charge de l'enseignement religieux dans toutes les classes de l'établissement. Elle rédige le livre de prières de *Godolphin*, se passionne pour le chant sacré, organise un festival de chant à l'école et raconte de manière très vivante des histoires de l'Ancien Testament à Hall Divinity. Chaque mardi matin, on prie pour les missions étrangères, tandis que toute une série de jeunes filles noires d'Afrique de l'Ouest sont « adoptées » et rebaptisées. Des quêtes en faveur des missions ont lieu, de même que des visites régulières de missionnaires. Un cer-

(1) M. A. Douglas, C. R. Ash: *The Godolphin School...*, *op. cit.*, p. 64.

(2) T. Pakenham: *The Boer War*, London, Weidenfeld and Nicolson, 2000 (1979 pour la 1^{re} éd.), p. 574.

(3) M. A. Douglas, C. R. Ash: *The Godolphin School...*, *op. cit.*, p. 56 et suiv. ; J. Bush: *Edwardian Ladies...*, *op. cit.*, p. 218 ; R. Strachey: *Millicent Garrett Fawcett*, London, John Murray, 1931, p. 198 et p. 205.

(4) *Salisbury and Winchester Journal*, 29 mai 1909 ; 12 novembre 1937.

(5) M. A. Douglas, C. R. Ash: *The Godolphin School...*, *op. cit.*, p. 202 et suiv.

tain nombre d'évêques de l'étranger, tant blancs qu'indigènes, visitent l'établissement, tandis que des femmes viennent parler de leur travail de missionnaires en Angleterre et dans les colonies (1).

Les jeunes filles sont directement appelées à s'investir dans le travail de mission. Secrétaire pour les écoles de la *Society for the Propagation of the Gospel* (Société pour la propagation de l'Évangile), l'administratrice Miss Moberley harangue les élèves de *Godolphin* sur le thème des missions étrangères. « Encore et encore, elle nous inculquait le fait que l'on avait partout besoin de gens prêts à travailler, de femmes en particulier », se souvient l'une d'elles (2). Les missionnaires en visite à *Godolphin* enfoncent le clou. Le Révérend R. G. Douglas « était particulièrement désireux de nous pousser à nous intéresser davantage au travail de Mission » : « Il comprit que personne à *Godolphin* n'était pour le moment allé travailler en terre de mission. Il espérait que parmi nos distinctions nous compterions un jour le grand honneur d'avoir parmi nous une pionnière ouvrant une voie qui ferait des émules » (3).

Les élèves et les anciennes de *Godolphin* participent à la *United Girls' School Mission* (Mission de l'union des écoles de filles), dont Mary Douglas préside le comité exécutif. Cette mission est fondée à l'initiative d'un certain nombre d'écoles de filles en 1897 à Camberwell, un quartier surpeuplé de Londres. Elle reçoit le soutien financier des écoles de filles et, en particulier, de leurs associations d'anciennes, et fonctionne sur le mode des *settlements*. L'œuvre missionnaire est effectuée par le clergé, aidé de laïcs, hommes et femmes. Un centre de formation destiné aux anciennes élèves désireuses de se préparer au travail social est associé au *settlement* de Camberwell. Cette mission constitue l'un des moyens par lesquels les élèves et les anciennes de *Godolphin* peuvent apprendre « quelque chose sur les problèmes sociaux et le service social dans les centres urbains surpeuplés ». Des quêtes hebdomadaires ont lieu à l'école en faveur de la mission, tandis que Mary Douglas note que la prière quotidienne pour la mission « concourait à rendre [celle-ci], consciemment ou inconsciemment, partie intégrante de l'air de *Godolphin* que nous respirions » (4). Deux anciennes de *Godolphin* se succèdent au

(1) Anon. : *Mary Alice Douglas...*, op. cit., pp. 7-9 ; *Godolphin Magazine*, n° 30, 1905, pp. 12-13 ; n° 55, 1913, p. 26.

(2) *Godolphin Magazine*, n° 42, 1911, p. 31.

(3) *Ibid.*, n° 23, 1902, p. 38.

(4) M. Douglas : *The United Girls' Schools' Mission and Settlement. Letter from the Chairman of the Executive Committee*, *Godolphin archive*, s.d.

poste de secrétaire chargée de l'organisation de la mission et revient à l'école parler du travail qui y est effectué.

D'autres se rendent à *Godolphin* pour présenter les perspectives qui existent au sein de l'Empire. M. Lloyd, directeur du *Fellowship of the Maple Leaf* (Corporation de la feuille d'érable), en appelle aux enseignantes pour « garder le Canada britannique et chrétien ». Dame Merial Talbot présente une conférence sur la *Victoria League*, tandis qu'on compte également parmi les visiteuses lady Edward Cecil (plus tard vicomtesse Milner). Les élèves et les maîtresses de *Godolphin* s'enorgueillissent d'avoir une place à la tribune lors de la première célébration de l'*Empire Day* à Salisbury en 1909, devant les enfants de la ville rassemblés après avoir fêté ce jour dans leurs écoles. *Empire Day*, célébré le jour de l'anniversaire de la reine Victoria, avait été érigé en fête nationale au Canada en 1901 ; des propositions visant à étendre cette fête à l'Angleterre avaient été inscrites à l'ordre du jour de la *Colonial Conference* (Conférence coloniale) de 1902. Ce jour-là, des groupements impériaux comme la *League of Empire* et la *Victoria League*, de même que des organisations impérialistes de jeunes, associent leurs actions (1). Lors de la première célébration à Salisbury, c'est une administratrice de *Godolphin*, lady Hulse, qui déploie le drapeau sur la place du Marché de la ville. En 1914, les prières précédant la marche pour se rendre aux cérémonies sont l'occasion pour Mary Douglas de rappeler aux élèves « les quatre mots d'ordre de notre Empire – la responsabilité, qu'imposent les privilèges, la compassion, le sacrifice de soi et le devoir » (2).

La religion et l'Empire fusionnent dans les vertus de la « féminité impériale » transmises aux filles. Lors de la remise annuelle de diplômes en 1902, le doyen de Salisbury et administrateur de *Godolphin*, s'adresse aux élèves en les qualifiant de « filles de l'Empire » : « Lord Rosebery dit que le sentiment impérial devrait conférer non pas de l'arrogance, mais le sens des responsabilités. Ici, dans cette école à l'ombre de la Cathédrale et à proximité de Stonehenge... qu'allez-vous apporter à l'Empire ? Pas la mode, pas les cancons, pas l'argot de la bonne société, pas les horribles types de femmes qu'on voit dans les romans de mœurs, mais le genre de filles décrites par Miss Douglas, pénétrées de sentiments, mais non de sensiblerie – car l'Empire est soudé par le sentiment, la loyauté et l'humanité, qui sont

(1) J. Bush : *Edwardian Ladies...*, *op. cit.*, p. 141.

(2) M. A. Douglas, C. R. Ash : *The Godolphin School...*, *op. cit.*, pp. 189-90 ; *Salisbury and Winchester Journal*, 29 mai 1909 ; *Godolphin Magazine*, n° 58, 1914, p. 6.

les qualités qui ont conduit les Canadiens et d'autres fils de l'Empire à nous venir en aide dans la guerre actuelle » (1). Dans le discours qu'il prononce l'après-midi du même jour, il met l'accent sur des notions religieuses de service, et appelle les jeunes filles à être prêtes à servir et à assumer un sacerdoce en tant que « filles du grand Roi » (2). Une telle rhétorique fait partie des idéaux de service, de sacrifice et de persévérance que Martha Vicinus présente comme associés à des notions de classe et de supériorité sociale (3).

À la date de 1926, cinquante-trois anciennes élèves vivent en Afrique, quarante-quatre en Inde, vingt-deux au Canada, treize en Australie, huit en France, sept en Chine, six aux États-Unis, cinq en Nouvelle-Zélande, de même qu'en Égypte et au Soudan, trois en Belgique, en Allemagne et en Suisse, deux au Japon et en Argentine, et une enfin respectivement au Cap Vert, en Hollande, en Italie, en Irak, au Mexique, en Palestine et en Sibérie (4). Les enseignantes sont, elles aussi, parties à l'étranger, certaines pour occuper des postes à la tête d'établissements secondaires pour filles. Le grand nombre d'anciennes qui s'installent en Afrique du Sud s'explique en partie par les liens des administrateurs et de la famille Douglas avec ce pays, ainsi que par la position favorable à la guerre contre les Boers de ceux qui sont associés avec l'école. L'influence des opinions politiques des administrateurs sur l'esprit de l'établissement ne doit pas être sous-estimée. Comme le montre l'exemple d'Edith Creak, qui dirige la *King Edward VI School* à Birmingham, l'existence de divergence d'opinions politiques entre les administrateurs et la directrice peut amener celle-ci à se retrouver confrontée à de réelles difficultés. À la différence de ce qui se passe à *Godolphin*, où administrateurs et directrice se rejoignent sur les questions touchant l'Empire, Edith Creak se retrouve en désaccord avec le conseil d'administration de son établissement, qui ne partage pas sa position lorsqu'elle se déclare ouvertement en faveur de la guerre des Boers. Elle fait alors l'objet d'une réprimande officielle et est sommée de retirer sa déclaration publique, tandis qu'il lui est interdit d'aborder le sujet de la guerre aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de son établissement de Birmingham (5).

(1) *Ibid.*, n° 21, 1902, p. 25.

(2) *Ibid.*, n° 23, 1902, pp. 5-6.

(3) M. Vicinus : *Independent Women...*, *op. cit.*, p. 165.

(4) M. A. Douglas, C. R. Ash : *The Godolphin School...*, *op. cit.*, p. 171.

(5) R. Watts : « From Lady Teacher to Professional : a Case Study of Some of the First Headteachers of Girls' Secondary Schools in England », *Educational Management and Administration*, n° 26 (4), 1998, p. 348.

Quand 10000 hommes sont envoyés au Natal en 1899, le magazine de *Godolphin* publie un témoignage sur l'embarquement des troupes à bord de navires à proximité de Southampton (1). Les notions de patriotisme et de sacrifice de soi caractérisent le discours que prononce Mary Douglas devant son école sur la guerre au Transvaal, où sont partis combattre les frères de plusieurs élèves: « Après avoir esquissé l'histoire passée du Transvaal et évoqué le déroulement de la guerre, elle parla des bienfaits que l'on pourrait retirer d'un tel conflit, dus aux sentiments nobles de patriotisme et de sacrifice de soi qu'il suscite. Elle termina en disant [...] que nous devrions saisir avec joie toute occasion de faire le petit peu qui est à notre portée pour soulager la douleur et la souffrance que doit inévitablement causer la guerre. À la fin de la séance, on chanta le *God Save the Queen*... Depuis cette réunion, nous avons dit des prières chaque jour pour ceux qui combattent et souffrent, et une quête est organisée chaque semaine en faveur des malades et des blessés » (2).

En 1900, la levée du siège de Ladysmith est célébrée, et le journal de *Godolphin* rend compte du retour de navires et de soldats. En 1902, Mary Douglas emmène toute l'école assister à la lecture par le maire de la proclamation de la paix. L'évêque Ridgeway parle des camps de concentration de la Guerre des Boers devant les élèves et le personnel, tandis que Millicent Fawcett visite l'établissement pour donner une conférence sur ses expériences sud-africaines (3). Lors de la Rencontre annuelle de 1913, Mary Douglas évoque la nomination de lord Methuen à la tête du conseil d'administration de l'école comme « quelque chose qui fait vibrer l'âme et enflamme l'imagination, et nous donne le sentiment que nous sommes par là liées avec quelqu'un qui a combattu en territoire Ashanti, sur la Côte de l'Or, en Égypte, en Afrique du Sud, quelqu'un qui, dans un sens qui n'a rien de simplement métaphorique, a supporté le fardeau et la violence de l'époque, et qui a remporté partout les récompenses dues à la valeur » (4).

Des liens précoces tant avec la *Diocesan School* de Grahamstown qu'avec *St Michael's School* de Bloemfontein se mettent en place dès avant le *Pan-Anglican Congress* de 1908, mais se développent surtout de façon importante au cours des années qui suivent ce congrès,

(1) T. Pakenham: *The Boer War...*, op. cit., p. 580; *Godolphin Magazine*, n° 14, 1899.

(2) *Godolphin Magazine*, n° 14, 1899, p. 20.

(3) *Ibid.*, n° 15, 1900, p. 28; n° 17, 1901, pp. 5-6; n° 21, 1902, p. 15; M. A. Douglas. C. R. Ash: *The Godolphin School...*, op. cit., p. 187 et p. 189.

(4) *Godolphin Magazine*, n° 56, 1913, p. 9.

auquel assistent des membres du personnel de *Godolphin* ainsi que des élèves et des anciennes. Mary Douglas intervient dans la section du congrès consacré à « La préparation des jeunes à servir les autres au sein de l'Église ». On l'applaudit pour sa conviction que « la vie scolaire recèle les plus magnifiques possibilités d'offrir un enseignement qui serait fécond dans le cadre d'une vie consacrée au service... [et] que le plus gros du travail se fait au cours de la routine ordinaire qui allie occupation, travail et récréation » (1). Le *Pan-Anglican Congress* organise également une rencontre pour les jeunes des deux sexes au Albert Hall de Londres. Ils y sont harangués par des évêques de métropole et des colonies, qui leur parlent de « la vocation à servir notre pays », de « la vocation à servir notre Empire » et de la vocation à devenir missionnaires « au sein de la mère patrie ». La notion d'un service qui serait « immédiat, dévot et personnel » constitue l'un des thèmes de cette rencontre organisée à l'intention des jeunes (2). Le congrès influe de fait sur la décision de plusieurs membres de *Godolphin* de s'engager dans le travail de mission. Miss Ruth Wordsworth, Susie Steedman, Miss Jones et Miss Edith Douglas se rendent ainsi toutes à Wandsworth pour se former à ce type d'action.

Le thème de « l'extension de la famille de Dieu » à l'ensemble de la planète, qui sous-tend la rencontre organisée pour les jeunes des deux sexes au Albert Hall dans le cadre du congrès, a une longue tradition à *Godolphin*. Dans son discours aux élèves et aux anciennes lors de la fête de Commémoration (*Commem.*) de 1903, Arthur Douglas relie l'amour de l'école et la loyauté à son égard à une vision idéale de l'école comme famille chrétienne : « Vous n'êtes pas seulement des filles de *Godolphin* : vous êtes des filles chrétiennes. Vous portez non seulement l'insigne de l'École à vos chapeaux, mais aussi l'insigne des Chrétiens à vos fronts. Vous appartenez à *Godolphin School*, et à l'École du Christ. Cette école est un terrain d'apprentissage en matière de formation du caractère, et je pense que beaucoup d'entre vous considèrent leur École davantage comme un second foyer, comme si vous formiez toutes une seule et même famille. L'École chrétienne est en fait une famille. Nous sommes tous les enfants de notre Père qui est aux Cieux : nous sommes membres de la famille de Dieu. Nous avons reçu des dons de notre Père céleste et nous avons des devoirs envers Lui. Au sein de la famille du Père céleste, comme au sein de la famille de *Godolphin*

(1) *Official Report of the Pan Anglican Congress*, London, SPCK, 1908, vol. 8, Section G, p. 25.

(2) *Godolphin Magazine*, n° 40, 1908, pp. 7, 19, 24, 20.

School, maintenez des liens vitaux et des contacts par la prière et la Sainte Communion » (1).

Le fait de rester en contact et de construire un réseau d'anciennes de *Godolphin* incluant le personnel et les élèves est sous-tendu par des impératifs spirituels, et se traduit en « action » à travers des rituels tels que la *Commem.*, qui joue un rôle fondamental au sein de la « communauté imaginée » internationale qu'est *Godolphin* (2). La *Commem.* réunit les administrateurs, le personnel, les élèves et les anciennes. Elle est présente à l'esprit de celles qui se trouvent dans des pays éloignés, qui envoient des télégrammes pour marquer l'événement (3). Lors de la *Commem.*, les liens de loyauté envers la communauté de *Godolphin* et ses idéaux sont réaffirmés, l'école est évoquée comme une véritable famille, tandis que garder le contact avec elle est présenté comme un devoir chrétien : « Maintenant l'École vous pose la question : 'qu'avez-vous fait pour moi ?' Faites-en plus à l'avenir : faites rendre vos dons avec intérêts, pour payer l'École en retour ; continuez de suivre toutes les traditions élevées et les idéaux que vous y avez appris, où que vous soyez, afin de ne pas marquer d'une tache l'écusson de l'École ; maintenez-le pur et propre toute votre vie. Restez en contact avec vos vieilles amies ; faites preuve de sympathie à l'égard des autres anciennes. Restez au courant des intérêts de l'École, maintenez des liens vitaux et des contacts, sous des formes autres que simplement assister à la *Commem.* ; continuez de répondre à ses appels. Continuez de prier pour l'École. Alors vous comprendrez que recevoir des dons implique des responsabilités. Vous vous en retournerez en réalisant plus que jamais auparavant tous les bienfaits que vous a apportés l'École, et vous consacrerez vos plus grands efforts à être loyales et fidèles à ses intérêts » (4).

L'appel au devoir en tant que membre de la famille de *Godolphin* est formulé en un langage à la fois religieux et militariste. Il fait fortement appel à l'émotion et est qualifié par les élèves et les anciennes de « frisson de la *Commem.* ».

« Précisément à des moments comme celui-ci, à la Commémoration, je crois qu'on sent vraiment qu'on est toutes membres d'une même et grande École, et que celle-ci est tout simplement la plus

(1) *Ibid.*, n° 24, 1903, pp. 6-7.

(2) B. Anderson : *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996.

(3) *Godolphin Magazine*, n° 24, 1903, p. 7.

(4) *Ibid.*, p. 12.

splendide École du monde. Et puis il y a ce sentiment que nous éprouvons, parfois, on l'appelle 'le frisson de la *Commem.*', ne nous pousse-t-il pas à vouloir *faire* quelque chose ? ... Parfois, je pense que nous sommes arrivés au moment le plus critique de l'histoire du monde – à coup sûr de l'histoire du grand Empire auquel nous appartenons ; partout les forces du bien et du mal s'agitent de toutes parts. Pensez à ce que ça signifierait si un grand bloc solide comme *Godolphin School* combattait pour le bien tout autour de lui ; si nous pouvions seulement nous y mettre énergiquement et combattre d'une seule âme pour tout ce qui est vrai et pur, et beau, et de bon renom... Ça signifierait plus qu'on ne peut ne serait-ce qu'imaginer. La *Commem.* va s'achever, et le 'frisson' s'évanouira, comme la splendeur du ciel au couchant du soleil ; mais nous, ne nous souviendrons-nous pas de ce que nous avons vu, et ne nous lancerons-nous pas dans la bataille avec un grand courage et 'les visages des matins rayonnants' ? » (1)

Avec l'expansion en Afrique du Sud de la communauté d'anciennes élèves et de membres du personnel de *Godolphin*, les idéaux de l'école sont mis en œuvre dans ce pays. Les jeunes filles se tiennent sur le quai pour accueillir les nouvelles arrivantes, tandis que les enseignantes établissent des rapports de sociabilité avec leurs anciennes élèves. Alors qu'elle était encore en pleine mer en direction de l'Afrique du Sud – à 1 000 miles du Cap –, Miss Jones reçoit ainsi un marconigramme avec les mots : « Bienvenue de la part des Godolphiniennes ». Elle passe quelques temps au Cap avec Edith Soloman, qui « va très bien et prend du bon temps en jouant au tennis et en allant au bal, à côté de toutes sortes de travaux qu'elle effectue dans la maison ». Edith l'emmène à Camps Bay et à Rondebosch visiter Groote Schuur, la maison de Cecil Rhodes. Miss Jones voit Joan Evans, qui est une « fille d'intérieur on ne peut plus utile », enragée de golf et « très avide de toutes sortes de nouvelles de *Godolphin* ». Thyra Pierce, une ancienne élève devenue une maîtresse de musique très occupée, fait une apparition au Cap pour faire ses adieux sur le bateau : « Ces trois-là sont aussi loyales qu'on peut l'être à leur vieille École » (2). En 1910, un télégramme de *Commem.* portant les noms de seize anciennes élèves et maîtresses de *Godolphin* est envoyé de Bloemfontein. Deux ans plus tard, sept anciennes Godolphiniennes, enseignantes et élèves, se retrouvent dans la chambre de Miss Edwards à *St Michael's School* de Bloemfontein pour célébrer la *Commem.* Le partage d'un rituel les lie à la « communauté imaginée »

(1) *Ibid.*

(2) *Ibid.*, n° 39, 1908, p. 7 ; n° 56, 1913, p. 13.

des Godolphiniennes d'Angleterre, leurs boutonniers rouges et blanches étant « nouées du ruban rouge et blanc adéquat ». Elles évoquent « en grands détails » leurs années d'école et la Commémoration. Petit à petit, la conversation s'étend à d'autres sujets, « mais le frisson de la *Commem.* était là tout du long » (1).

Des lettres vont et viennent entre anciennes et membres du personnel de *Godolphin*, créant une circulation à double-sens d'informations et d'idées qui traverse les frontières métropolitaines. Le journal de l'école publie régulièrement des lettres d'Afrique du Sud. Des visites aux Godolphiniennes sud-africaines par le personnel, les anciennes élèves et leurs parents facilitent le passage d'informations en Angleterre. En 1907, le journal rapporte des nouvelles de Miss Edwards provenant de M. Short, « le frère de notre Miss Short », et de Miss Malden, « la cousine de notre Miss Malden », tous deux juste de retour de Bloemfontein. « Ils nous disent que Miss Edwards se porte merveilleusement bien et qu'elle fait des miracles dans son école. Une nouvelle maîtresse d'école maternelle, qui a été formée par notre ancienne, Lucy Bury, à Winchester, est partie la rejoindre, de même qu'une professeur de gymnastique suédoise, tandis que notre Miss Egerton va enseigner le français et l'allemand » (2). Quittant *Godolphin* où elle enseignait, Grace Bagnall fait étape en Afrique du Sud pour une visite, sur la route de son nouveau poste à la *Diocesan School* d'Auckland, en Nouvelle-Zélande. Miss Ralph fait de même lors de son retour en Angleterre, après avoir occupé le poste de directrice de *St Margaret's* en Colombie britannique (3). Grace Bagnall écrit du Cap: « L'endroit semble vraiment plein de gens de *Godolphin* » (4).

La figure du *Home*, de la Patrie, du chez soi, est très présente dans de nombreuses lettres d'Afrique du Sud (5). En 1908, Miss Jones écrit ainsi: « Les gens sont extrêmement intéressants [...]. J'ai été frappée tout du long par le fait qu'ils se sentent si proches de chez eux. Tous viennent d'endroits qu'on connaît. Tous ont prévu de rentrer chez eux un jour. Tous écrivent à la maison chaque semaine, et en reçoivent des nouvelles à chaque arrivée de courrier. Tout vient de chez nous » (6).

(1) *Ibid.*, n° 47, 1910, p. 8; n° 53, 1912, p. 15.

(2) *Ibid.*, n° 37, 1907, p. 9.

(3) *Ibid.*, n° 49, 1911, p. 18; n° 57, 1914, p. 26.

(4) *Ibid.*, n° 49, 1911, p. 18

(5) I. Grewal: *Home and Harem: Nation, Gender, Empire and the Cultures of Travel*, Leicester, Leicester University Press, 1996, pp. 7-8.

(6) *Godolphin Magazine*, n° 39, 1908, p. 20.

L'école en tant que « chez soi » est très présente dans des lettres qui construisent de manière performative le *Home* comme antithèse de l'Altérité que représente l'Empire. À son arrivée à la *Diocesan School* de Grahamstown, Miss Jones écrit ainsi : « Et pendant tout ce temps Miss Edith accueille mes Anciennes bien-aimées à Nelson et je n'y suis pas. Moi, je suis ici en train de m'y rendre dans la voiture de M. le Juge Hutton [...]. On m'offre un bain chaud et une tasse de thé quand j'arrive à l'École, juste au moment où toutes les Anciennes se rendent dans la Classe de Miss Douglas [...]. Samedi matin j'assiste à l'Office et vous êtes toutes à St Martin's ; je brûle d'y être [...]. Mon cœur est à Salisbury... » (1).

Beaucoup des discours sud-africains se fondent sur des idéaux d'identité et de supériorité anglaises. Le journal décrit la campagne d'Afrique du Sud, ses bâtiments, sa vie scolaire et ses élèves indigènes en des termes familiers et faisant appel au langage de la supériorité culturelle :

« Les filles de la [classe] VI travaillent pour les *Matric.* du Cap (examens), qui ne sont pas aussi difficiles que le *Higher Certificate* (diplôme supérieur) mais l'anglais, les mathématiques, le latin et une langue moderne sont tous obligatoires et doivent être passés en même temps. La V prépare le '*School Higher*' (examen supérieur de l'École), un examen qui ne paraît pas vraiment mortel à des yeux anglais, mais les enfants ici n'ont pas la chance que vous avez à la maison, heureuses comme vous êtes [...] il n'y a pas d'Old Sarum, ou de Clarendon, ou d'Abbaye de Westminster, ou de Tour de Londres pour leur apprendre l'histoire, et que peuvent-elles savoir de la géographie dans ce pays, où la rivière la plus proche est à des miles, alors que la plupart d'entre elles n'ont jamais eu l'occasion de voir la mer. Oh, vous les enfants si chanceuses de chez nous, rendez grâce chaque jour de votre vie pour toutes les belles choses que Dieu a faites ou que l'homme a inventées, qui vous entourent de tous côtés... » (2).

Dans les lettres envoyées à *Godolphin* se perçoit fréquemment l'aspect personnel des relations que nouent les femmes à travers leur travail dans l'Empire (3). Le fait d'être dans les colonies offre cependant de nouvelles possibilités en matière de rapports entre les enseignantes et les élèves restées en métropole. Ceux-ci reposent sur une « règle de la différence coloniale » complexe, car recouvrant des

(1) *Ibid.*, n° 56, 1913, p. 14.

(2) *Ibid.*, n° 33, 1906, p. 16.

(3) J. Bush : *Edwardian Ladies...*, *op. cit.*, chapitre 4.

formes différenciées d'appartenance aux populations blanches (anglaises, hollandaises et juives) « fondées sur le pouvoir que la métropole exerce sur 'ses' peuples-sujets » (1). Sur un ton familial rappelant celui d'une sœur aînée, Miss Edwards, la directrice de *St Michael's*, fait des filles de *Godolphin* ses confidentes en leur décrivant les élèves de son établissement. Adopter la position de « grande sœur » à l'égard des filles de *Godolphin* permet à Miss Edwards de maintenir une distance entre ces dernières et elle-même, tout en les plaçant dans une position de supériorité par rapport aux élèves de *St Michael's*: « Il y a Minnie Galpin, la *prefect* (élève des grandes classes chargée de la discipline), pas très intelligente, mais une fille très gentille, qui ressemble assez physiquement à Mary Liepmann; Gladys Ehrlich, une petite Juive au visage éveillé et aux yeux bruns, qui travaille sans relâche comme une Troyenne; Elfie Baumann (pron. Bowmann), sa cousine mais avec des yeux gris et des cheveux bruns raides, séparés au milieu par une raie et pendant en mèches folles de chaque côté... Je peux vous dire qu'Elfie est une ensorcelement et incorrigible petite coquine, qui danse un peu partout dans la plante courte et flottante des jupes, et produit généralement une impression d'agitation des bras et des jambes, elle est observatrice, se rappelle des choses et réfléchit, mais elle fait le désespoir de sa maîtresse, parce qu'elle ne s'arrête pas à des détails tels que celui de rendre un travail que, parfois, il lui arrive d'avoir fait. J'ai bien peur qu'elle ne vous plairait que trop » (2).

Elle fait connaître aux élèves les « aspects compliqués » de la « question des races », ses lettres faisant état de nombreux niveaux de différenciation culturelle (3).

« À Durban et au Natal, la question des races est compliquée par la présence d'Indiens. On les a fait venir à l'origine pour travailler dans les plantations de cannes à sucre, et maintenant ils sont propriétaires de la plupart des jardins maraîchers, et travaillent sur les routes. Les Musulmans ont des magasins de tissus. Ils forment un peuple très pittoresque, gracieux et beau. Les couleurs de leurs tissus sont on ne peut plus belles, et je n'ai rien vu de plus pittoresque que leur marché

(1) Voir P. Chatterjee: *The Nation and Its Fragments, Colonial and Postcolonial Histories*, Princeton, Princeton University Press, p. 10; C. Hall: « Introduction: thinking the postcolonial, thinking the Empire », in *Cultures of Empire: Colonizers in Britain and the Empire in the Nineteenth and Twentieth Centuries. A Reader*, sous la direction de C. Hall, Manchester, Manchester University Press, 2000, p. 13 et p. 15.

(2) *Godolphin Magazine*, n° 34, 1906, p. 35.

(3) *Ibid.*, n° 39, 1908, p. 20.

dans une petite cour baignée de soleil contiguë à leur mosquée – ni rien de plus impressionnant qu'un service religieux dans cette même mosquée. » (1)

Lors d'un séjour qu'elle effectue en Angleterre en 1909, le discours qu'elle tient à *Godolphin* reconnaît à la « métropole » une position de supériorité. À la manière des autres commentateurs, hommes et femmes, elle présente l'Afrique du Sud comme un pays vide, dépourvu de culture, dont l'« histoire » est écrite selon des normes anglaises et vue à travers un regard occidental et sexué, tout ceci contribuant simultanément à situer « les races de couleur » au sein d'une « grammaire » de la différence (2). « Dans l'énorme pays qu'est l'Afrique du Sud, il n'y a guère d'histoire sur laquelle on puisse faire un retour, elle est toute entière en train de se faire. Il faut faire face à d'énormes problèmes : comment vivre et mener une guerre victorieuse contre la fièvre, les criquets, la sécheresse et les maladies épidémiques ; comment trouver l'argent nécessaire au développement du pays ; comment travailler à la paix entre les Néerlandais et les Anglais ; comment résoudre le problème prodigieusement plus important des races de couleur – indigènes, Malais, Hindous. Dans le même temps, les enfants grandissent et il faut les éduquer. Ils n'ont aucune des choses, riches de beauté et de sens, qui vous aident en Angleterre – les images, les bâtiments, la musique et le souvenir des vies des grands hommes » (3).

III. ÉCOLE, ASSOCIATION ET « RÈGLE DE LA DIFFÉRENCE » (4)

Les trois établissements scolaires et l'*Association of Headmistresses* sont impliqués dans la construction de hiérarchies portant sur le genre, la race, le groupe ethnique et l'appartenance de classe qui permettent de fixer les frontières entre sujet et citoyen, ou encore entre « mère patrie », colonie, nation et Empire, à travers une « règle

(1) *Ibid.*

(2) *Ibid.*, n° 42, 1909, p. 17. Voir P. Chatterjee : *The Nation and Its Fragments...*, *op. cit.*, p. 10 ; C. Hall : « Introduction », in *Cultures of Empire...*, *op. cit.*, p. 13 et p. 15.

(3) *Godolphin Magazine*, n° 42, 1909, p. 17.

(4) Sur la « règle de la différence coloniale », voir P. Chatterjee : *The Nation and Its Fragments...*, *op. cit.*, p. 10. Ce paragraphe (de même que la mise en forme du propos de cet article) s'inspire fortement de C. Hall : « The Rule of Difference », in *Gendered Nations...*, *op. cit.*, pp. 108-112, ainsi que de C. Hall : « Introduction », in *Cultures of Empire...*, *op. cit.*, p. 13 et p. 15.

complexe de la différence coloniale ». Cette règle est l'une de celles par lesquelles l'Angleterre a « imaginé » et administré son Empire. Les sujets blancs d'Angleterre ont un statut différent des colons blancs de pays comme la Nouvelle-Zélande et l'Australie, dont le statut évolue vers celui de dominion à la fin du siècle. Ces mêmes colons se différencient des sujets de couleur de pays comme l'Inde ou les Antilles, où, dans les dépendances britanniques, la maturité politique des populations noires majoritaires est considérée comme appartenant au futur, la Grande-Bretagne assumant la responsabilité du pouvoir au bénéfice de ceux qu'elle voit comme « inaptes » à se gouverner eux-mêmes. Les hiérarchies de genre, parallèlement à celles de classe, de race et de groupe ethnique, font partie de cette « règle complexe de la différence coloniale », qui met en rapport la nation et l'Empire à travers les identités culturelles associées aux différentes formes d'appartenance nationale. De nombreux mécanismes de différenciation de statut des sujets sont informels plutôt que formels. Les multiples niveaux discursifs mis en œuvre par les femmes dans le contexte de l'Empire constituent l'un des aspects informels de cette « règle de la différence ».

Les appels à servir au sein du réseau chrétien de la communauté de *Godolphin School* diffusent un « type idéal » de jeune fille anglaise et d'enseignante du secondaire. Les discours sur la loyauté et le service envers l'école s'inspirent de notions emblématiques du *Home* et de la famille qui s'expriment à travers les idées de service religieux et de responsabilité vis-à-vis de l'Empire, sous des formes liées à une appartenance de classe et donc sources d'exclusion. À travers des discours et des rituels inventés (notamment la Commémoration), la « communauté imaginée » de *Godolphin* en Angleterre et en Afrique du Sud se construit par le biais du partage de signes et de notions d'appartenance et d'altérité mises en œuvre de manière performative, qui se nourrissent de conceptions de la nation qu'elles alimentent dans le même temps (1). Dans la circulation à double-sens d'informations entre *Godolphin* et l'Afrique du Sud, le *Home* se construit comme une anti-thèse de l'Altérité que représente l'Empire, vu à travers le prisme culturel d'un regard anglais. Les notions de « Chez nous » et d'« Ailleurs » ne se construisent cependant pas dans des espaces métropolitains et coloniaux hermétiquement clos. Alors que les enseignantes communiquent à travers la distance, des visions divergentes

(1) Voir B. Anderson : *L'imaginaire national...*, *op. cit.* ; C. Hall : « Missionary Stories: Gender and Ethnicity in England in the 1830s and 1840s », in C. Hall : *White, Male and Middle Class: Explorations in Feminism and History*, London, Polity Press, 1996, p. 207.

de la féminité apparaissent (1), ce dont les descriptions des élèves sud-africaines envoyées à *Godolphin* donnent un bon exemple: rédigées sous une forme compréhensible par les filles de *Godolphin* en Angleterre, elles n'en sont pas moins construites autour d'une idée de différence culturelle. Cet échange d'informations illustre la manière dont l'Empire peut se concevoir comme un « cadre structurant des échanges politiques, économiques et culturels entre la métropole et les colonies au sein d'un réseau d'interactions », plutôt que comme un ensemble discontinu d'États-nations et de colonies (2).

La circulation transnationale d'informations s'inscrit profondément dans les stratégies de professionnalisation de l'*Association of Headmistresses*, stratégies qui construisent des identités professionnelles et un savoir-faire à travers de « précieux échanges d'expérience » (3). Les trois directrices – Mary Douglas à Salisbury, Gertrude Edwards à Bloemfontein et Ethel Jones à Grahamstown – appartiennent toutes à la « famille » de *Godolphin*. Seule Mary Douglas, géographiquement en métropole, est pourtant membre de l'Association à part entière. Les débats sur les critères à remplir pour intégrer l'*Association of Headmistresses*, sur les termes de cette intégration, et sur l'octroi ou non du droit de vote et de participation à la gestion de l'association, à la fois se fondent sur, et renforcent, des frontières et des hiérarchies entre « sujet et citoyen, 'mère patrie', colonie, nation et Empire », en « reconnaissant » des identités de colonisateur/colon blanc colonisé à travers le statut de correspondant étendu à des femmes comme Miss Edwards et Miss Jones, de nationalité anglaise mais installées en Afrique du Sud. Dans ses lettres aux filles de *Godolphin*, Miss Edwards nuance davantage encore les positions des sujets blancs en dépeignant la culture anglaise et les élèves de *Godolphin* comme supérieures à la culture sud-africaine et aux élèves anglaises, hollandaises et juives de *St Michael's School*. Elle établit également une distinction entre les identités culturelles anglaise, hollandaise et juive d'Afrique du Sud et les positions de

(1) I. Grewal: *Home and Harem...*, op. cit., p. 8; C. Kaplan, I. Grewal: « Transnational Feminist Cultural Studies: Beyond the Marxism/Poststructuralism/Feminism Divides », *Positions*, Automne 1994, pp. 430-445.

(2) L. E. Nym Mayhall: « Introduction », in *Women's Suffrage in the British Empire: Citizenship, Nation and Race*, sous la direction de E. C. Fletcher, L. E. Nym Mayhall, P. Levine, London, Routledge, 2000, p. xii et p. xvi.

(3) J. Goodman: « Their market value must be greater for the experience they had gained: secondary School headmistresses and Empire, 1897-1914 », in *Gender, Colonialism and Education: The Politics of Experience*, sous la direction de J. Goodman, J. Martin, London, Woburn, à paraître, p. 181 et suiv.

sujets qui sont celles des « races de couleur – indigènes, Malais, Hindous ». Ces distinctions renforcent d'une façon informelle les différenciations qui sont au cœur de la « règle de la différence coloniale », à travers laquelle les sujets blancs d'Angleterre, les colons blancs et les populations noires majoritaires sont imaginés et administrés par l'État britannique. Des hiérarchies liées au genre jouent un rôle central dans ce processus informel. La construction de l'école comme une famille et un chez soi, les visions de la féminité mises en avant et la position de grande sœur adoptée par Miss Edwards, avec ce qu'elle implique en termes de relations de pouvoir entre femmes, forment des axes centraux autour desquels est imaginée, entretenue et maintenue une « règle de la différence coloniale » que les enseignantes et les élèves mettent en œuvre dans les espaces culturels où se joue l'éducation des filles, espaces qui assurent une liaison entre les colonies et l'Empire (1).

Joyce GOODMAN

King Alfred's College, Winchester

(Traduit de l'anglais par Céline Grasser)

(1) Ce paragraphe se fonde sur P. Chatterjee: *The Nation and Its Fragments...*, *op. cit.*, p. 10; C. Hall: « The Rule of Difference », in *Gendered Nations...*, *op. cit.*, p. 110; C. Hall: « Introduction », in *Cultures of Empire...*, *op. cit.*, p. 20; A. L. Stoler, F. Cooper: « Between Metropole and Colony: Rethinking a Research Agenda », in *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Bourgeois World*, sous la direction de A. L. Stoler, F. Cooper, Berkeley, University of California Press, 1997, pp. 3-4 et p. 7; M. Lake: « The Ambiguities for Feminists of National Belonging: Race and Gender in the Imagined Australian Community », in *Gendered Nations...*, *op. cit.*, p. 172.

DES VISIONS SEXUÉES DE LA PROFESSION :
les représentations des enseignants néerlandais
de l'éducation élémentaire issues
de l'enquête de 1920

par Mineke van ESSEN

En 1920, près de trois cents enseignants néerlandais de l'éducation élémentaire, hommes et femmes, d'âges variés, remplissent un vaste questionnaire portant sur divers aspects de leur métier. Cette recherche à grande échelle porte sur les « caractéristiques psychologiques des membres des professions supérieures », tels que médecins, juges, juristes, officiers de l'armée, etc.; elle est mise en œuvre par les psychologues F. J. M. A. Roels et J. van der Spek, en vue de définir les qualités qui font un bon professeur, un bon officier, etc., principalement dans des buts d'orientation professionnelle et de sélection (1). Il est cependant intéressant de noter que seuls les enseignants du primaire ont répondu en nombre significatif, de sorte que le rapport final de 1922 sur les résultats de l'enquête traite uniquement de cette catégorie professionnelle (2).

Ce questionnaire a permis de recueillir, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation néerlandaise, un important échantillon d'opinions d'un nombre d'acteurs du secteur éducatif. Les enseignants offrent des réponses détaillées à des questions portant sur leurs origines sociales, sur les motivations qui les ont poussés à choisir le métier de l'enseignement, sur leur attitude vis-à-vis de la professionnalisation et sur leurs plans de carrière; on leur demande également

Je remercie le Prof. Dr. Janka Stoker pour ses précieux avis et le Dr. Hilda Amsing pour son assistance statistique.

(1) Le modèle du questionnaire a été élaboré en Allemagne par Martha Ulrich. Voir F. Roels: *Aanleg en beroep*, Amsterdam, N. V. de R. K. Boek-Centrale, 1919.

(2) M. van Kuijk: *De psychologische karakteristiek van den onderwijzer. Verslag eener enquête*, 's-Hertogenbosch/Antwerp, Malmberg, 1922. On trouve les mêmes informations dans l'article de F. Roels: « De psychologische karakteristiek van den onderwijzer », *Tijdschrift voor Zielkunde en opvoedingsleer*, 13, 1921, pp. 146-179.

de préciser si leur travail les satisfait, et de détailler les qualités qu'ils considèrent indispensables à un bon enseignant. Bien qu'il soit peu probable que les résultats de l'enquête aient jamais été utilisés pour sélectionner les futurs meilleurs éducateurs ou pour définir des politiques dans le domaine de l'enseignement, ils n'en offrent pas moins une source unique permettant d'explorer la manière dont les enseignants interrogés, nés approximativement entre 1860 et 1900, se percevaient en tant que professionnels. Bien que les chercheurs n'aient pas explicitement souhaité distinguer des aspects sexués, la plupart des résultats sont présentés par sexe, ce qui conduit leur discussion à aborder les différences et les ressemblances liées à cette variable.

Les historiens ont jusque là négligé cette enquête ce qui s'explique en partie par l'absence aux Pays-Bas d'une tradition historiographique sérieuse portant sur l'enseignement (1). Des travaux récents sur les professionnels de l'éducation ont cependant révélé les parcours très différents suivis par les hommes et les femmes au sein de l'éducation élémentaire. La prédominance de la coéducation dans les établissements scolaires élémentaires (et secondaires) néerlandais, combinée au discours sexué dominant qui borne le rôle des femmes dans les écoles élémentaires à l'enseignement dans les petites classes, signifie dans un premier temps que les perspectives de carrière de celles-ci sont très restreintes. À partir de 1920, une loi sur les écoles élémentaires met en place une procédure de certification spécifique pour les enseignantes. Elle cantonne clairement les femmes aux marges de l'enseignement élémentaire. Et pourtant, les résultats de l'enquête, qui a été menée au cours de la même année, suggèrent que les attitudes professionnelles des enseignants des deux sexes vis-à-vis de l'éducation élémentaire sont très similaires, et ne justifient guère les mesures discriminatoires mises en œuvre par la nouvelle loi sur l'école.

(1) La plupart des publications néerlandaises sur l'enseignement sont apparues dans les années 1980. Au cours de cette décennie, plusieurs monographies ont paru, portant sur la formation des enseignants catholiques, les femmes enseignantes, les associations d'enseignants et les enseignants socialistes. Les vies des enseignants ont également fait l'objet d'études d'histoire orale. Dans les années 1990, les publications sur le sujet se sont concentrées principalement sur les femmes et les aspects sexués de la profession. Voir, pour un tour d'horizon, M. van Essen : « Van marge naar middelpunt. Twee decennia Nederlands historisch onderzoek naar sekse in opvoeding en onderwijs », *Genderconcepties en pedagogische praktijken. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs 2000*, sous la direction de M. van Essen, Assen, Koninklijke Van Gorcum BV, 2000, pp. 6-40. La plupart de ces publications seront citées dans cet article, à côté de monographies plus anciennes et d'articles scientifiques. Un court aperçu sur l'enseignement tant secondaire qu'élémentaire est paru en 1991 ; voir S. van Oenen, S. Karsten : *Onderwijzen, een onmogelijk beroep. Schetsen uit de geschiedenis van het onderwijs*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1991.

Cet article se propose d'associer une analyse de l'évolution historique de la position des hommes et des femmes au sein de la profession enseignante à une exploration des représentations qu'ont ces enseignants de leur métier et de leurs choix de carrière en 1920. Les différences entre les possibilités professionnelles offertes aux hommes et aux femmes façonnent inévitablement leurs attitudes à l'égard de la professionnalisation, mais les résultats de l'enquête suggèrent qu'en 1920, les différences entre les comportements ou les positions des enseignants des deux sexes ne sont pas aussi importants que l'on pourrait s'y attendre. Malgré un développement historique qui a clairement désavantagé les femmes, les membres de la plus jeune des générations d'enseignantes partagent de nombreuses attitudes vis-à-vis de leur profession avec leurs collègues masculins. De ce point de vue, le processus de professionnalisation paraît avoir contribué à susciter des attentes plus grandes parmi les femmes, attentes que la loi de 1920 allait décevoir.

I. GENRE ET ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE (XIX^e-DÉBUT XX^e SIÈCLE)

Jusque dans les années 1860, le système éducatif néerlandais se caractérise par une stricte division sexuée de l'enseignement, les femmes ne faisant classe qu'aux enfants d'âge préscolaire et aux filles (1). Éduquer ces groupes d'élèves est considéré comme relevant intrinsèquement de l'instinct maternel « naturel » des femmes et d'autres qualités dites féminines (2). Les qualifications demandées aux enseignantes, bien que formellement établies par la loi de 1806 sur l'école élémentaire, sont en conséquence très faibles, tandis que ces femmes se voient offrir des possibilités de formation bien moindres que leurs homologues masculins. Un grand nombre d'entre elles ont également un salaire inférieur à celui de leurs collègues hommes. Il semble cependant que le fait que des femmes mariées s'adonnent à l'enseignement n'ait rencontré aucune opposition. La grande majorité d'entre elles exercent chez elles, et sont de ce fait perçues comme des mères qui, outre leurs propres enfants, éduquent

(1) Pour un aperçu plus détaillé de l'enseignement au cours de cette période du point de vue des enseignantes, voir M. van Essen : « Strategies of Women Teachers 1860-1920. Feminization in Dutch Elementary and Secondary Schools from a Comparative Perspective », *History of Education*, 20, 4, 1999, pp. 413-433.

(2) Voir pour un exemple d'enseignement néerlandais du début du XIX^e siècle, M. van Essen : « Anna Barbara van Meerten-Schilperoord (1778-1853). Feminist pioneer? », *Revue Belge de Philologie et d'Histoire / Belgisch Tijdschrift voor Filologie en Geschiedenis*, 77, 2, 1999, pp. 383-401.

également les enfants en bas âge ou les filles des autres. Leur activité d'enseignement n'est pas considérée comme une profession, mais comme une forme de maternage (1), et n'interfère donc pas avec leur fonction de mère. Dans les années 1830, le quart des enseignantes sont soit mariées, soit veuves (2).

La division sexuée au sein de l'enseignement a un effet négatif sur les possibilités d'emploi pour les femmes dans l'éducation élémentaire. La coéducation l'emportant dans le système scolaire primaire public, la plupart des établissements qui en relèvent constituent un territoire interdit aux femmes. Seuls, les parents appartenant à l'élite et les catholiques (qui représentent alors environ 30 % de la population néerlandaise) préfèrent que leurs filles soient éduquées dans des écoles élémentaires féminines privées (3), écoles habituellement dirigées par des femmes et, dans le cas des catholiques, par des religieuses (4). À la différence de ce qu'on observe dans d'autres pays européens, l'Angleterre par exemple, ou des pays majoritairement catholiques comme la France et la Belgique, le taux de femmes dans l'enseignement élémentaire est donc très faible (5).

Au XIX^e siècle, l'enseignement primaire devient aux Pays-Bas un métier masculin respecté, situation que l'on peut attribuer à la rareté des postes d'employés ou de cadres avant le décollage industriel des

(1) Voir pour d'autres pays européens, C. Mayer: « Zur Kategorie 'Beruf' in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert », *Frauen in pädagogischen Berufen*, sous la direction de E. Kleinau, Bad Heilbrunn, 1996, 2 vols., I, pp. 14-38; pour le Royaume-Uni, J. Senders Pedersen: *The Reform of Girls' Secondary and Higher Education in Victorian England. A Study of Elites and Educational Change*, New York, London, 1987, pp. 102-132; L. Davidoff, C. Hall: *Family Fortunes. Men and Women of the English Middle Class, 1780-1850*, Chicago, University of Chicago Press, 1987, p. 294; pour la France, R. Rogers: « Boarding Schools, Women Teachers, and Domesticity: Reforming Girls' Secondary Education in the First Half of the 19th Century », *French Historical Studies*, 19, 2, 1995, pp. 164-165.

(2) M. van Essen: « Female Teachers in the Netherlands, 1827-1858 », *Women Educators. Employees of Schools in Western Countries*, sous la direction de P. A. Schmuck, New York, State University of New York Press, 1987, pp. 139-151; M. van Essen: *Onderwijzersessen in niemandsland. Vrouwen in opvoeding en onderwijs*, Nijkerk, Intro, 1985.

(3) M. van Essen: « Female Teachers in the Netherlands, 1827-1858 », *Women Educators...*, *op. cit.*, p. 148.

(4) A. J. M. Alkemade: *Vrouwen XIX. Geschiedenis van negentien religieuze congregaties*, 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1966; J. Eijt: *Religieuze vrouwen: bruid, moeder, zuster. Geschiedenis van twee Nederlandse zusterorganisaties, 1820-1950*, Hilversum, Verloren, 1995.

(5) J. C. Alibisetti: « The Feminization of Teaching in the Nineteenth Century: a Comparative Perspective », *History of Education*, 22, 3, 1993, pp. 253-263.

années 1890. Au début du XIX^e siècle, le gouvernement néerlandais met en place une politique de professionnalisation de ses enseignants masculins du primaire en introduisant des normes de certification relativement rigoureuses (1), qui font de l'enseignement la première des professions qualifiées pour laquelle un diplôme universitaire n'est pas requis. Les enseignants masculins contribuent à leur professionnalisation en créant une association et en publiant de nombreuses revues consacrées à l'éducation (2). En outre, à partir des années 1860, leur situation financière s'améliore lentement grâce à des augmentations de salaire et à la mise en place de la titularisation et de pensions de retraite (3). Suivre un cours normal pouvant être couplé avec un travail d'apprenti instituteur, ces cours étant, de plus, souvent subventionnés par l'administration centrale ou locale, ou encore par des organismes privés, puis devenir enseignant constitue pour les garçons des couches sociales les plus modestes un moyen privilégié de s'élever socialement. De nombreux garçons intelligents appartenant à la tranche inférieure des classes moyennes et, quoiqu'à un moindre degré, aux milieux populaires, qui n'auraient jamais pu rêver de fréquenter l'université, utilisent cette formation pour acquérir une éducation et un métier meilleurs que ceux exercés par leurs pères et grands-pères (4).

Aux Pays-Bas, l'enseignement élémentaire est ainsi dominé initialement par les hommes. Après 1850, sous l'influence d'un certain nombre de facteurs, cette situation commence à évoluer. D'une part, comme dans d'autres pays (5), le nombre de jeunes femmes appartenant à la bourgeoisie qui ne se marient pas commence à susciter

(1) R. Turksma : *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen*, Groningen, J.B. Wolters, 1961, pp. 24-60.

(2) J. Wolhuis : *Onderwijsvakorganisatie. Overzicht van het optreden van de algemene vakorganisaties in en om het onderwijs*, Amsterdam, SUA, 1981, pp. 43-63.

(3) I. van Hoorn : *De Nederlandsche schoolwetgeving voor het lager onderwijs 1796-1907*, Groningen, P. Noordhoff, 1907, pp. 324-365.

(4) P. Th. F. M. Boekholt, E. P. de Booy : *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*, Assen, Maastricht, van Gorcum, 1987, pp. 109-115.

(5) J. C. Albisetti : *Schooling German Girls and Women : Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*, Princeton NJ, Princeton University Press, 1988, pp. 99-104 ; Janet Murray : *Strong-Minded Women and Other Lost Voices from Nineteenth-Century England*, New York, Pantheon Books, 1982, pp. 50-54 ; S. Horvath-Peterson : *Victor Duruy & French Education. Liberal Reform in the Second Empire*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1984, pp. 150-173.

l'inquiétude. On se met à presser les femmes célibataires de la bourgeoisie de trouver des emplois rémunérés (1). Entrer dans l'enseignement apparaît alors comme un moyen privilégié d'obtenir un emploi, non seulement parce qu'il est de tradition que les femmes éduquent les jeunes enfants et les filles, mais également parce que l'enseignement est associé à la sphère féminine (2). On assiste ensuite à la lente émergence d'idées féministes sur le droit des femmes à prendre part aux activités du domaine public. Cette évolution est favorisée par des débats, comme celui que déclenche en 1869 le livre provoquant de John Stuart Mill sur l'émancipation des femmes, qui est immédiatement traduit en néerlandais (3). Aux Pays-Bas, le débat sur l'émancipation des femmes (4) commence vers 1870 par une polémique à propos de l'éducation des filles de la bourgeoisie, qui, de l'avis de tous les participants, a grand besoin d'être améliorée, notamment en raison de l'existence de femmes disponibles sur le marché de l'emploi (5). Enfin, le développement de sensibilités humanitaires (6) coïncide avec celui de l'idée de maternalisme social. On considère que les femmes – par quoi il faut entendre implicitement les femmes de la bourgeoisie – ont des compétences et des qualités particulières qui les rendent propres au bénévolat philanthropique. Dans l'ensemble des pays d'Europe occidentale, elles jouent un rôle significatif dans le développement de l'aide sociale (7). Apprendre aux

(1) M. van Essen: *Onderwijzeressen in niemandsland...*, op. cit., p. 123.

(2) Pour citer la célèbre formatrice d'enseignantes néerlandaise I. Kooistra: « L'éducation a toujours été considérée comme étant le travail féminin *par excellence* [en français dans le texte]. Et avec raison. La femme est – et pas seulement dans un sens biologique – porteuse et gardienne des générations futures – gardienne également des anciennes vertus de l'Humanité ». *Gedenkboek van de Rijksschool voor onderwijzeressen te Apeldoorn. Ter gelegenheid van haar vijf en twintig bestaan 1896-1921*, Groningen, 1921, p. 23.

(3) J. Stuart Mill: *De slavernij der vrouw*, Traduit de l'anglais par R. C. Nieuwenhuys, Arnhem, Nijhoff en Zoon, 1870.

(4) U. Jansz: *Denken over sekse in de eerste feministische golf*, Amsterdam, Van Gennep, 1990, pp. 35-75.

(5) M. van Essen: « 'New' Girls and Traditional Womanhood. Girlhood and Education in the Netherlands in the Nineteenth and Twentieth Century », *Farewell to Youth. The history of the transition from youth to adulthood*, Numéro spécial sous la direction de J. Dekker, M. Depaepe, B. Kruithof, C. Leonard, P. Selten, *Paedagogica Historica*, XXIX, 1, 1993, pp. 125-151.

(6) Thomas L. Haskell: « Capitalism and the Origins of the Humanitarian Sensibility », *The American Historical Review*, 90, 1985, pp. 339-361 et pp. 547-566.

(7) Voir pour un point de vue comparatif, A. van Drenth, M. van Essen: « 'Shoulders squared ready for battle with forces that sought to overwhelm'. West European and American Women Pioneering in Educational Sciences, 1800-1910 », *Paedagogica Historica*, 39, 2003, pp. 263-284. Voir également A. van Drenth, F. de Haan: *The Rise*

filles des milieux les plus modestes à devenir des mères aimantes et des ménagères industrieuses fait partie intégrante de ces activités sociales, tandis que les femmes de la bourgeoisie apparaissent comme les personnes les plus à même de transmettre ces qualités. Aussi longtemps que les enfants des classes modestes ne fréquentent que les établissements scolaires élémentaires (mixtes), y admettre les femmes comme enseignantes apparaît comme l'une des manières les plus efficaces de civiliser ces couches de la population (1).

La nécessité pour les femmes de la bourgeoisie de trouver des emplois rémunérés, l'apparition de débats sur les droits et l'éducation des femmes ainsi que l'idée de maternalisme social déclenchent des campagnes importantes en faveur du développement des emplois féminins dans l'enseignement. La loi sur l'école élémentaire de 1857 ouvre officiellement les portes aux femmes en stipulant que ses prescriptions – à l'exclusion de quelques points mineurs – sont valables aussi bien pour les enseignants hommes que femmes. Celles-ci sont alors progressivement acceptées comme enseignantes dans les écoles élémentaires mixtes, les possibilités qui leur sont offertes se faisant plus nombreuses dans les années 1880. Afin d'améliorer les conditions de vie des familles des milieux populaires, la loi sur l'école de 1878 fait des travaux d'aiguille une matière obligatoire pour toutes les filles inscrites dans un établissement scolaire élémentaire. L'enseignement des travaux d'aiguille étant considéré comme une activité féminine, tous les comités gérant les établissements scolaires se voient dans l'obligation d'engager au moins une institutrice, qui doit avoir les qualifications requises (2).

Tout comme dans d'autres pays cependant, l'éducation élémentaire continue d'être sexuée. Règne en effet l'idée que « la nature aimante et attentionnée » de la femme fait d'elle une éducatrice idéale pour les jeunes enfants, tandis que sa « faiblesse » contribuerait à

of Caring Power. Elizabeth Fry and Josephine Butler in Britain and the Netherlands, Amsterdam, Amsterdam University Press, 1999.

(1) M. van Essen : *Opvoeden met een dubbel doel. Twee eeuwen meisjesonderwijs in Nederland*, Amsterdam, Sua, 1990, p. 58. Ce développement s'observe bien sûr également dans d'autres pays. Voir, par exemple, *American Teachers. Histories of a Profession*, sous la direction de D. Warren, New York, London, 1989 ; J. Pearlmann, R. A. Margo : *Women's Work? American Schoolteachers 1650-1920*, Chicago, University of Chicago Press, 2001 ; J. Goodman, S. Harrop : *Women, Educational Policy-Making and Administration in England. Authoritative Women since 1880*, London, Routledge, 2000, ainsi que D. Copelman : *London's Women Teachers: Gender, Class and Feminism, 1870-1930*, London, Routledge, 1996.

(2) M. van Essen : *Opvoeden met een dubbel doel...*, op. cit.

saper son autorité face aux garçons plus âgés, dont on considère qu'ils ont besoin de passer entre les mains fermes de représentants de leur propre sexe. Cette conception se traduit par l'article 25 de la loi sur l'école élémentaire de 1878, qui stipule que les femmes doivent de préférence s'occuper des enfants les plus jeunes (âgés de six à sept ans), tandis que les hommes sont appelés à se charger des élèves plus âgés (de huit à douze ans) (1). En pratique, cet article limite l'activité enseignante des femmes aux premières classes. Elle légitime également des salaires féminins plus bas, s'occuper des petites classes étant considéré comme plus facile.

L'effet le plus important de l'article 25 est d'entraver les perspectives de promotion des femmes dans le secteur de l'éducation. Globalement, à partir des années 1850, les possibilités de formation et de carrière se développent pourtant largement dans l'éducation. La plupart des écoles élémentaires évoluent d'une classe unique dirigée par un maître assisté d'apprentis vers un établissement géré par un directeur certifié, où les enfants sont répartis par âge et instruits séparément par des instituteurs diplômés, responsables d'une classe. Cette évolution, associée à une amélioration du programme de l'enseignement élémentaire, exige des enseignants mieux formés. Outre des cours à temps partiel, des écoles normales (*kweekscholen*) offrant une formation à plein temps sont officiellement mises en place. De plus, de nouveaux types d'enseignement primaire supérieure (*meer uitgebreid lager onderwijs*) et secondaire sont créés et requièrent des enseignants plus qualifiés. Les salaires des instituteurs ordinaires étant encore très bas, nombreux sont ceux qui, à côté de l'enseignement, étudient pour obtenir d'autres diplômes, par exemple pour devenir directeur, ou pour enseigner une matière qui relève de l'enseignement primaire supérieure ou du secondaire, notamment dans le domaine des langues étrangères ou des mathématiques. Chaque certificat supplémentaire entraîne une augmentation de salaire, que le diplôme soit utilisé pour enseigner ou non. Ceux qui ont de l'ambition parviennent en outre, à partir d'un poste de direction dans une école primaire, à intégrer l'enseignement primaire supérieur ou le secondaire, le corps des inspecteurs, ou celui des formateurs d'une école normale (2).

En matière de carrière, ce type de parcours est pratiquement impossible pour les femmes. Elles trébuchent dès le premier pas, les

(1) I. van Hoorn : *De Nederlandsche schoolwetgeving...*, op. cit., p. 389.

(2) Pour un aperçu de la profession du point de vue des carrières, voir T. Sterringa : *De Onderwijzer, Morks' beroeps-bibliotheek*, Dordrecht, C. Morks Cz, 1912.

postes de direction étant toujours liés à un enseignement dans les plus grandes classes qui, sauf dans les écoles de filles, leur est quasiment interdit. En théorie, il est possible de faire carrière dans l'enseignement secondaire sans avoir au préalable assumé une direction. Les possibilités pour les femmes dans ce domaine sont cependant également peu nombreuses. Comme dans les écoles primaires, la raison en tient essentiellement à la prédominance de la coéducation. À partir de 1871, date à laquelle la première fille est admise dans une école secondaire de garçons, le nombre de filles fréquentant ce type d'établissement augmente régulièrement, au point qu'en 1920, 75 % de l'ensemble des filles inscrites dans l'enseignement secondaire fréquentent une école mixte (1). La nomination de femmes dans ces établissements n'est que marginale, en partie parce que de nombreux hommes sont attirés par l'enseignement secondaire, mais aussi en raison du discours sexué dominant qui considère les femmes comme incapables de discipliner les garçons les plus âgés (2).

À plusieurs occasions, les enseignantes protestent contre la hiérarchie sexuée en vigueur dans l'éducation. Au plus fort du mouvement féministe néerlandais du XIX^e siècle, elles vont jusqu'à organiser un congrès sur la question ; celui-ci se tient dans le cadre de l'Exposition nationale néerlandaise sur le travail des femmes de 1898 et constitue un événement majeur dans l'histoire du mouvement des femmes aux Pays-Bas. Ida Heijermans, elle-même enseignante et l'une des figures marquantes dans le domaine de l'éducation des filles, présente une communication dans laquelle elle attaque les distinctions sexuées existant dans l'enseignement, par exemple l'infériorité du salaire des femmes, leur cantonnement dans les petites classes et leur manque de perspectives de carrière (3). À la fin de son intervention, elle formule un certain nombre de revendications auxquelles adhèrent à l'unanimité les quatre cents membres de l'auditoire : suppression de l'article 25, fin des discriminations sexuées dans l'attribution des postes (particulièrement en ce qui concerne les postes de direction et

(1) N. Bakker, M. van Essen : « No Matter of Principle. The Unproblematic Character of Coeducation in Girls' Secondary Schooling in the Netherlands, ca. 1870-1930 », *History of Education Quarterly*, 39, 4, 1999, pp. 454-475 ; M. van Essen : « Pas de débat, pas de problème ? La mixité en éducation physique dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas au XX^e siècle », in *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, sous la direction de R. Rogers, Fontenay-aux-Roses, Éditions de l'ENS (à paraître).

(2) M. van Essen : « Strategies of Women Teachers », *op. cit.*

(3) I. Heijermans : « De positie der vrouw bij het onderwijs in Nederland », in *Verslagen der congressen gehouden bij gelegenheid, van de nationale tentoonstelling van vrouwenarbeid VI. Onderwijscongres, 10-13 Augustus 1898*, Amsterdam, 1898, pp. 194-226.

d'inspecteur) et salaire égal (1). Bien que de telles demandes réapparaissent de manière répétitive, elles échouent à faire évoluer le statut des femmes au sein de la profession.

Dans le même temps, les femmes sont de plus en plus présentes dans l'éducation élémentaire. Les possibilités de formation qui leur sont offertes augmentent rapidement. Outre les écoles normales pour femmes nouvellement créées, de nombreuses écoles normales masculines (à l'exception des établissements catholiques) ouvrent petit à petit leurs portes aux femmes. Entre 1880 et 1890, le taux d'élèves de sexe féminin y passe de 29 à 47 %, taux qui continue d'augmenter jusqu'en 1920 (voir Tableau 1). Malgré l'absence de perspectives de promotion, certaines femmes prennent la peine d'étudier en vue de passer le diplôme de direction, tout en poursuivant leurs activités d'enseignantes. Le nombre de femmes certifiées demeure cependant très inférieur à celui des hommes. En 1860, seuls 18 % des certificats de direction sont accordés à des femmes. Après une augmentation temporaire qui permet d'atteindre les 28 % en 1900, on revient à un taux de 21 % en 1920 (2).

Tableau 1 : Taux de femmes élèves dans les écoles normales et taux d'enseignantes en activité dans l'enseignement élémentaire, 1880-1920.

Année	% de filles élèves dans les écoles normales	% d'enseignantes dans l'enseignement élémentaire
1880	29	21
1890	47	26
1900	55	33
1910	63	39
1920	63	44

Source : Pour les années 1880 et 1890, voir *Verlag van den staat der hooge, middelbare en lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden over 1880*, La Haye, Algemeene Landsdrukkerij, 1881, pp. 259-271 ; et *ibid.*, 1890, pp. 255-273. Pour la période 1900-1920, voir H. de Frankrijker, D. de Bruyne : « Feminisering van de opleiding en masculinisering van het beroep? Het aandeel van vrouwen in opleiding en beroep van

(1) M. van Essen : « Seksestrategieën. Een historisch perspectief op de feminisering van het onderwijs », *Vernieuwing. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 60, 2, 2001, pp. 6-8.

(2) *Verlag van den staat der hooge, middelbare en lagere scholen in het koninkrijk der Nederlanden*, La Haye, 1859-1908, passim ; 1909-1917, 2 vols., II, passim ; *Verlag van den staat van het onderwijs in het koninkrijk der Nederlanden*, La Haye, 1918-1932, 2 vols., II, passim.

onderwijsgevend in het Nederlandse lager onderwijs 1900-1982 » *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van de professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw*, sous la direction de J. J. H. Dekker et al., Leuven, Amersfoort, ACCO, 1987, pp. 151-165.

Le taux de femmes présentes dans l'enseignement élémentaire augmente également, passant de 21 % en 1880 à 44 % en 1920 (voir Tableau 1) (1). La croissance des années 1890 est due pour une part à la modernisation de l'économie néerlandaise, qui offre aux hommes de nouvelles possibilités d'emplois plus lucratifs en dehors de l'éducation (2), l'enseignement étant encore à cette époque relativement mal rémunéré (3). La combinaison de la féminisation et de l'apparition de nouveaux emplois a pu rendre le métier moins attrayant pour les hommes. D'un autre côté, la profession connaît autour de 1900 un nouvel élan grâce au mouvement de l'École nouvelle. De jeunes enseignants, essentiellement masculins et issus des meilleures écoles normales non mixtes mises en place par le gouvernement (4), se lancent dans des réformes éducatives, fondent de nouvelles revues pédagogiques et tentent d'améliorer le statut social de la profession. Mais globalement, les femmes ne prennent guère part à ce mouvement (5).

(1) On peut percevoir en gros le même développement en Allemagne. Voir I. Brehmer: *Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes*, Munich, Urban & Schwarzenberg, 1980; C. Stodolsky: « Geschlecht, soziale Schicht und die Professionalisierung der Lehrtätigkeit der Volksschullehrerinnen im Kaiserreich », *Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*, sous la direction de J. Jacobi, Köln, Böhlau, Wien, 1993, pp. 151-163; M. Klewitz: « Gleichheit als Hierarchie. Lehrerinnen in Preussen (1900-1930) », *ibid.*, pp. 91-106.

(2) J. A. de Jonge: *De industrialisatie in Nederland tussen 1850 en 1914*, Nimègue, SUN, 1976; E. H. Kossmann: *The Low Countries, 1780-1940*, Oxford, Oxford University Press, 1978, p. 266, pp. 415-416.

(3) En 1900, l'une des revues professionnelles des enseignants indique que, si les instituteurs ne possédant pas de diplôme avancé gagnent en moyenne 500 guilders par an, on trouve cependant encore environ 300 enseignants aux Pays-Bas qui ne gagnent que 8 à 9 guilders par semaine, soit le même salaire qu'un cantonnier. Voir S. van Oenen, S. Karsten: *Onderwijzen...*, *op. cit.*, p. 41.

(4) Situées au sommet de la hiérarchie des institutions préparant à l'enseignement, ces écoles normales sont mises en place et entièrement subventionnées par le gouvernement. Leur personnel enseignant est bien rémunéré, tandis que l'ensemble des élèves bénéficie d'une bourse d'État.

(5) Il existe des éléments suggérant qu'il a pu en aller différemment dans d'autres pays européens. Voir J. Jacobi: « Modernisierung durch Feminisierung ? », *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 1997, pp. 929-946. Les contributions des femmes au mouvement scolaire progressiste sont cependant également marginalisées au sein de l'historiographie; voir Marjorie Lamberti: « Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914 », *History of Education Quarterly*, 40, 2000, pp. 22-48.

Bien que l'on ne dispose d'aucun chiffre, il n'y a pas de raison de supposer que les comités gérant les établissements scolaires aient nommé des femmes dans les grandes classes (1). La nomination de femmes à des postes de direction reste également exceptionnelle. En 1910, elles dirigent moins de 2 % de l'ensemble des écoles élémentaires publiques, vraisemblablement des écoles de filles. Du fait de la préférence catholique pour l'enseignement non-mixte, 26 % des écoles privées sont dirigées par des femmes (2), dont on peut penser qu'elles étaient toutes des religieuses, bien que les statistiques ne le mentionnent pas explicitement (3). On ne trouve aucune femme inspecteur, tandis qu'elles ne sont que quelques-unes à enseigner dans les écoles normales féminines (4).

À partir de 1900 environ, la hiérarchie sexuée dans l'enseignement dépend d'un facteur supplémentaire: le statut marital. De plus en plus, on attend des enseignantes qu'elles demeurent célibataires.

(1) Un compte rendu paru en 1948 à l'occasion d'une grande exposition sur les femmes de 1898 à 1948 confirme cette supposition: *Vrouwen van Nederland 1898-1948. De vrouw tijdens de regering van koningin Wilhelmina*, sous la direction de M. G. Schenk, Amsterdam, Scheltens & Giltay 1948, p. 92.

(2) *Statistische Mededeelingen uitgegeven ter gelegenheid van de Tentoonstelling 'De Vrouw 1813-1913'*, Amsterdam, 1913, p. 11.

(3) A. M. Lauret: *Per imperatief mandaat. Bijdrage tot de geschiedenis van onderwijs en opvoeding door katholieken in Nederland, in het bijzonder door de Tilburgse Zusters van Liefde*, Tilburg, Stichting Zuidelyk Historisch Contact, 1967.

(4) Voir, sur certaines formatrices d'enseignantes, M. van Essen, M. Lunenberg: « Pädagoginnen in den Niederlanden. Zur Bedeutung von Frauen in der Erziehungswissenschaft », *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 9, 1992, pp. 121-137. Sur les plus connues d'entre elles, voir E. Buursma: « I. Kooistra (1861-1923). De levende zedeleer » *Vrouwelijke pedagogen in Nederland*, sous la direction de M. van Essen, M. Lunenberg, Nijkerk, Intro, 1991, pp. 63-76. Pour une comparaison entre les formatrices d'enseignantes néerlandaises et allemandes, voir M. van Essen: « Die Position niederländischer und deutscher Pädagoginnen in der pädagogischen Wissenschaften zwischen Kindergartenbewegung und Vorkriegszeit. Ein Vergleich » *Schule im Wandel. Brennpunkte der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland und den Niederlanden*, sous la direction de K. Winter, K. J. Westerhof, Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg, 1994, pp. 199-220. En Angleterre, le rôle des femmes dans l'éducation élémentaire est beaucoup plus important. Voir J. Martin: « Entering the Public Arena. The Female Members of the London School Board, 1870-1904 », *History of Education*, 22, 1993, pp. 225-240; J. Martin: « Fighting Down the Idea that the only Place for Women was Home? Gender and Policy in Elementary Education 1870-1904 », *History of Education*, 24, 1995, pp. 277-292; Jane Martin: « Working for the People? Mrs. Bridges Adams and the London School Board, 1897-1904 », *History of Education*, 29, 2000, pp. 49-62; J. Goodman, S. Harrop: *Women, Educational Policy-Making...* op. cit.; C. Heward: « Men and Women and the Rise of Professional Society: the Intriguing History of Teacher Educators », *History of Education*, 22, 1993, pp. 11-32.

La tradition éducative néerlandaise du XIX^e siècle acceptait les enseignantes mariées, avant tout parce que leur activité était considérée comme relevant intrinsèquement de leurs capacités « naturelles ». Une fois les écoles mixtes ouvertes aux enseignantes, qui deviennent de ce fait des collègues pour leurs homologues masculins, cette perception de l'activité éducative féminine devient potentiellement préjudiciable à l'image du métier construite par les hommes. Les enseignantes mariées constituent dès lors une menace pour le statut de la profession. En outre, durant la seconde moitié du XIX^e siècle, la maternité est de plus en plus perçue comme un devoir important qui ne peut se concilier avec d'autres activités (1). Bien que jusqu'en 1924 il n'existe pas de disposition réglementaire forçant les femmes qui souhaitent se marier à quitter la profession, la plupart d'entre elles font délibérément ce choix (2). Dans leur majorité, les femmes n'enseignent ainsi que dans leur jeunesse. Relève alors du sens commun l'idée que, à l'exclusion des religieuses, les femmes ne choisissent de passer un diplôme d'enseignement que parce que cela constitue une bonne préparation à l'exercice du rôle de mère et une assurance en cas de célibat, de divorce ou de veuvage. Celles qui restent dans la profession toute leur vie sont considérées comme des femmes malchanceuses – essentiellement des vieilles filles, à qui s'ajoute un petit nombre de veuves et de divorcées. Cette situation explique également le fait que le nombre de femmes inscrites comme élèves dans les écoles normales soit supérieur au nombre de celles qui exercent dans l'enseignement élémentaire.

Au moment de l'enquête, l'enseignement élémentaire offre ainsi des perspectives très différentes aux enseignants selon leur sexe. La profession étant devenue moins attrayante pour les hommes, les femmes l'ont intégrée pour remplir le vide. Bien que ces dernières représentent 44 % de l'ensemble des enseignants de l'enseignement élémentaire, une hiérarchie sexuée très nette s'est mise en place : les femmes sont reléguées dans les petites classes, gagnent un salaire moindre pour une même charge de travail, et n'ont que de faibles perspectives de promotion ; en outre, celles qui n'avaient pas délibérément

(1) N. Bakker: « De wetenschap der moeders. De vrouwenbeweging en het streven naar professionalisering van het ouderschap in Nederland aan het begin van de 20ste eeuw » *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van de professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw*, sous la direction de J. J. H. Dekker *et al.*, Leuven, Amersfoort, Acco 1987, pp. 47-65.

(2) Pour une comparaison avec la situation en France, en Angleterre et en Allemagne, voir M. van Essen: « Strategies of Women Teachers », *op. cit.* Sur la France, Leslie Page Moch: « Government Policy and Women's Experience: The Case of Teachers in France », *Feminist Studies*, 14, 2, 1988, pp. 301-324.

choisi de quitter l'enseignement au moment de leur mariage sont souvent renvoyées une fois mariées. De plus, bien que le métier se soit professionnalisé, son prestige est bien inférieur à celui de médecin ou de juriste (1). Ceci explique peut-être pourquoi les enseignants sont si nombreux à remplir le questionnaire. On s'adresse à eux comme s'ils étaient des professionnels diplômés de l'université, alors que chacun sait bien qu'il existe une immense distance sociale entre eux et la plupart des autres personnes invitées à répondre à l'enquête.

II. L'ENQUÊTE DE 1920

L'enquête traduit les avancées faites, au début du xx^e siècle, par la psychologie appliquée ou psychologie expérimentale, qui cherche non seulement à expliquer le fonctionnement du cerveau humain en général, mais également à prévoir et à maîtriser le comportement d'individus ou de groupes. Des psychologues comme F. Roels et J. van der Spek sont convaincus qu'avec l'aide d'instruments scientifiques objectifs, il est possible de « mettre la bonne personne à la bonne place » au sein des systèmes éducatifs et professionnels. Ils effectuent leurs premières expériences dans le domaine de l'éducation en cherchant à développer des tests permettant de découvrir chez l'enfant des capacités passées inaperçues des parents et des enseignants. Ces tests deviennent le principe directeur de l'orientation professionnelle naissante, et sont ensuite développés dans le but de sélectionner le personnel. On crée des équipements de laboratoire pour tester les capacités des gens à fonctionner au sein d'une certaine profession : des épreuves sur feuille et des tâches simples du type test de Binet sont pratiquées afin de prévoir les chances de succès en situation professionnelle réelle. Au cours de la décennie qui suit la Première Guerre mondiale, on assiste à un véritable essor de la psychologie différentielle, en particulier en Allemagne. Les universitaires travaillant dans ce domaine présentent les tests comme un dispositif impartial permettant d'assigner les apprentis et les travailleurs à la place qui convient le mieux à leurs capacités innées au sein du système de production. Ils se prononcent en faveur de la systématisation de l'orientation professionnelle, perçue comme un moyen d'atteindre ce but (2).

(1) Sur le statut social des enseignants belges, voir M. Depaepe, M. de Vroede, F. Simon : *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*, Kapellen, Pelckmans, 1993.

(2) P. van Strien : « Early Applied Psychology between Essentialism and Pragmatism : the Dynamics of Theory, Tools, and Clients », *History of Psychology*, 1, 3, 1998, pp. 205-234.

À la même époque, cette forme de psychologie expérimentale différentielle se développe également aux Pays-Bas. Du fait de l'augmentation des emplois de bureau, la « bonne personne » ne peut plus se définir seulement en termes d'aptitudes sensorimotrices. Il apparaît aussi nécessaire de mettre à nu tous les « traits intérieurs » d'un candidat à l'embauche. F. Roels, qui dirige le laboratoire de psychologie attaché à un institut catholique de formation des enseignants du secondaire et occupe à partir de 1921 une chaire de professeur à l'université d'Utrecht, est un promoteur enthousiaste de ce type de psychologie (1).

Par comparaison avec les méthodes statistiques actuellement en vigueur dans les sciences sociales, il y aurait beaucoup à critiquer dans les travaux de F. Roels et J. van der Spek. Ceux-ci n'ont en particulier pas tenté de rendre leur échantillon représentatif, se bornant à trouver des volontaires par un appel publié dans des journaux et des revues. Les professionnels visés souhaitant participer étaient invités à écrire aux chercheurs pour obtenir un exemplaire du questionnaire ; une proportion non déterminée d'entre eux l'a ensuite rempli et renvoyé. Les résultats ne sont donc absolument pas représentatifs des différentes professions. Enfin, dans l'élaboration de leurs données, les chercheurs n'ont pas tenté de mesurer le caractère statistiquement significatif ou non des variables, ni calculé les écarts-types, ce qui rend difficile l'interprétation des résultats, dans certains cas.

Les personnes interrogées

Au total, 296 enseignants de tous âges ont rempli le questionnaire. Parmi eux, on trouve 39,2 % (n = 116) d'hommes et 60,8 % (n = 180) de femmes. Ces taux diffèrent de la répartition par sexe au sein de l'enseignement élémentaire néerlandais, qui est à cette époque de 56 % d'hommes et de 44 % de femmes. Cet écart ne pose cependant pas problème aux chercheurs, probablement parce qu'ils fonctionnent dans un cadre de référence catholique : au sein des établissements catholiques (environ un tiers de l'ensemble des écoles néerlandaises), la proportion d'enseignantes est plus forte (57 % en 1930, aucun chiffre plus ancien n'étant disponible) car, contrairement à la pratique des établissements publics calvinistes, les garçons et les filles sont scolarisés dans des bâtiments distincts, et on préfère que ce soit des femmes, et si possible des religieuses, qui s'occupent des filles.

(1) T. Dehue : *Changing the Rules. Psychology in the Netherlands, 1900-1985*, New York, Cambridge University Press, 1995, pp. 30-62 ; P. J. van Strien, J. Dane : *Driekwart eeuw Psychotechniek in Nederland. De magie van het testen*, Assen, Koninklijke Van Gorcum, 2001, pp. 13-19.

La répartition en fonction du nombre d'années d'exercice de la profession diffère de manière importante selon les sexes (voir Tableau 2). Globalement, les chiffres correspondent à la répartition sexuée par âge au sein de l'enseignement élémentaire: de nombreuses femmes quittant l'enseignement après leur mariage, on trouve proportionnellement plus de jeunes parmi les enseignantes que parmi leurs collègues masculins.

Tableau 2. Ancienneté dans la profession des personnes interrogées

Années	Total		Hommes		Femmes	
	N	%	N	%	N	%
1-5	84	28.4	16	13.8	68	37.7
5-10	92	31.1	40	34.5	52	28.9
10-20	72	24.3	32	27.5	40	22.2
> 20	48	16.2	28	28.2	20	11.2

Pour les besoins de leur analyse, les chercheurs répartissent les personnes interrogées en « jeune génération » (dont les membres occupent leurs fonctions depuis moins de vingt ans, ce groupe étant de loin majoritaire au sein de l'échantillon) et « génération plus âgée ». Selon eux, cette division est « complètement arbitraire ». On peut cependant préciser un certain nombre de différences importantes entre les deux générations. La plus jeune, dont les membres sont nés après 1880, a grandi dans un monde offrant davantage de possibilités en matière d'enseignement, des emplois nouveaux dans l'industrie et les bureaux; elle a assisté aux mouvements d'émancipation des femmes et des ouvriers, voire a participé elle-même à ces mouvements (1). On peut penser que ses membres ont dans leur majorité suivi leur formation professionnelle dans des établissements spécialisés (externats) et n'ont commencé à enseigner qu'à dix-sept ou dix-huit ans. En tant que jeunes enseignants, ils ont probablement été inspirés par le mouvement de réforme éducative, ou du moins en ont ressenti une certaine influence. Les membres de la génération la plus âgée, nés dans les années 1860 et 1870, se sont majoritairement formés au métier sur le tas, en suivant des cours le samedi ou après les heures de classe. Ils ont selon toute probabilité commencé à enseigner

(1) J. Bank, M. van Buuren: 1900. *Hoogtij van burgerlijke cultuur*, La Haye, Sdu uitgevers, 2000.

dès l'âge de quatorze ans, et ont vraisemblablement des opinions plus conservatrices sur les méthodes d'enseignement et autres questions pédagogiques (1).

Les enseignants qui ont répondu à l'enquête, sont aussi bien de simples instituteurs, que des directeurs, des enseignants du primaire supérieur ou des professeurs d'école normale. Les chercheurs n'ont pourtant pas fait explicitement apparaître ces catégories dans la présentation de leurs résultats. La même remarque vaut en ce qui concerne la religion et la localisation. Le rapport d'enquête indique que les réponses ont permis de constituer un échantillon représentatif de religions et de régions (urbaines/rurales), mais aucune de ces deux variables n'a été prise en compte.

La forme de l'enquête et les principaux points abordés

Avant d'aborder les points portant sur les qualités jugées souhaitables chez un enseignant, le formulaire propose dix-huit questions préliminaires. Bien que présentées par les chercheurs comme « seulement destinées à faire connaître les personnes interrogées au public » (2), elles constituent une mine d'or pour l'historien de l'éducation. Elles permettent de croiser les réponses des enseignants des deux sexes avec leurs origines sociales, leur choix de l'enseignement comme métier; elles permettent de voir s'ils consacrent leur temps libre à étudier ou non, ou encore si leur métier les satisfait. Ces réponses, ainsi que celles qui portent sur d'autres points, sont toutes réparties par sexe et par génération, ce qui signifie qu'elles sont relativement faciles à lire et à interpréter. Pour vérifier le caractère significatif des variables mises en œuvre, on les a soumises au test du χ^2 à l'aide du programme de statistiques SPSS.

La partie principale du questionnaire concerne les qualités requises pour devenir un bon enseignant. Les personnes interrogées sont invitées à situer sur une échelle à sept niveaux 186 items en fonction de l'importance qu'elles leur accordent du point de vue, respectivement, a.) de la formation professionnelle, b.) de l'enseignement, et c.) de la formation complémentaire. On ne s'intéresse ici qu'aux réponses portant sur l'enseignement. Les items que les

(1) P. J. A. N. Rietbergen: *A Short History of the Netherlands: From Prehistory to the Present Day*, Amersfoort, Bekking, 2002 (5e édition); *History of the Low Countries*, sous la direction de J. C. H. Blom, E. Lamberts, Traduit du néerlandais par James C. Kennedy, New York, Berghahn Books, 1999.

(2) M. van Kuijk: *De psychologie...*, *op. cit.*, p. 88.

enseignants sont invités à classer concernant les réactions sensorimotrices, la perception, l'imagination, la ténacité, la force, ainsi que différents types d'aptitudes (par exemple, pour les arts ou pour les sciences). Chaque personne interrogée doit situer ces différents items sur une échelle graduée allant d'« indispensables » (+3) à « à proscrire totalement » (-3), le nombre maximal de points susceptible d'être attribué à une qualité étant ainsi de 3.

Pour les historiens ou les chercheurs en sciences sociales actuels, les résultats de cette partie du questionnaire sont impossibles à interpréter tels qu'ils ont été présentés par les auteurs. Pour chacun des items abordés, ces derniers ont calculé un nombre de points moyen qui correspond à la moyenne de l'ensemble des réponses obtenues. Ils ont en outre donné des résultats de groupe pour les qualités qui ont un rapport les unes avec les autres. Le rapport ne mentionne cependant pas les écarts-types, ce qui rend ces chiffres vides de sens (1). Les formulaires originaux ayant disparu, il n'est pas possible de réparer cette erreur et, par conséquent, de réinterpréter les résultats.

III. DES VISIONS SEXUÉES DE LA PROFESSION

Le rapport d'enquête présente des résultats sexués portant sur cinq points : milieu socio-économique d'origine, choix du métier et motivation au sein de la profession, désir d'accroître ses connaissances professionnelles et de faire avancer sa carrière en combinant l'enseignement avec des études, caractère satisfaisant du métier et qualités perçues comme nécessaires pour devenir un bon enseignant. Malgré les différences d'accès à la profession qui existent entre les enseignants hommes et femmes, au moment où cette enquête est effectuée, les deux sexes ont des visions similaires de ce qui constitue la meilleure manière de fonctionner au sein de la profession, et de nombreuses femmes ont eu un souci de carrière qui fait écho à celui de leurs collègues masculins.

Milieu socio-économique d'origine

Au moment où les femmes commencent à intégrer l'enseignement élémentaire, elles sont issues de classes sociales plus élevées que leurs collègues masculins. On peut s'attendre à ce qu'une trace de

(1) Par exemple, un nombre de points moyen égal à 1,50 peut résulter de scores uniquement positifs, ou d'une combinaison d'extrêmes positifs et négatifs. Selon le cas, son sens est complètement différent.

cette différence soit toujours perceptible au sein du groupe étudié en 1920 (1). À partir des réponses données à la question « certains métiers se retrouvent-ils plus souvent que d'autres dans votre famille ? », on peut conclure (voir Tableau 3) que les femmes interrogées appartenant à la jeune génération sont d'origine sociale significativement plus élevée que les hommes. Ce phénomène trouve sa meilleure illustration dans l'absence d'enseignantes issues de familles ouvrières, qui s'oppose aux presque 30 % d'enseignants venant de ce même milieu. Les chiffres pour la génération plus âgée manquent de clarté et ne sont pas statistiquement fiables.

Tableau 3 : Milieux socio-économiques d'origine de la jeune génération

	Hommes	Femmes
Enseignants	28.6	40
Agriculteurs	0	20
Petites entreprises	42.8	40
Ouvriers	28.6	0

N = 88, χ^2 (Loi de Pearson).000

Choix du métier et motivations

Dans l'enquête, seules les personnes qui rapportent avoir fait en toute autonomie le choix d'enseigner (seulement environ 50 % des deux générations, les faibles différences existant entre les sexes n'étant pas statistiquement significatives) sont interrogées sur les éléments qui ont été décisifs pour eux (2). Le questionnaire distingue respectivement le goût pour le travail avec les enfants, les capacités à enseigner, les raisons financières, le statut social et la tradition familiale. Les personnes interrogées peuvent choisir plus d'une réponse. L'évolution historique du métier d'enseignant conditionne fortement l'idée que les femmes enseignent parce qu'elles aiment les (jeunes)

(1) Voir également : N. Bakker, M. Morée : « Doorgangshuis of eindbestemming. De betekenis van sekse- en klasseverschillen voor de beroepskeuze en beroepsuitoefening van Nederlandse onderwijzers en onderwijzeressen 1900-1940 », *Comenius*, 3, 1983, pp. 491-520.

(2) 50 % des personnes interrogées rapportent avoir été contraintes dans leur choix, tandis que l'autre moitié mentionne des pressions de l'entourage. Il faut cependant garder à l'esprit qu'au moment de ce choix, les futurs enseignants sont âgés d'environ 13 ou 14 ans.

enfants tandis que les hommes aiment transmettre des connaissances (1). Le tableau suivant nuance cependant l'existence d'une telle opposition entre les deux sexes en 1920, particulièrement au sein de la jeune génération.

Tableau 4. Arguments avancés pour justifier le choix du métier

Arguments	% Jeune génération*		% Génération plus âgée**	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Goût	61.5	73.3	100	100
Capacités à enseigner	69.2	40.7	100	50
Raisons financières	15.4	13.3	25	0
Statut social	15.4	6.7	25	0
Tradition familiale	0	13.3	0	0
Autre	15.4	13.3	0	0

*N = 112, χ^2 (Loi de Pearson).010

**N = 25, χ^2 (Loi de Pearson).204

Pour les personnes interrogées quels que soient leur sexe et leur âge, les arguments qui viennent en tête quand il s'agit de justifier leur choix sont le goût du travail avec les enfants et la possession de capacités à enseigner. La différence la plus importante entre les réponses des hommes et celles des femmes (qui dans le cas des plus jeunes est également significative d'un point de vue statistique) réside dans le fait que le premier choix des enseignantes est le goût du travail avec les enfants, alors que leurs homologues masculins mettent au premier plan le fait d'avoir les capacités nécessaires pour enseigner. Cette différence importante entre les sexes reflète indubitablement l'impact des discours sexués sur le rôle des enseignants. L'inclination supposée naturelle des femmes à aimer les enfants fait du « goût » l'argument préféré des enseignantes. Soit parce qu'elles sont alors nouvelles dans la profession, soit à cause du discours sexué dominant, celles-ci sont moins convaincues de leurs capacités à enseigner que leurs homologues masculins.

(1) Sur l'enseignement « masculin » et « féminin », voir S. van Oenen : *Meesterschap en moederschap. Teksten van Jan Ligthart en tijdgenoten als onderwerp van vrouwenstudies-pedagogiek*, Amersfoort, Leuven, Acco, 1990.

Dans leur rapport, les chercheurs notent également cette différence entre les sexes, mais ne la discutent pas. Ils ne s'interrogent pas non plus sur le fait frappant que presque 40 % des hommes de la jeune génération ne signalent pas avoir été attirés par l'enseignement, tandis que 60 % des femmes de cette même génération révèlent avoir choisi ce métier tout en manquant de confiance dans leurs capacités à enseigner. Au contraire, ils dissimulent ces constats en attirant l'attention sur « le fait heureux que le choix de l'enseignement se fait généralement au sein de la jeune génération pour des motifs idéalistes, avant tout le goût du contact avec les enfants et la capacité à enseigner » (p. 77).

Un dernier résultat montrant une différence remarquable entre les sexes est que seules les femmes interrogées mentionnent le rôle d'une tradition familiale. Selon les chercheurs, « les pères et autres membres de la famille qui enseignent jugeront les salaires des enseignants trop bas pour leurs proches de sexe masculin qui auront une famille à entretenir, mais suffisants pour une célibataire » (p. 77). Plutôt que pour des raisons financières, notre explication penche pour la mobilité sociale. Les filles d'enseignants qui intègrent elles-mêmes la profession savent et espèrent être des candidates au mariage attrayantes pour des hommes de classes plus élevées parce qu'elles ont reçu une bonne éducation et suivi une préparation parfaite à l'exercice du rôle de mère (1). Elles ne prennent en compte que le côté agréable du métier de leur père : travailler avec des enfants et avoir des vacances relativement longues. Les fils d'enseignants, d'un autre côté, sachant que leur choix peut les engager à vie, voient également les côtés sombres de la profession de leurs parents, par exemple leurs maigres salaires et leur combat quotidien pour obtenir des diplômes supplémentaires afin d'augmenter leurs revenus.

Désir d'accroître ses compétences professionnelles et plan de carrière

La volonté des personnes interrogées d'accroître leurs connaissances professionnelles est mesurée à travers la question « Combinez-vous, ou avez-vous combiné par le passé, l'enseignement avec des études ? Si oui, avez-vous commencé immédiatement après avoir obtenu votre diplôme, ou plus tard au cours de votre carrière ? » Comme on l'a dit, le motif principal qui pousse à accroître ses

(1) N. Bakker : « Een mooi beroep voor een meisje. Onderwijzeressen tijdens het Interbellum », *Derde Jaarboek voor vrouwengeschiedenis*, Nimègue, SUN, 1982, pp. 98-129.

compétences professionnelles est la volonté d'obtenir des diplômes supplémentaires pour des raisons économiques et/ou pour élargir ses possibilités de carrière. Les femmes n'ayant quasiment pas de perspectives de carrière et n'ayant dans la plupart des cas pas de famille à entretenir, on pourrait s'attendre à ce qu'au contraire de leurs collègues masculins, elles ne consacrent pas leur temps libre à étudier. Cependant, on pourrait également s'attendre à ce que les femmes appartenant à la génération plus âgée constituent une exception à la règle, ce groupe étant composé principalement de célibataires ayant abandonné l'espoir de se marier et qui, en conséquence, pourraient être poussées par un besoin financier à obtenir des diplômes supplémentaires. En pratique, outre le fait que, s'agissant de la génération la plus âgée, les résultats ne sont pas significatifs, le tableau 5 révèle que près des trois quarts des hommes de la jeune génération consacrent une partie, voire l'intégralité, de leur temps libre à étudier.

Tableau 5. Combinez-vous l'enseignement et les études ?

	% Jeune génération*		% Génération plus âgée**	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Oui	73.9	56.8	42.9	40
Non	26.1	43.2	57.1	60

*N = 240, χ^2 (Loi de Pearson).008

**N = 48, χ^2 (Loi de Pearson).843

La plupart des hommes interrogés, supposent les chercheurs, étudient parce qu'ils veulent obtenir un diplôme supplémentaire qui leur permettra d'augmenter leurs revenus et leur offrira de meilleures perspectives de carrière: « Car bien que les hommes aient par nature un champ d'intérêt plus large et une activité plus développée [que les femmes], le fait que beaucoup de nos enseignants masculins aient une famille, ou aspirent à en avoir une en temps voulu, explique presque tout » (p. 71). Pour F. Roels et J. van der Spek, c'est cette circonstance qui explique tout particulièrement le pourcentage plus faible de femmes de la jeune génération qui combinent l'enseignement et les études: « les hommes sont plus nombreux à étudier pour l'argent que les femmes » (p. 71). Cependant, contrairement aux attentes des chercheurs, plus de 50 % des femmes appartenant à la jeune génération indiquent qu'elles passent du temps à étudier. Selon eux, ces taux élevés pour les deux sexes prouvent « le sérieux avec lequel les enseignants néerlandais prennent leurs fonctions ». Étant donnés les

espérances de mariage des jeunes enseignantes ainsi que leur absence de perspectives de promotion, on peut les suivre sur ce point.

L'investissement des femmes dans les études devient encore plus surprenant quand on considère les réponses à une question portant sur le moment où les enseignants ont commencé à étudier, par rapport à leur prise de fonction. Contrairement aux attentes, plus de 90 % des femmes de la jeune génération et 100 % de celles de la génération plus âgée indiquent qu'elles ont recommencé à étudier immédiatement après avoir obtenu leur certificat d'institutrice. Pour les hommes, ces taux sont significativement plus bas, respectivement de 75 % et de 34 % (χ^2 pour la jeune génération .009, χ^2 pour la génération plus âgée .003).

Satisfaction

Il est possible que le sentiment de satisfaction des hommes vis-à-vis de leur carrière soit influencé par des évolutions contradictoires au sein de la profession. D'une part, le mouvement de réformes éducatives au tournant du siècle donne un nouvel élan à l'enseignement, particulièrement pour les enseignants de sexe masculin, peut-être perceptible dans les réponses apportées au questionnaire. D'autre part, du fait de la féminisation et de l'apparition de nouveaux emplois, la profession paraît être devenue moins attrayante pour les hommes. Il est donc également possible que les hommes, de la jeune génération en particulier, expriment une satisfaction moindre que leurs homologues féminines, qui n'ont guère d'autres choix.

L'enquête mesure la satisfaction des personnes interrogées au travers de trois questions: « 1.) Êtes-vous satisfait de votre emploi actuel? 2.) Si vous pouviez choisir à nouveau votre métier, feriez-vous le même choix? 3.) Aviez-vous de votre métier, avant de débiter, une image différente de la réalité que vous avez ultérieurement connue? ». Les résultats de la première question confirment ce qu'on attendait pour les enseignants de sexe masculin. Seuls, les hommes de la jeune génération disent ne pas être satisfaits de leur position: c'est le cas d'un tiers d'entre eux ($N = 211$, χ^2 .000), alors que l'ensemble des autres personnes interrogées se déclarent satisfaites. Les chercheurs notent qu'ils s'étaient attendus à un taux d'insatisfaction plus fort. Mais, ajoutent-ils, « la génération plus âgée s'est soumise au fil du temps, tandis que les jeunes enseignantes ne sont par nature pas rebelles, ce qui est contre leur personnalité féminine » (pp. 79-80). Cependant, ces résultats changent quand on considère les chiffres (tous très significatifs) obtenus pour la seconde question (voir Tableau 6).

Tableau 6. Feriez-vous à nouveau le choix de l'enseignement ?

	% Jeune génération*		% Génération plus âgée **	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Oui	52.5	86.1	57.1	100
Non ou doutes	47.5	13.9	42.9	0

*N = 232, χ^2 .000**N = 48, χ^2 .001

Non seulement près de 50 % des hommes interrogés appartenant à la jeune génération, mais également plus de 40 % de ceux de la génération plus âgée, indiquent qu'ils choisiraient un autre métier s'ils en avaient à nouveau la possibilité. Interrogés sur la profession qu'ils préféreraient exercer, ils citent parmi d'autres celles d'ingénieur, de médecin, d'enseignant du secondaire, d'artiste ou de journaliste. On pourrait en conclure que l'insatisfaction parmi les enseignants de sexe masculin est plus répandue que ne le suggèrent les résultats de la première question. Les chercheurs interprètent cependant ce résultat accablant pour la profession de manière positive, comme une indication que ces enseignants ont toujours des illusions et entretiennent encore des rêves, ce qui n'est apparemment pas le cas des femmes, puisqu'elles expriment une grande satisfaction. Au sein de la génération plus âgée, pas une seule des femmes interrogées n'exprime de regrets d'avoir choisi l'enseignement. Ces femmes expriment pourtant également un sentiment de malaise. Les réponses apportées à la question 3 montrent que 83,3 % des femmes de la génération plus âgée ont ressenti un écart entre ce qu'elles avaient imaginé et la réalité, ce qui n'est le cas que de 16,7 % de leurs homologues masculins (N = 44, χ^2 .003). S'agissant de la jeune génération, les taux sont approximativement de 50 %, la légère différence entre les sexes n'étant pas significative. Les chercheurs ont passé rapidement sur la différence extrême entre les sexes au sein de la génération la plus âgée, en expliquant que les hommes interrogés étaient issus de familles enseignantes et connaissaient de ce fait tous les aspects de la profession. Le pourcentage relativement élevé de femmes indiquant avoir ressenti un décalage entre la réalité et ce qu'elles avaient imaginé pourrait être interprété comme un signe de déception.

Comment être un bon enseignant

Étant donnée la stricte hiérarchie sexuée existant au sein de la profession, on pourrait s'attendre à ce que les hommes et les femmes interrogés jugent que des qualités différentes sont nécessaires pour devenir un bon enseignant. Selon les chercheurs, cependant, il n'existe presque pas de différences entre les sexes. Les enseignants hommes et femmes apprécient les mêmes qualités, dont la plus importante est de loin la capacité à maintenir l'ordre et la discipline. Le rapport ne présente cependant pas par sexe les chiffres obtenus pour les différents points abordés, les seuls tableaux pour lesquels cette distinction est effectuée étant ceux qui traitent d'ensembles de qualités liées entre elles. La conclusion tirée de ces tableaux est qu'en général, les enseignantes sont plus exigeantes avec elles-mêmes que leurs collègues masculins. Par exemple, les femmes considèrent que 8,5 % de l'ensemble des qualités psychologiques énumérées dans le questionnaire sont indispensables, contre seulement 2,4 % pour les hommes ; elles estiment encore que 6,9 % de ces traits de caractère sont très gênants pour enseigner, contre 4 % seulement pour les hommes. Il n'est cependant pas possible de vérifier le caractère statistiquement significatif de ces chiffres.

*
* *

Contrairement aux attentes, les résultats de l'enquête révèlent plus de similarités que de différences entre les hommes et les femmes interrogés. Seules, trois différences significatives entre les sexes apparaissent distinctement, que l'on peut toutes trois relier à l'évolution historique. On peut noter d'abord que les femmes continuent d'être issues d'un milieu social plus élevé. S'agissant des motivations, ensuite, celle que les femmes mentionnent préférentiellement est le goût du travail avec les enfants, tandis que les hommes mettent en avant leurs capacités à enseigner. Enfin, des hommes appartenant principalement à la jeune génération expriment une insatisfaction vis-à-vis de leur profession. Pour le reste, les enseignants des deux sexes avancent des arguments identiques pour justifier le choix de leur profession, sont tous désireux d'accroître leurs compétences professionnelles et ont des opinions similaires sur ce qui fait un bon enseignant. Les voix des enseignants sont donc moins sexuées qu'on ne pourrait s'y attendre au vu de l'évolution historique de l'enseignement élémentaire aux Pays-Bas. Pourtant, la loi sur l'école de 1920 renforce la hiérarchie entre les sexes dans l'enseignement, en ignorant le fait que les femmes ont à bien des égards adopté des stratégies professionnelles « masculines ».

D'abord, la loi n'abroge pas l'article 25 qui cantonne les femmes dans les petites classes et accentue même cette disposition en remplaçant les termes « de préférence » par « de toutes les manières possibles ». Dans les écoles mixtes – c'est-à-dire l'ensemble des écoles à l'exclusion des établissements catholiques –, les postes de direction restent hors d'atteinte des femmes, leurs perspectives de promotion demeurant de ce fait rares. Mais plus qu'au maintien de l'article 25, c'est à l'introduction d'un nouveau système de formation des enseignants qu'il convient d'attribuer la responsabilité de la marginalisation professionnelle des femmes. À première vue, ce système paraît atténuer la hiérarchie existant entre les sexes car il améliore la formation et le niveau des diplômés, et établit que tous les enseignants seront payés en fonction des certificats qu'ils ont obtenus (1), ce qui fait disparaître l'inégalité de salaire traditionnelle entre les sexes. Cependant, parallèlement à ces dispositions, la loi instaure un certificat spécial pour les enseignantes des petites classes ainsi qu'un nouveau type d'école normale non mixte offrant un programme plus court et un bagage théorique moindre. Bien qu'il n'y ait pas obligation pour les femmes de fréquenter ce type d'établissements et d'obtenir le certificat spécial, on pouvait s'attendre à ce qu'un grand nombre d'entre elles suivent cette voie. La mise en application de cette mesure les cantonne sans aucun doute aux marges du système éducatif. Leurs collègues masculins, de même que les parents d'élèves et la société dans son ensemble, les perçoivent comme moins bien formées professionnellement, ce qui réduit encore davantage leurs perspectives de carrière (2).

Les enseignantes féministes protestent contre cette mesure, principalement sur le plan financier. Elles accusent le gouvernement d'utiliser le certificat féminin comme un argument pour payer des salaires plus bas aux femmes, alors que la loi de 1920 vient d'instaurer l'égalité des traitements pour l'ensemble des enseignants à diplôme égal. Il est tentant de spéculer un instant sur l'usage qui aurait pu être fait de la recherche de F. Roels et J. van der Spek si leur rapport avait été destiné à inspirer une politique éducative et avait été publié avant 1922. Ce rapport aurait alors constitué un instrument puissant entre les mains des enseignantes protestataires. Quand le ministre de l'Éducation affirme que la réglementation ne fait que

(1) J. de Bruijn : *Haar werk. Vrouwenarbeid en arbeidssociologie in historisch en emancipatorisch perspectief*, Amsterdam, SUA, 1989, p. 89.

(2) M. van Essen : *Opvoeden met een dubbel doel*, op. cit., pp. 215-217.

légaliser la situation existante parce que la plupart des femmes aspirant à devenir enseignantes n'ont pas « la force physique ou le tempérament psychologique requis pour faire des études approfondies et éreintantes » (1), elles auraient pu lui offrir des preuves scientifiques du contraire. En réponse, le ministre aurait pu avancer avec raison que les résultats n'étaient pas représentatifs de l'ensemble des enseignants. Quoi qu'il en soit, ces voix n'ont pas du tout été entendues.

Mineke van ESSEN
Université de Groningen, Pays-Bas
(Traduit de l'anglais par Céline Grasser)

(1) Pour la citation, voir *ibid.*, p. 217.

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 XVIII^e 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**

**DES « RELIGIEUSES DANS LE SIÈCLE »
ET DES HOMMES DE CE MONDE**

**Les élèves australiens de deux établissements
d'enseignement secondaire non mixtes se souviennent
de leurs professeurs (1930-1950)**

par Josephine MAY

Tout le monde a des histoires à raconter sur ses professeurs du secondaire. Il est cependant rare que de telles histoires aient été prises au sérieux comme sources permettant de comprendre l'identité des enseignants et la nature de leur activité dans le passé (1). Une recherche en histoire orale s'est proposé d'explorer la construction historique de la figure du professeur dans la mémoire des élèves, en s'attachant plus particulièrement aux souvenirs de quarante d'entre eux, qui ont fréquenté deux établissements secondaires d'État non mixtes et sélectifs – la *Newcastle Girls High School* (NGHS) et la

(1) Les historiens de l'éducation ont principalement cherché à étudier les enseignants et leur activité dans le passé par l'intermédiaire d'une gamme très diverse de sources littéraires et visuelles, ainsi qu'en utilisant des interviews d'enseignants. Parmi les études australiennes, on peut noter Marjorie Theobald : *Knowing Women. Origins of Women's Education in Nineteenth-Century Australia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996 ; *Australian Teachers Careers*, sous la direction de Rupert Maclean, Phillip McKenzie, Melbourne, ACER, 1991 ; Noeline Kyle : *Her Natural Destiny. The Education of Women in New South Wales*, Sydney, New South Wales University Press, 1986. Malcolm Vick examine des manuels portant sur l'enseignement dans « Fixing the Body: Prescriptions for Pedagogy, 1850-1950 », in *Pedagogy, Technology and the Body*, sous la direction de Erica McWilliam, Peter G. Taylor, New York, Peter Lang, 1996, pp. 113-126. Antóniô Nóvoa s'intéresse aux images dans « Ways of Saying, Ways of Seeing. Public Images of Teachers (19th-20th Centuries) », *Paedagogica Historica*, 36, 1, 2000, pp. 21-52. Des interviews d'enseignants sont utilisées par exemple par Kathleen Casey : *I Answer With My Life. Life Histories Of Women Teachers Working for Social Change*, New York, Routledge, 1993 ; et Allyson Holbrook : « A Chorus of Condemnation: Memories of New South Wales Teachers Colleges 1940s to 1950s », *Oral History Association of Australia Journal*, 16, 1994, pp. 37-45.

Newcastle Boys High School (NBHS) – à Newcastle (Nouvelle Galles du Sud, Australie) des années 1930 aux années 1950 (1). Cette recherche a été conçue pour faciliter une analyse fondée sur le genre, afin de comprendre l'apparition de figures narratives spécifiques concernant les enseignants masculins et féminins. Malgré l'existence de points communs dans ce que les enseignants sont censés faire en classe, la comparaison entre les récits des hommes et des femmes interrogés sur leurs professeurs révèle des différences sensibles dans les souvenirs qu'ils ont des caractéristiques de ces derniers selon leur sexe. Ces constructions des enseignants masculins et féminins du secondaire, ancrées dans la mémoire de leurs élèves, reflètent les rapports de genre en vigueur à une époque antérieure, et continuent de jouer un rôle dans la manière dont sont perçus les enseignants actuellement.

Après avoir présenté les caractéristiques de l'enseignement secondaire en Nouvelle Galles du Sud, on exposera la méthode de travail et nos choix d'interprétation vis-à-vis des récits oraux qui constituent l'essentiel des sources utilisées. Bien que la mémoire et l'histoire orale fassent actuellement l'objet de discussions abondantes au sein des sciences humaines et sociales, l'usage de cette méthode pour comprendre la construction sociale de représentations professionnelles sexuées n'a pas encore reçu toute l'attention nécessaire de la part des historiens. La majeure partie de cet article se fonde sur les interviews elles-mêmes, dans un premier temps pour établir une comparaison entre la manière dont les hommes et les femmes perçoivent leurs professeurs sur leur lieu de travail et construisent des représentations du « bon » ou du « mauvais » enseignant. Enfin, on a examiné de plus près les souvenirs qu'ont gardés de leurs professeurs les femmes, puis les hommes, en mettant en contraste les différentes représentations sociales qu'ils en ont, et en réfléchissant au rôle plus important que joue le physique dans les souvenirs des femmes. Fondamentalement, on a cherché à comprendre la manière dont le genre agit sur la mémoire individuelle pour forger des représentations professionnelles durables dont les effets méritent réflexion.

(1) Marjorie Theobald : « Teachers, Memory, and Oral History », in *Telling Women's Lives. Narrative Inquiries in the History of Women's Education*, sous la direction de Kathleen Weiler, Sue Middleton, Buckingham UK, Open University Press, 1999, p. 9. Selon M. Theobald, on « manque sérieusement de recherches et de théorisation » dans le domaine de l'histoire de l'éducation pour cette période.

I. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN NOUVELLE GALLES DU SUD

L'idée que les filles pourraient, aussi bien que les garçons, tirer profit d'un enseignement secondaire apparaît en Australie en 1788 avec la colonisation européenne. Pendant près d'un siècle encore, l'enseignement secondaire se développe sans ordre ni méthode, est essentiellement privé, et s'adresse principalement aux garçons. En 1883 cependant, les autorités coloniales de Nouvelle Galles du Sud, l'État australien le plus peuplé, mettent en place des établissements secondaires séparés à l'usage des filles et des garçons (1). Ces premières écoles secondaires publiques sont non mixtes et sélectionnent à l'entrée. Elles s'adressent à des élèves âgés d'environ douze à seize ou dix-sept ans. Ces lycées sélectifs occupent depuis ce temps le sommet du système pyramidal d'éducation d'État en Nouvelle Galles du Sud (2).

Malgré une expansion massive du système, les établissements secondaires sélectifs de Nouvelle Galles du Sud connaissent relativement peu de changements en termes d'instruction, de culture et d'organisation de 1911 aux années 1960. Le programme, qui est largement le même pour les filles et les garçons, comprend la langue et la littérature anglaises, l'histoire, des langues anciennes et modernes, les mathématiques et les sciences. Des matières relevant de l'économie domestique, comme la couture et la cuisine, sont enseignées aux filles, mais ne sont pas considérées par les enseignantes ni par les élèves comme « sérieuses ». Des travaux manuels tels que la menuiserie, le travail des métaux et le dessin technique sont proposés aux garçons. L'enseignement s'organise autour d'un système d'examens externe, en particulier pour les élèves les plus âgés, qui se trouvent en situation de compétition féroce. Au cours de cette période existent

(1) La décision de proposer une éducation secondaire sélective aux filles comme aux garçons doit être considérée en liaison avec le statut légal des femmes quand sont ouvertes les premières écoles de ce type en 1883. À cette époque, en Nouvelle Galles du Sud, les femmes n'ont pas de droits exclusifs sur leurs biens propres une fois mariées (droit acquis en 1893), ne peuvent voter lors des élections d'État (avant 1902), et ne sont pas non plus reconnues automatiquement comme tutrices de leurs propres enfants à la mort de leur conjoint (droit acquis en 1916). Pour un exposé bref et incisif sur le développement de l'éducation publique secondaire en Australie, voir Gerald Burke, Andrew Spaul: « Centenary Article - Australian Schools: participation and funding 1901-2000 », *Year Book Australia 2001*, Australian Bureau of Statistics, <http://www.abs.gov.au/>

(2) Actuellement, il existe dix-sept lycées totalement sélectifs, dont huit sont non mixtes, et six lycées mixtes comportant des classes sélectives en Nouvelle Galles du Sud. *Newcastle Morning Herald*, 29 mars 2003, p. 12.

deux examens organisés de manière externe à l'échelle de l'État : le *Intermediate Certificate* (Certificat intermédiaire), à la fin de la troisième année, qui s'adresse à tous les élèves, et le *Leaving Certificate* (Certificat de fin d'études secondaires), à la fin de la cinquième et dernière année, auquel ne se présentent qu'environ 10% de l'ensemble des élèves. Afin d'obtenir le droit d'entrer à l'université (*matriculate*), les élèves doivent atteindre un certain niveau de réussite au *Leaving Certificate*. Les établissements scolaires, les gouvernements et les citoyens jugent la valeur d'une école au nombre d'élèves susceptibles d'entrer à l'université qu'elle produit. Ces écoles se modèlent en outre sur la ligne des « *grammar schools* » privées existantes qui avaient adopté la tradition britannique arnoldienne. On admet généralement que les lycées sélectifs offrent un « capital culturel » supérieur (1). Les établissements secondaires sélectifs d'État de Nouvelle Galles du Sud s'avèrent particulièrement efficaces dans la création d'une nouvelle élite professionnelle (2).

Cette étude porte sur Newcastle, la plus grande ville d'Australie qui ne soit pas capitale d'un État et la sixième du pays par la taille. Ville portuaire, Newcastle est un centre d'industrie lourde, fondée sur le charbon et la sidérurgie. Elle est située à 167 kilomètres au nord de Sydney, à l'embouchure de l'Hunter. Bien que son profil démographique ait depuis lors beaucoup changé, des années 1930 aux années 1950, Newcastle est avant tout une cité anglo-saxonne, protestante et ouvrière (3). Elle constitue donc le terrain idéal pour mener à bien une enquête d'histoire orale sur l'éducation secondaire sélective d'État au cours de cette période, sa structure sociale relativement homogène réduisant la diversité des variables de race, de classe et de religion à mettre en œuvre. En outre, du fait du profil ouvrier de la région, les écoles privées n'y prospèrent guère.

Les citoyens de Newcastle se battent pour la création dans leur ville d'établissements secondaires sélectifs d'État pour filles et pour garçons. De leur ouverture en 1930 à leur fermeture (et transformation en établissements mixtes d'enseignement général) au milieu des

(1) Craig Campbell: « Secondary Schooling, Modern Adolescence and the Reconstitution of the Middle Class », *History of Education Review*, 24, 1, 1995, pp. 53-73, citation p. 55.

(2) Mark Peel, Janet McCalman: *Who Went Where in Who's Who 1988. The Schooling of an Australian Elite*, History Department, The University of Melbourne, Parkville, Victoria, 1992.

(3) J. C. Docherty: *Newcastle. The Making of an Australian City*, Sydney, Irromonger, 1983, p. 18.

années 1970, les deux écoles d'État non mixtes dont il est question ici dominent l'enseignement secondaire à Newcastle. C'est aujourd'hui encore une source de fierté, que d'avoir fréquenté NGHS ou NBHS (1). Le fait que ces écoles aient généralement employé les enseignants les plus confirmés et les plus talentueux du système contribue à accroître leur prestige social élevé (2).

Des années 1930 aux années 1950, selon la norme en vigueur pour les enseignants du secondaire en Nouvelle Galles du Sud, les membres du personnel de la NGHS et de la NBHS possèdent au moins une licence (*bachelor degree*) (3). Certains possèdent une maîtrise, tandis qu'un professeur de l'école de garçons au moins est diplômé dans deux matières (4). On compte presque exclusivement des femmes parmi les trente-cinq membres du personnel de l'école de filles (5), pour la plupart célibataires (6). L'interdiction d'enseigner pour les femmes mariées est imposée par la loi en Nouvelle Galles du Sud en 1932 avec le *Married Women (Lecturers and Teachers) Act*, n° 28. Passée cette date, les enseignantes mariées reçoivent en général un préavis de licenciement d'un mois des services éducatifs de l'État. Le personnel de l'école de garçons, qui compte en moyenne trente-neuf membres, mariés pour la plupart, est exclusivement masculin jusqu'à la fin des années 1940, où une femme est nommée professeur de musique. Comme on le montrera, le statut marital de leurs

(1) Mark Peel, Janet McCalman : *Who Went...*, *op. cit.*

(2) Audrey Armitage : *Newcastle High School. The First 75 Years*, Newcastle, 75th Anniversary Committee, 1983, p. 68 et p. 106.

(3) Noeline Kyle : *Her Natural Destiny...*, *op. cit.*, pp. 137-143. Jusqu'en 1905, en Nouvelle Galles du Sud, les enseignants sont formés par le biais d'un système de monitorat (*pupil teacher system*). Après 1913 et la création du *Sydney Teachers College* (École normale de Sydney), les professeurs du secondaire vont à l'Université de Sydney, puis passent un diplôme d'enseignement en un an. Voir également I. S. Turner : *The Training of Teachers in Australia. A Comparative and Critical Survey*, Melbourne, Melbourne University Press, 1943, p. 231. Voir Adam Jamrozik, Tania Sweeney : *Children and Society : The Family, the State and Social Parenthood*, Melbourne, Macmillan Education, 1996, p. 150. On trouve des professeurs du secondaire non diplômés, qui enseignent des sujets comme les travaux d'aiguilles, la musique et les travaux manuels.

(4) *Nobbys. The Journal of the Newcastle Girls High School, 1933 et 1949*, ainsi que *The Novocastrian. The Journal of Newcastle Boys High School, 1933 et 1949*, Newcastle, NSW, Newcastle Region Public Library, Section des *Local Studies*.

(5) C'est un professeur d'art homme, qui enseigne brièvement à la NGHS au tout début des années 1930, qui constitue l'exception.

(6) Le nombre de femmes mariées au sein du personnel passe de trois en 1933 à sept en 1949.

professeurs a un impact profond sur les souvenirs que gardent les femmes de leurs années d'études secondaires, tandis que dans le souvenir des hommes, le sujet n'apparaît guère (1).

II. L'HISTOIRE ORALE : THÉORIE ET MÉTHODOLOGIE

Pierre Nora a écrit qu'on assistait à « l'avènement de la mémoire » (2). Cet avènement se reflète dans le nombre croissant de travaux d'histoire orale qui apparaissent au sein des sciences humaines et sociales. Cette étude repose sur l'idée que tout individu est « porteur et créateur d'histoire » (3). Les individus construisent des récits sur le passé, qui émanent non seulement de leur expérience personnelle, mais aussi du monde social (4). Les témoignages oraux sont des actes sociaux, des récits qui impliquent des sélections, des répétitions et une mise en forme (5). Ce que l'on qualifie de faits historiques (dont le caractère « véridique » est considéré par les critiques de l'histoire orale comme le principal « problème » pour la recherche en ce domaine) est peut-être le produit le moins intéressant contenu dans ces récits (6). Selon la méthode d'histoire orale employée ici, les

(1) Pour une discussion intéressante du célibat au début du xx^e siècle, voir Alison Oram : « 'To Cook Dinners with Love in Them'? Sexuality, Marital Status and Women Teachers in England and Wales », in *Telling Women's Lives...*, op. cit., pp. 96-110, et, de la même, « 'Embittered, Sexless or Homosexual' : attacks on spinster teachers 1918-39 », in *Current Issues in Women's History*, sous la direction de Arina Angerman, Geerte Binnema, Annemieke Keunen, Vefie Poels, Jacqueline Zirkee, London, Routledge, 1989, pp. 183-202. Pour une discussion sur le rapport entre « le célibat volontaire » et l'éducation universitaire, voir Alison Mackinnon : *Love and Freedom: Professional Women and the Reshaping of Personal Life*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.

(2) Pierre Nora : « The future of the past – Remembering and forgetting on the threshold of the new millennium », communication disponible en anglais sur le site de la Herbert Quandt Foundation : http://www.h-quandt-stiftung.de/root/edit_page.php?page_id=537&preview=true (Colloquia Sinclair House Debates 13).

(3) Il existe actuellement un certain nombre de monographies traitant de cette question. Voir par exemple, Elizabeth Tonkin : *Narrating Our Pasts. The Social Construction of Oral History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, p. 97.

(4) Samuel Schrager : « What is Social in Oral History? », *International Journal of Oral History*, 4, 1983, pp. 76-98, p. 77.

(5) Susan Engel : *Context is Everything: The Nature of Memory*, New York, Freedman & Company, 1999, p. 102. S. Engel écrit que « le récit dirige la mémoire ». Voir également *Narrative and Genre. Routledge Studies in Memory and Narrative*, 1, sous la direction de Mary Chamberlain, Paul Thompson, London, Routledge, 1998.

(6) Kathleen Weiler : « Reflections on writing a History of Women Teachers », in *Telling Women's Lives...*, op. cit., 1999 ; Gerald Nelmes : « The Case for Oral History in Composition Historiography », *Written Communication*, 9, 3, 1992, pp. 356-384,

témoignages sont étudiés non seulement pour les faits historiques qu'ils contiennent, mais aussi la manière dont ils sont marqués par des facteurs tels que le genre, la race, la classe et l'âge. Ils sont considérés comme des documents subjectifs, traversés d'opinions, d'oublis, de choix conscients et inconscients, d'architectures du désir et de matériaux culturels ayant fait l'objet d'une appropriation (1). En outre, ces témoignages constituent une « histoire du passé et du présent » (2). Des styles narratifs et des figures plus anciennes inspirent et étayent le présent, et participent à la nature dialogique de la construction du sens au niveau de l'individu, une activité qui unit le passé, le présent et le futur. Ce type de recherche historique contribue donc à notre compréhension du présent. En outre, il met en lumière des continuités, plutôt que des changements. G. Prins a fait remarquer que « dans certaines circonstances, la continuité est bien plus intéressante, et plus difficile à expliquer, que le changement » (3).

En histoire de l'éducation, l'approche orale offre une « méthode d'interprétation » permettant d'explorer « la vie quotidienne des écoles » (4). Elle permet de mettre au jour des renseignements nouveaux sur des sujets négligés tels que les expériences et les résultats des élèves (5). Les souvenirs de ces derniers sur leurs professeurs

p. 374. Sur ce point, voir également Ronald Grele : « Review: *The Voice of the Past*, Second Edition », *Oral History: Reminiscence*, Édition Spéciale, 17, 2, Automne 1989, pp. 69-70. David E. Paris : « Narrative Form and Oral History: Some Problems and Possibilities », *International Journal of Oral History*, 1, 3, 1980, pp. 159-180, p. 172.

(1) Voir Michael Frisch : *A Shared Authority. Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany, New York, State University of New York Press, 1990; James Fentress, Chris Wickham : *New Perspectives on the Past: Social Memory*, London, Myriad, 1992; Peter Burke : « History as Social Memory », in *Memory: History, Culture and the Mind*, sous la direction de Thomas Butler, Oxford, Basil Blackwell, 1989; Simon Featherstone : « Jack Hill's Horse: narrative form and oral history », *Oral History*, 19, 2, Automne 1991, pp. 59-62; Paula Hamilton : « 'Inventing the Self': oral history as autobiography », *Hecate. An Interdisciplinary Journal of Women's Liberation*, 16, 1-2, 1990, pp. 125-133.

(2) Selon S. Engel, le travail de mémoire étaye le présent. Susan Engel : *Context is Everything...*, *op. cit.*, p. 57.

(3) Gwyn Prins : « Oral History », in *New Perspectives on Historical Writing*, sous la direction de P. Burke, Cambridge, Polity Press, 1992, p. 120.

(4) Sara Delamont : *A Woman's Place in Education. Historical and Sociological Perspectives on Gender and Education*, Avebury, UK, Ashgate Publishing, 1996.

(5) Marjorie Theobald, R. J. W. Selleck : *Family, School and the State in Australian History*, Sydney, Allen and Unwin, 1990, p. 20. Sue Middleton : *Disciplining Sexuality: Foucault, Life Histories, and Education*, New York, Teachers College Press, 1998.

complètent notre connaissance de la construction sociale de l'enseignement et de l'identité des enseignants. Ils peuvent également révéler la manière dont des figures culturelles plus anciennes sont utilisées et embellies pour composer la mémoire. De cette manière, ils apportent des informations sur les limites discursives au sein desquelles les enseignants construisent leur identité professionnelle et accomplissent leur travail, domaine largement inexploré de l'histoire de l'éducation (1).

La méthode de recherche développée pour le travail plus vaste duquel cet article est tiré, comprend trois phases simultanées (2). La première consiste en une consultation de la littérature théorique et méthodologique sur l'histoire de l'éducation, le genre, la mémoire et l'histoire orale, ainsi qu'en la consultation d'autobiographies d'enfance et de souvenirs scolaires australiens du milieu du xx^e siècle. La seconde comprend la recherche de sources sur l'éducation secondaire d'État à Newcastle et en Nouvelle Galles du Sud en général. La troisième phase consiste en la collecte, la transcription et l'analyse des interviews d'histoire orale qui constituent la base de la recherche.

Quarante personnes ont été interviewées : vingt-quatre femmes et seize hommes. Tous ces témoins sont nés en Australie. Ils ont répondu à des appels lancés notamment dans les médias. Il n'a pas été possible d'appliquer une méthode d'échantillonnage stricte. Tous ceux qui ont fréquenté NGHs ou NBHS des années 1930 aux années 1950 ont été retenus (3). La distribution des témoins par année de naissance est de ce fait irrégulière. Le plus âgé, Alfred, est né en 1913, le plus jeune, Gary, en 1944. Trente personnes sont nées

(1) Sari Knopp Biklen : *School Work, Gender and the Cultural Construction of Teaching*, Teachers College Press, New York, Columbia University, 1995, p. 108.

(2) Cet article se fonde sur des matériaux présentés au chapitre 4 de la thèse de Ph. D. de l'auteur, J. R. May : « Gender, Memory and the Experience of Selective Schooling in Newcastle, New South Wales, 1930s to the 1950s », Thèse de Ph. D., University of Newcastle, NSW, Australia, 2000.

(3) Le Comité d'éthique universitaire a mis en place des restrictions sévères en matière de recrutement des témoins dans le cadre d'enquêtes d'histoire orale. Sont interdites les méthodes traditionnelles, tel le recrutement « en chaîne », où un témoin propose de mettre le chercheur en contact avec un autre témoin. Les problèmes que de telles procédures éthiques posent aux historiens ont récemment été soulevés par B. Robertson. Voir Beth M. Robertson : « The Impact of University Ethics Committees on the Practice of Oral History », *Voiceprint*, 19, 1999, pp. 8-9. A. Holbrook a également commenté les conséquences de l'action des comités d'éthique pour les historiens australiens ; voir Allyson Holbrook : « Ethics by Numbers ? An Historian's Reflections on Ethics in the Field », in *Ethics and Education Research, Review of Australian Research in Education*, sous la direction de Martin Bibby, AARE, 4, 1997, pp. 49-66.

entre 1920 et 1940, quinze dans chaque décennie. Ce sont les souvenirs de leur passage dans l'enseignement secondaire dans les années 1930 et 1940 qui constituent le noyau de l'analyse.

Avant l'interview, les témoins ont reçu un ensemble de matériaux destinés à préparer l'enquête, parmi lesquels une liste de sujets potentiels (et non de questions) présentant un intérêt pour la chercheuse – par exemple, souvenirs sur les enseignants, sur les matières et sur les camarades de classe –, une brève fiche de renseignements permettant de retracer chronologiquement leur parcours scolaire (écoles fréquentées, dates), l'enseignement post-secondaire, la formation professionnelle, puis la carrière qu'ils ont suivies, etc., une lettre présentant la chercheuse et l'étude qu'elle se proposait de mener, et un formulaire de décharge précisant les droits des interviewés. Lors de l'entrevue, les témoins sont invités à montrer des photos de classe, de vieux manuels ou cahiers d'exercices, ou tout autre objet se rapportant à leur scolarité. Ces « accessoires » ont fréquemment constitué un stimulant pour la mémoire. Les interviews ont été semi-directives : les témoins ont été encouragés à parcourir leurs années d'école et leurs souvenirs avec une intervention minimale de la part de l'enquêtrice. Chaque interview a duré au minimum une heure et demi, mais très souvent plus longtemps. Un journal d'enquête a été tenu afin de noter les détails importants de l'entrevue elle-même.

L'analyse des enregistrements des interviews après transcription commence par la lecture globale de celle-ci et par l'écoute des cassettes des différents témoins. Les grandes lignes des récits sont relevées, tandis que sont classés par catégories les sujets importants, les styles narratifs et les métaphores qui émergent. Sont ensuite créées des bases de données thématiques des interviews, selon le sexe des témoins. Ces bases de données fonctionnent généralement par paires, comme par exemple « Souvenirs que gardent les femmes de leurs professeurs » et « Souvenirs que gardent les hommes de leurs professeurs », et contiennent de longues citations des transcriptions. Les bases de données sont analysées de manière interne par témoin et par groupe de même sexe, puis comparées avec les résultats correspondants de l'autre sexe. Là, sont recherchés des métaphores importantes, des motifs, des mots et des phrases récurrents, comme le suggère l'historienne M.-F. Chanfrault-Duchet (1). Ces derniers

(1) Marie-Françoise Chanfrault-Duchet : « Narrative Structures, Social Models, and Symbolic Representation in the Life Story », in *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*, sous la direction de Sherna Berger Gluck, Daphne Patai, New York, Routledge, 1991.

éléments révèlent le fonctionnement d'une compréhension partagée du passé, ou « mythologie » (1).

Il est intéressant de noter que, malgré la disparité des dates de naissance, les souvenirs que les témoins ont gardés de NGHS et de NBHS sont remarquablement uniformes à travers le temps. Ceci s'explique, comme on l'a mentionné auparavant, par le fait que les écoles secondaires sélectives non mixtes changent relativement peu en termes de culture et d'organisation jusqu'aux années 1960. En outre, en tant qu'institutions de prestige, les établissements scolaires opposent une résistance au changement. Dès leur création, NGHS et NBHS ont activement développé et cherché à maintenir des « traditions » scolaires imitées d'autres établissements d'élite, telles que chants de l'école, uniformes, insignes, codes, désignation de *prefects* (élèves des grandes classes chargés de la discipline), etc. Enfin, la continuité est renforcée par le fait que de nombreux enseignants y restent de nombreuses années, souvent jusqu'à leur retraite.

III. LES ENSEIGNANTS DANS LE SOUVENIR DES ÉLÈVES : SAVOIR ET DISCIPLINE (2)

Les enseignants sont liés dans les souvenirs des témoins à deux fonctions importantes : ils sont porteurs de savoir et agents de contrôle. Les élèves comprennent que la discipline et l'apprentissage en classe sont intimement liés (3). Les « bons » enseignants sont compétents et passionnés par leur matière, et/ou savent tenir une classe. Les « mauvais » enseignants ne contrôlent pas leurs classes ou emploient une violence inutile pour ce faire, et/ou ne se soucient guère de la matière qu'ils enseignent (4). Les témoins jugent de plus

(1) Roland Barthes : *Mythologies*, Paris, Seuil, 1957, p. 213. Selon R. Barthes, « le mythe préfère travailler à l'aide d'images pauvres, incomplètes, où le sens est déjà bien dégraissé, tout prêt pour une signification ». Les mythes ne sont pas des mensonges, ils sont des « inflexions ».

(2) Dans cette étude, tous les témoins sont identifiés par leur prénom. La plupart des interviews sont conservées par la chercheuse. Certains enregistrements sont conservés par le « Youth at School and Work Project », Département d'Éducation, Université de Newcastle, NSW, Australie. Pour des renseignements complets sur les interviews et sur la méthode mise en œuvre pour les recueillir, les analyser et les utiliser, voir J. R. May : « Gender, Memory... », *op. cit.*, 2000.

(3) Sari Knopp Biklen : *School Work...*, *op. cit.*, 1995, p. 181.

(4) Allyson Holbrook : « Rewards and Punishments in New South Wales Classrooms in the Early Twentieth Century », *Melbourne Studies in Education*, 38, 1, 1997, pp. 1-30, p. 28. Selon A. Holbrook, dans les écoles australiennes du début du xx^e siècle, la personnalité des enseignants s'exprime « totalement dans le registre du contrôle et de l'ordre, des punitions et des récompenses ».

leurs professeurs sur les résultats de leur pratique pédagogique, en particulier lors des examens : un « bon enseignement » se traduit par de « bons résultats » pour les élèves. Grace se souvient que son professeur de mathématiques était « l'incarnation d'une machine efficace et efficiente » : « Je ne crois pas que les 16 ou les 18/20 étaient inhabituels parmi les résultats qu'elle obtenait ». Pour Keith, un bon enseignant, comme son professeur de physique, présentait ses cours de manière « très structurée et [était] très habile à faire passer son message ». En outre, les « bons » enseignants n'ont pas besoin d'être aimés du moment qu'ils enseignent bien leur matière. Gordon se souvient que l'un de ses professeurs avait « un tempérament violent », mais que toute sa classe a été reçue avec un A au *Intermediate Certificate*. Son usage du terme « manifestement » dans la citation suivante indique le caractère normatif de cette façon de voir : « C'était un bon enseignant manifestement. [...] Il lui arrivait de délirer et de crier mais en général je pense que c'était un bon prof, il savait sans aucun doute de quoi il parlait. On avait tous peur de lui parce qu'il pétaait les plombs, il devenait tout rouge et se troublait. Ce n'était pas un homme vraiment impressionnant physiquement, mais c'était quelqu'un de très compétent intellectuellement ».

Si les bons enseignants sont compétents dans leur matière, ils contrôlent également leurs classes, principalement en suscitant la crainte chez leurs élèves. Joan fait remarquer que : « nous avons toutes très bien réussi en sciences parce que nous étions pétrifiées ». Brian explique comment son professeur de latin abordait les leçons : « Il vous effrayait, il était bon ». Richard dit que son professeur de français était un « enseignant né » : « Il était partisan d'une discipline très stricte, [et] arrivait à vous faire tenir tranquille en maintenant éveillé votre intérêt. Donc il n'avait pas besoin de vous rudoyer, et je ne me souviens pas qu'il y ait jamais eu de chahut dans [ses] cours ».

Qu'un professeur soit resté dans les souvenirs comme bon ou mauvais peut varier selon les personnes interrogées. Au lycée de filles, ceci est particulièrement perceptible dans le cas d'un professeur de sciences. Rose se rappelle la crainte que cette enseignante « très stricte » inspirait : « Nous entendions toutes ses pas se rapprocher dans le couloir. Nous étions toutes assises bien droites à l'attendre, et nous devons tracer nos marges d'un trait parfaitement droit ou nous risquons de sérieux ennuis. Elle a fait réussir plein de filles en sciences parce qu'on avait peur d'elle, un ton très strict, pas de sourire ».

Meg se souvient, quant à elle, de cette femme comme « de la prof la plus formidable de l'école ». Selon elle, ses camarades et elle n'étaient pas motivées par la crainte, mais « par l'amour » : « Toutes ses élèves travaillaient pour elle parce qu'elles l'aimaient, et elles n'auraient pas voulu faire la moindre erreur. Mais c'était un véritable bourreau de travail à notre égard, il fallait être vraiment présente. Nous avions l'impression de faire cela parce que nous ne voulions pas la décevoir, pas parce que nous y étions forcées ou que nous ayons eu peur d'elle. Elle était formidable pour vous faire travailler pour elle ».

Au lycée de garçons, l'un des professeurs de français paraît avoir suscité des opinions diamétralement opposées : soit il était très aimé, soit il passait pour un cas désespéré. Eric considère cet enseignant, dont le surnom était Goofy, comme « un prof absolument extra » : « Il était aussi un peu bouffon. C'était un homme très compliqué, de toute évidence un pochard. Selon mes critères, c'était un prof absolument extra, même si c'est difficile à raconter, mais je pourrais vous écrire une page de vocabulaire spécial que je me rappelle à partir d'une leçon qu'il nous a faite. C'était un homme formidable, un type très humain. Très humain. Il détestait la bureaucratie et le système [...]. Il adorait vous raconter des histoires hors de l'école [...] souvent [des histoires] assez gaillardes en fait, c'était une école de garçons vous savez, et il pouvait se le permettre ». Bob, quant à lui, considère cet enseignant comme peu efficace. Il se souvient en particulier du fait qu'il fumait en classe et qu'il mettait parfois le feu à la poubelle, et qu'à une occasion il a vidé le contenu de celle-ci par la fenêtre du deuxième étage.

Les jugements sur le fait qu'un enseignant soit bon ou mauvais changent non seulement selon la personne, mais également avec le temps. Ainsi, Bill se souvient que ses camarades et lui ont changé d'opinion à propos de leur professeur de sciences dans les dernières années d'école. Alors que les élèves ne l'aimaient pas beaucoup dans les petites classes, ils l'apprécient quand il leur enseigne la physique en quatrième année. « Il nous a dit qu'il ne connaissait pas grand chose à la physique, qu'il avait deux leçons d'avance sur nous. On débrouillait les choses ensemble et on l'aimait bien ». La maturité et le recul ont en outre joué en matière de réhabilitation de certains enseignants de NGHS et de NBHS dans le souvenir de leurs élèves. Ainsi, le professeur d'anglais de Raie se détache dans sa mémoire : « Elle nous menait avec une baguette de fer [...] à l'époque je la détestais je crois, mais je la respectais et nous aimions ses cours car elle était toujours stimulante ». Meg dit que, bien qu'elle ait trouvé

cette enseignante cruelle à l'époque, aujourd'hui elle lui est reconnaissante: c'était « une prof d'anglais formidable et une adepte très stricte de la discipline ». Le fait que les enseignants soient présents dans les souvenirs différemment selon le moment renvoie à la nature sédimentaire de la mémoire: le « moi » est constitué de couches, et il y a de nombreux « moi » antérieurs dont peut se souvenir le moi qui fait l'effort de mémoire. Mais ce fait pourrait également refléter l'élaboration d'une version commune du souvenir parmi les anciens élèves qui se retrouvent pour se remémorer ensemble le passé, ce qu'ont fait de nombreux témoins de l'enquête. Le souvenir des « mauvais » enseignants qui brutalisaient leurs élèves ou ne savaient pas les tenir semble cependant n'avoir pas varié avec le temps: ils étaient considérés comme « mauvais » à l'époque, et le sont toujours au moment de l'interview.

Ce sont tout particulièrement les hommes qui se souviennent de « mauvais » enseignants. Bill a eu un professeur de latin violent, qui frappait les enfants au visage, malgré un règlement du ministère interdisant de frapper les élèves à la tête (1). Cet enseignant passait pour alcoolique et était « une légende au sein de l'école »: « J'ai été content d'être débarrassé de lui parce qu'il nous frappait tellement sur la tête. [...] Nous avions peur de lui [...] il n'avait pas de patience avec nous. Il trouvait normal de nous frapper pour des motifs qui ne le justifiaient pas, c'était ce style d'enseignement. Je ne me souviens pas que l'on ait appris grand chose avec lui ».

Colin a eu un professeur qui était « un peu vicieux » et n'avait pas la capacité de « faire passer les choses ». Quelques enseignants dans les deux établissements n'étaient pas tant « mauvais » que des cas « désespérés ». Keith se rappelle d'un professeur: « C'était un cas désespéré, non, ce n'est pas exact, ce n'était pas un mauvais prof, il ne savait pas tenir une classe, il [n'était] pas fort du tout pour la discipline. Il ne contrôlait rien du tout, rien à redire vis-à-vis de ses connaissances ou de son savoir, [mais] il ne savait pas le faire passer [...], il ne savait tout simplement pas maintenir votre intérêt éveillé parce qu'il n'avait pas de force, pas de présence » (2).

(1) Allyson Holbrook: « Rewards and Punishments »..., *op. cit.*, 1997, p. 3.

(2) Keith n'était pas le seul à penser en terme de « force ». Au cours de l'inspection d'août 1933 à NBHS, l'inspecteur d'anglais et d'histoire note qu'il faudrait que l'enseignant fasse preuve de « davantage de virilité » pour contrôler sa classe. Newcastle, NSW, Newcastle Region Public Library, Section des *Local Studies*.

À l'école de filles, Grace avait pitié de l'une des enseignantes car elle n'arrivait pas à tenir sa classe de première année. Elle se souvient de certaines des tortures que les élèves lui infligeaient, comme d'amener des abeilles à l'école dans une bouteille et de les lâcher dans la salle de classe après avoir fermé portes et fenêtres, d'apporter de la « poudre à éternuer » en cours, et de bloquer les allées de la salle avec leurs cartables. Grace ajoute : « elle souffrait [...] ; certaines des choses qu'on faisait étaient en fait plutôt intelligentes dans une veine odieuse. La pauvre, elle avait un cœur d'or ». Le pouvoir au sein de la salle de classe se négociait, et parfois c'est l'enseignant qui perdait.

Si les deux groupes sont conscients que les enseignants sont les principaux agents de la discipline scolaire, en général les hommes tendent à se remémorer cet aspect du rôle de leurs professeurs davantage que les femmes. Une raison pourrait tenir à la différence la plus importante existant en matière de discipline entre les établissements de filles et de garçons, qui est que ces derniers peuvent être frappés. Le règlement du Département de l'Éducation de Nouvelle Galles du Sud interdit de battre les filles passées douze ans (1). La plupart des hommes se souviennent avoir été frappés par des enseignants ; leurs souvenirs de la discipline sont donc inscrits dans leurs corps. Une autre raison à la plus grande attention prêtée à la discipline dans les récits des hommes pourrait être que les « compétences » dont font preuve leurs professeurs sur leur lieu de travail et leur capacité à exercer leur autorité sont associés de près à des questions de masculinité. Comme le montrent les souvenirs de Keith rapportés plus haut, le contrôle de la classe est lié à la « force » et à la « virilité » : celle-ci, dans le cas des enseignants hommes, se juge à leur capacité à tenir une classe (2). Certains professeurs sont plus efficaces dans ce domaine et sont de ce fait plus « virils » que d'autres. En donnant à voir différents styles d'exercice du pouvoir, les enseignants masculins présentent différentes manières d'être homme. En tant qu'adolescents en train de devenir des hommes, les garçons accordent une attention particulière à la discipline.

Aucune des femmes interrogées ne se souvient de violences physiques exercées par les professeurs. Leurs souvenirs donnent à voir une école de filles calme et contrôlée. À la différence de Grace, Jane ne se souvient d'aucun problème de discipline lorsqu'elle était à NGHHS, et précise : « Il suffisait que la prof vous regarde de côté ».

(1) Allyson Holbrook : « Rewards and Punishments »..., *op. cit.*, 1997, p. 23.

(2) Máirtín Mac an Ghaill : *Understanding Masculinities. Social Relations and Cultural Arenas*, Buckingham, UK, Open University Press, 1996, p. 54.

Rose se souvient que: « L'école dans son ensemble était très calme [...]. Nous n'avions aucune latitude, aucune liberté d'expression en tant que telle, vous deviez vous aligner, vous deviez porter ce qu'on vous disait ». Elle se souvient « d'un grand nombre de propos sarcastiques proférés à l'école ». La plupart des femmes disent n'avoir à peu près jamais été punies. Si toutes se rappellent avoir été obéissantes, elles considèrent cependant que leurs professeurs étaient « strictes ». Gladys pense que les enseignantes étaient « très strictes ». « La discipline était le maître mot », selon Thelma, tandis que Louise se rappelle qu'« il y avait une réglementation, très stricte. La cloche sonnait et on changeait de cours ». On attendait des filles qu'elles développent une forme d'autodiscipline. Elles étaient plus susceptibles d'être tenues par des stratégies destinées à produire un sentiment de honte, comme le sarcasme, que par la peur de châtimens corporels. L'anthropologue britannique J. Okeley a observé que les filles ne sont pas disciplinées à travers la chair, mais « par des voies intangibles et métaphoriques menant à l'âme ». La mise à nue psychologique remplace la douleur physique des coups (1).

IV. LES ENSEIGNANTES : DES « RELIGIEUSES DANS LE SIÈCLE »

Trois aspects principaux ressortent des commentaires des femmes interrogées sur leurs professeurs : leur distance, leur indépendance (avec un célibat présumé) et leur vocation pour l'enseignement. Les professeurs sont perçues comme distantes, dévouées et consacrées à leur métier. Elles suscitent à la fois de la vénération et de la crainte chez leurs élèves. Pris ensemble, ces concepts construisent la figure narrative de la « religieuse » dans le siècle.

Le thème de la distance des professeurs apparaît de manière forte dans les témoignages féminins, par exemple :

Margaret : Vous n'aviez pas de relation de proximité avec elles. Elles étaient l'enseignante et vous étiez l'élève. Il y avait clairement une séparation.

Olga : Elle [la relation] n'avait rien d'intime, c'était quelque chose de hiérarchique.

Thelma : Toutes ces enseignantes, je ne dirais pas qu'elles étaient sociables, elles avaient tendance à aller directement en salle des profs pour leur thé du matin, et vous ne les dérangez pas. Vous pouviez

(1) Judith Okeley : *Own or Other Culture*, London, Routledge, 1996, p. 143 et p. 161.

aller voir l'enseignante de surveillance dans la cour de récréation, mais tout était très routinier... Les profs entraient quand la cloche sonnait, commençaient à faire cours et terminaient à la cloche suivante.

Nancy: Elles ne donnaient pas l'impression de s'attacher à qui que ce soit, n'avaient pas de favorites ou quoi que ce soit de ce genre, pas une seule dont je me souviens [...]. Nous avions ce qu'on appelle un professeur responsable de classe, elle venait à trois heures vingt pour noter les présences et c'était tout ce qu'elle faisait. Vous ne lui parliez pas du tout.

Gladys pense que les enseignantes étaient distantes. « Elles n'étaient pas nos copines, elles étaient là pour enseigner, et c'est ce qu'elles faisaient ». La description faite par Esme des membres du personnel enseignant comme « gris fer » résume leur froideur. Le rapport hiérarchique des enseignantes avec leurs élèves fonctionne à travers l'adhésion stricte à une routine et grâce à la culture d'efficacité sans passion que partagent les professeurs.

Le respect que beaucoup des femmes interrogées se souviennent avoir ressenti à l'égard de leurs professeurs est une autre caractéristique de la distance réciproque. Les professeurs étaient « estimés ». Raie se souvient qu'elles étaient « sur un piédestal » ; Enid précise que « vous aviez tendance à vénérer vos professeurs », tandis qu'Elaine se rappelle avoir ressenti une « crainte respectueuse » à leur égard. Les élèves savaient peu de choses sur leurs professeurs en tant que personnes. Elaine rapporte qu'elle ne connaissait le prénom que d'une seule des enseignantes car elle signait les bulletins de son nom complet. Raie se souvient qu'elle ne savait « rien de personnel » sur ses professeurs : « Je ne me rappelle pas qu'elles nous aient dit quoi que ce soit sur elles-mêmes. C'étaient toutes des célibataires ». La surprise est d'autant plus grande quand une enseignante permet aux élèves « une certaine proximité ». Margaret se souvient que l'une des professeurs « vous laissait l'approcher. Vous aviez vraiment l'impression qu'elle était votre amie. Elle se détache comme une personne différente du reste. Elle vous parlait même dans la cour de récréation. C'était inhabituel, vous n'aviez normalement pas ce type de contact avec les enseignantes ».

Mis à part la distance, les deux autres caractéristiques qui dominent dans les souvenirs – le célibat et l'attachement à l'enseignement – sont intimement liées. Le fait que les professeurs n'aient pas été mariées est en relation directe avec leur professionnalisme en tant qu'enseignantes. On peut supposer que les femmes célibataires

étaient considérées comme libres de se consacrer entièrement à leur travail, d'être « mariées » avec lui. Il n'y avait rien pour les en détourner. La chercheuse en éducation américaine S. Biklen a observé que « l'engagement d'une femme vis-à-vis de sa carrière se mesure au temps qu'elle consacre au travail, par opposition à celui qu'elle consacre à sa famille » (1). Du fait de l'interdiction d'exercer liée au mariage, les enseignantes célibataires sont considérées comme des femmes qui veulent faire carrière. L'historienne anglaise, A. Oram, a affirmé que le célibat, qui est de plus en plus construit comme « pathologique » au cours de la période où l'interdiction d'exercer liée au mariage est en vigueur en Angleterre (2), « est néfaste à l'expression des capacités professionnelles des femmes » (3). Cependant, en Australie à la même époque, si en dehors du système scolaire le célibat féminin est un sujet de dérision et de suspicion, au sein des lycées de filles sélectifs comme dans les souvenirs des élèves, il confère un statut professionnel plus élevé plutôt qu'il ne le diminue, bien qu'il faille comprendre cela dans le cadre d'un discours sur la notion de « service » rendu à autrui (4). Le fait que des femmes célibataires aient exercé des rôles de pouvoir au sein de l'environnement scolaire ajoute à la particularité qu'il y a à avoir fréquenté un lycée de filles sélectif dans les années 1930-1950.

Certains exemples tirés des interviews montrent comment le célibat et l'attachement au travail se mêlent dans les souvenirs des élèves.

Meg: Je me souviens que toutes ces enseignantes avaient une *vocation*, elles n'étaient pas juste là pour gagner leur vie. La plupart d'entre elles étaient *célibataires*, et au cours des années de guerre, je dirais que la majorité d'entre elles étaient des *enseignantes de métier*.

Louise: Nous avions des professeurs formidables, c'étaient des *célibataires par vocation*. Nous n'avions pas une seule femme mariée. Nous avions toutes ces femmes célibataires, certaines étaient des vieilles filles desséchées et ratatinées, certaines étaient très belles, certaines étaient un peu givrées, mais elles étaient *très bien*.

Gladys: Nous n'avions que *des dames pour enseignantes* et elles étaient fantastiques. Elles avaient la *vocation*, je crois qu'il n'y avait que deux femmes mariées parmi le personnel, c'étaient essentiellement des dames célibataires, *c'était là toute leur vie, l'enseignement était leur vie*. Ça se voyait bien que *les enfants leur importaient vraiment*.

(1) Sari Knopp Biklen: *School Work...*, *op. cit.*, 1995, p. 25.

(2) Alison Oram: « To Cook Dinners... », *op. cit.*, p. 97.

(3) *Ibid.*, p. 108.

(4) Sari Knopp Biklen: *School Work...*, *op. cit.*, 1995, p. 181.

Les commentaires d'Elaine qui suivent montrent comment les trois caractéristiques des enseignantes – éloignement, célibat et prestige professionnel – sont liées dans ses souvenirs, qu'elle réinterprète avec le recul. Elle suppose à présent que ses professeurs étaient simplement des personnes ordinaires, alors qu'autrefois elle les considérait comme extraordinaires. Elles étaient l'antithèse des femmes « normales » qui étaient, par déduction, affectivement disponibles, mariées et sans profession. « Vous regardiez vos profs *avec respect* comme si *elles étaient des personnes spéciales*, vous voyez, à les considérer avec le recul de l'âge, elles devaient être, je veux dire, elles étaient juste des personnes ordinaires. Elles étaient *toutes célibataires* [...] elles étaient *l'élite des enseignantes* parce que c'était une école sélective ».

Telles qu'elles sont décrites dans les souvenirs des femmes interrogées, les enseignantes de l'école de filles sont conceptualisées selon le mode narratif utilisé pour décrire la vie des religieuses. Ces dernières constituent le seul groupe comparable de femmes publiques, distantes et exerçant un pouvoir, qui sacrifient le destin habituel des femmes pour consacrer leur vie à la vocation « supérieure » que représente l'enseignement (1). En Australie, les couvents catholiques composés de religieuses dont « le dévouement à la tâche incarne l'idéal féminin de désintéressement » constituent le « réseau d'enseignement post-élémentaire à l'usage des filles le plus développé et le plus accessible » de Nouvelle Galles du Sud tout au long du XIX^e siècle et pour une bonne partie du début du XX^e siècle. Des Dominicaines dirigent des écoles dans le district de Newcastle à partir de 1867, tandis que les Sœurs de la Miséricorde établissent une école d'élite pour jeunes filles de bonnes familles au cœur de la banlieue de Newcastle en 1890 (2). Les religieuses constituent un élément de comparaison évident quand il s'agit de comprendre l'anomalie sociale que représentent ces femmes respectées, enseignantes, célibataires et laïques.

La répétition de métaphores et d'un vocabulaire religieux renvoie également à ce schéma narratif. On considérerait que les enseignantes de NGHS avaient une « vocation ». L'une des femmes interrogées se souvient que quand une des professeurs s'est mariée et a donné naissance à des jumeaux, ses élèves « ne pouvaient y croire, c'était

(1) Madeleine Sophie McGrath: *These Women? Women Religious in the History of Australia. The Sisters of Mercy Parramatta 1888-1988*, Kensington, NSW, New South Wales University Press, sans date, p. 142.

(2) Noeline Kyle: *Her Natural Destiny...*, *op. cit.*, pp. 70-71.

comme une naissance divine ». La rhétorique religieuse apparaît, bien que sur un mode ludique, dans le journal de l'école en 1934, sous la forme des « Dix Commandements ». Il est intéressant de noter l'usage de termes comme « habit » pour désigner l'uniforme, « sœurs » qui renvoie aux camarades de classe, ou encore « sacrifices » et « pèlerinages » qui renforcent l'idée de couvent.

1. Tu porteras l'habit d'une manière qui sied à une écolière.
2. Tu porteras des manches à ton chemisier, en vérité, même s'il ne s'agit que d'un simulacre de manches.
3. Tu porteras des tabliers bleu marine et non des jupes bleu marine sur ta personne.
4. Tu couvriras tes jambes de bas noirs.
5. Tu noirciras et cireras tes chaussures, même leurs talons.
6. Tu ne poudreras pas ton visage, et ne le coloreras pas de manière artificielle.
7. Tu inscriras ton nom sur tes habits, en vérité, même sur tes bas.
8. Tu te rappelleras également que tu ne dois pas parler à tes sœurs dans les couloirs de ton école, car tu connais la punition sévère que ton grand bienfaiteur t'a imposée.
9. Tu sais également que tu dois avoir de la dignité et te conduire comme une dame.
10. Tu seras muette pendant tes déplacements pour venir à, ou partir de, ton lieu de sacrifices scolaires. Au cours de ces pèlerinages tu ne parleras pas à tes frères pèlerins (1).

Une femme se souvient en outre qu'à l'école normale mixte de Newcastle, créée à la fin des années 1940, les filles de NGHS étaient considérées par les élèves masculins comme les filles « du couvent ». L'école de filles est un lieu asexué, un couvent, où les élèves sont des néophytes, des novices initiées à un style de féminité différent et étranger, qui est basé sur la contrainte du corps et l'autorité professionnelle.

Tout ceci ne veut pas dire que les enseignantes ne bénéficiaient pas d'une opinion générale largement en leur faveur. Les femmes interrogées se souviennent qu'elles aimaient leurs professeurs. Elles étaient contentes d'être instruites par elles. Anne rapporte que les élèves « ne se sont jamais senties contraintes » : « Nous n'avons jamais ressenti de manque causé par l'absence des hommes dans l'école. On n'était que des femmes ensemble, et les femmes qui nous éduquaient étaient des personnes exceptionnelles, elles étaient des modèles de femmes actives fantastiques, c'était des femmes formidables ».

(1) *Nobbys. The Journal of the Newcastle Girls High School*, 1, 5, 1934, Newcastle Region Public Library, Section des *Local Studies*.

M. Theobald et S. Biklen ont montré l'insuffisance de l'explication par la « grande romance de l'enseignement », elles ont affirmé également que la « figure rhétorique héroïque » ne peut plus « convenir » pour rendre compte des vies des enseignantes (1). Cette idée de la célibataire héroïque exerçant une profession et renonçant à sa « destinée naturelle » pour l'amour de son métier n'en est cependant pas moins activement présente dans les souvenirs des anciennes élèves. Les hommes ont, quant à eux, une vision différente de leurs professeurs, moins détachée de ce monde, une vision d'hommes ordinaires, non pas hors du monde, mais *de* ce monde.

V. DES PROFESSEURS HOMMES DE CE MONDE

Les hommes font montre d'une grande diversité d'opinions quand ils se remémorent les enseignants de NBHS. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'ils sont plus susceptibles que les femmes de considérer leurs professeurs comme des personnes ordinaires. La distance psychologique et personnelle est moindre entre le personnel masculin et les élèves, tandis que ces derniers ont moins tendance à idolâtrer leurs professeurs de quelque manière que ce soit. Ceux-ci n'ont pas besoin d'abandonner leur « normalité » pour enseigner : ils n'ont pas à intégrer le cloître en choisissant le célibat. Ils ne sont pas « intouchables », ils sont de ce monde. Les hommes parlent de ce fait souvent de leurs professeurs en termes rien moins que révérencieux. Ils leur donnent des surnoms tels que « le petit caporal », Spot, Goofy, Mickey, Creeping Jesus, Horserug Harry, Iky, Keg, ou Toc, tandis qu'une seule des femmes se souvient d'un surnom attribué à une enseignante (2). Brian se rappelle son professeur de français, qui était connu sous le nom de « Dippy » par de nombreuses cohortes d'élèves, comme d'une « personnalité erratique, et il lui arrivait parfois de se mettre en colère, mais c'était un type tellement comique, vous ne pouviez pas le prendre au sérieux ». Les hommes connaissaient également souvent, à l'époque où ils étaient au lycée, une bien plus grande quantité d'informations personnelles sur leurs professeurs. Ainsi, ils savent fréquemment leur prénom. Ils connaissent aussi d'autres détails personnels comme le fait qu'ils boivent ou non, fument, aiment parier aux courses, ou encore le nombre d'enfants

(1) Marjorie Theobald : « Teachers, Memory... », *op. cit.*, p. 20, et Sari Knopp Biklen : *School Work...*, *op. cit.*, 1995, p. 5.

(2) Ces surnoms souvent péjoratifs font référence à des détails personnels, comme le goût des courses ou de la boisson, à des traits de caractère ou à des particularités physiques des enseignants (n.d.l.t.).

qu'ils ont. Les hommes sont parfois aussi au courant des opinions politiques de leurs professeurs et en tiennent compte. Un professeur de mathématiques étant connu pour être communiste, les élèves avaient pour habitude de cacher son vélo pour montrer leur désapprobation. Reg se souvient que « tout le monde savait. Il portait une cravate rouge tous les jours, mais c'était un brave type ». Comme cela a déjà été mentionné, les hommes parlent également davantage de contrôle et de discipline quand ils évoquent leurs professeurs.

La diversité des souvenirs qu'ont gardés les hommes des enseignants indique que ces souvenirs sont moins susceptibles d'être teints d'une coloration romantique que ceux des femmes. Certains se rappellent que leurs professeurs faisaient bien leur travail et étaient des « types bien ». Colin dit que ses professeurs étaient de « premier ordre » : « la plupart des enseignants que j'ai eus sont ensuite devenus directeurs d'école dans d'autres régions [...] à cette époque vous ne pouviez être directeur si vous n'étiez pas bon dans votre travail ». C'était un « groupe de pros ». Cyril affirme : « j'avais de bons profs, des types bien ». D'autres font un récit plus équivoque. Gordon dit que : « au lycée, vous aviez sept ou huit profs différents. [...] Certains, vous les aimiez, et certains, vous ne les aimiez pas trop ». Éric déclare qu'il ne peut faire « aucune généralisation utile à leur propos » car « ils étaient différents les uns des autres ». Wal dit que, malgré « la présence de 'cas' [...] généralement parlant on avait là un bon groupe d'enseignants ». Keith se souvient que le personnel était « constant et ferme », ainsi que d'âge mûr, quand il fréquentait l'établissement en 1941-1942. Il précise que les enseignants de NBHS « étaient en général un groupe de gens intéressants ». Alfred considère que les professeurs au sein de l'établissement sélectif qu'était NBHS n'avaient pas « à travailler aussi dur » que les enseignants dans d'autres écoles parce que les élèves étaient « la crème en matière d'intelligence ». Don pense quant à lui que les enseignants étaient « risibles, nous les trouvions drôles ». Ça ne « prenait » pas entre Colin et son professeur de latin : « Il avait pour habitude d'être assis là à mastiquer des noix de cajou. S'il venait à manquer, il ordonnait à celui qui était au premier rang : 'Fais un saut au magasin et rapporte-moi un paquet de noix de cajou'. Vous voyez, et il restait là à passer son temps à manger ces noix de cajou. Il m'arrivait parfois de penser : 'J'espère que ça va te rendre malade' ».

Les hommes sont plus disposés que les femmes à défier et à juger négativement les enseignants. Ainsi, Wal considère que son professeur d'anglais était « un peu porc sur les bords ». Gary affirme que celui qui lui a enseigné l'anglais pendant trois des quatre années qu'il

a passées à NBHS « me détestait bien avant que je ne le déteste ». Bob, en particulier, qui a fréquenté l'établissement au début des années 1950, est caustique quand il évoque le groupe des enseignants : « Je veux dire, j'ai été saisi d'étonnement dès le début, et encore je n'avais pas vraiment d'élément de comparaison, mais ça m'avait frappé comme étant bizarre, dans ce qui était censé être le meilleur lycée de Newcastle, on avait tous ces alcooliques, on avait tous ces réfugiés de guerre... C'était une idée courante parmi les gosses dans la cour de récréation que la moitié du personnel était communiste, les deux tiers d'entre eux alcooliques, et la plupart ne valaient pas un sou, et je dirais, j'ai eu un seul prof correct sur l'ensemble des cinq ans ».

Gary, scolarisé comme Bob dans les années 1950 à NBHS, n'a eu qu'un seul enseignant pour lequel il éprouvait un certain respect : « Mais les autres étaient des cas désespérés, ils ne valaient pas un clou ». Les souvenirs de Bob et de Gary, les plus jeunes des hommes interrogés, suggèrent que des changements qui demandent à être approfondis ont pu se produire dans les années 1950 dans la façon dont les enseignants étaient perçus par leurs élèves.

Une autre différence intéressante entre les récits des hommes et ceux des femmes est que les premiers offrent plus de renseignements sur les professeurs de mathématiques et de sciences que les seconds. Peut-être parce que ces matières sont traditionnellement identifiées comme « masculines », les hommes ont davantage tendance à mêler des souvenirs qui y sont liés dans leurs récits de vie, à les incorporer au sein d'une identité « masculine ». Les professeurs de mathématiques et de sciences possédaient un savoir qui était considéré comme décisif et lié à de nombreuses carrières auxquelles pouvaient aspirer les hommes, comme celles de médecin et d'ingénieur, quel que soit le domaine précis.

Les témoins de sexe masculin se souviennent des enseignants comme d'un groupe diversifié, dont les membres donnaient l'exemple de pratiques corporelles masculines. Ils avaient une « présence physique » différente de celle de leurs homologues féminines (1). Leurs corps avaient des *besoins*, et ceux-ci – par exemple les noix de cajou ou la cigarette – pouvaient être satisfaits, même en pleine salle de classe. Les garçons apprenaient ainsi que les hommes adultes avaient le pouvoir de rechercher le confort et la satisfaction

(1) Voir Sue Middleton : *Disciplining Sexuality...*, *op. cit.*, pour une discussion plus étendue sur le corps et l'éducation.

physique, alors qu'à l'école de filles, les enseignantes offraient le modèle d'un régime corporel basé sur le reniement, le refus du contact, la discipline de soi et, comme on le montrera, l'artifice, sous la forme du soin mis à se faire belle.

VI. DES SOUVENIRS SEXUÉS : LES ENSEIGNANTES ET L'APPARENCE PHYSIQUE

Les souvenirs qu'ont gardés les femmes de leurs professeurs à NGHS offrent une catégorie d'informations absente des récits masculins, qui porte sur l'apparence. Alors que les hommes ont tendance à se souvenir de traits physiques de base, en particulier si leurs professeurs étaient petits ou grands (littéralement, ils les « mesurent »), ils n'ont pas beaucoup d'autres détails à offrir sur leur apparence physique. Les femmes, au contraire, ont souvent gardé en mémoire le style vestimentaire de leurs professeurs, elles se rappellent si elles portaient ou non du maquillage, elles se souviennent de leur âge, et si elles étaient jolies ou non. En tant que jeunes filles, elles en étaient déjà à voir les autres femmes comme des femmes objets, et les jugeaient en fonction de leur pouvoir d'attraction et de leur degré de réussite en tant que modèles vestimentaires.

La façon dont s'habillent les enseignants est quelque chose que notent tout particulièrement les femmes. Gladys dit que ses professeurs « étaient toujours bien habillées » et, avec un temps de réflexion, Elaine affirme que ce sont « beaucoup les habits qui lui restent en mémoire s'agissant des professeurs ». Elle se souvient de l'histoire d'amour qu'elles avaient échafaudée autour de l'une des enseignantes qui « portait de jolies robes fluides, vous savez, et elle était toujours en train d'écrire des lettres, et on imaginait qu'elle écrivait à son petit ami parti à la guerre loin du pays ou quelque chose de ce genre ». Raie dit qu'elle peut « encore se représenter clairement » les « belles robes » des enseignantes.

L'âge et le charme des enseignantes vont de pair avec leur tenue vestimentaire dans les souvenirs des femmes interrogées. Kathleen dit de son professeur de français : « Elle était jeune et elle était tout simplement sympa ». Elle aimait également ses deux professeurs de musique qui étaient « belles et jeunes ». Olga rapporte que celle de musique « avait environ vingt-cinq ans et était séduisante ». Nancy aimait tout particulièrement celle de sport car « elle était jeune et blonde de surcroît ». Enid se souvient de Dymphna Cusack, qui était venue leur enseigner l'histoire, comme d'une femme « délicieuse [...]

elle était si jolie [...]. Des cheveux brillants, une peau superbe, et ce sourire formidable. Nous étions toujours ses petites fleurs de miel [...]. Elle nous plongeait dans le ravissement ». Certaines enseignantes, au contraire, paraissaient très vieilles. Esmé rapporte que les professeurs étaient des « femmes très mûres » qui avaient coupé leurs cheveux courts dans les années 1920 et les avait gardés ainsi. Jane fait remarquer à propos de son professeur d'anglais qu'elle avait dû être une belle femme dans sa jeunesse, qui regrettait le passage du temps, ce qui expliquait son maquillage très lourd, « presque comme un masque ».

Les souvenirs qu'ont gardés les femmes interrogées de l'apparence de leurs professeurs révèlent également l'intersection existant entre les identités des enseignantes comme professionnelles et comme femmes (1). Ils pourraient également être liés à d'autres facteurs comme la transformation des femmes en objet par leurs homologues, ou une préoccupation pour la sexualité de la part de jeunes filles pubères. Dans un contexte patriarcal, ces souvenirs constituent aussi une tentative pour expliquer le pouvoir des femmes. Tous ces facteurs sont également à l'œuvre dans le concept de la « religieuse dans le siècle ».

*
* *

La mémoire est résiduelle et paradoxale, puisqu'elle contient des éléments à la fois personnels et sociaux, intellectuels et émotionnels, simples et complexes, historiques et contemporains. Elle est inévitablement incomplète, mais pourtant rappelée au jour sous la forme de récits complets. Construite à partir des vestiges des souvenirs d'hommes et de femmes portant sur leurs années d'enseignement secondaire, cette analyse montre que les témoins s'accordent sur le fait que les identités professionnelles des enseignants sont liées à leur capacité à transmettre un savoir et à contrôler leur classe. Mise à part cette ressemblance, les récits sur les enseignants apparaissent au sein de systèmes de signification sexués et fournissent une série de notions opposées deux à deux selon les sexes : célibataire/marié ; non connaissable/connaissable ; femme objet/sujet ; discipline psychologique/discipline physique. Ces couples sont à la base des figures rhétoriques les plus importantes que sont la « religieuse dans le siècle » et l'homme de ce monde. Ils reflètent également le régime sexué en vigueur dans les établissements scolaires. À l'école de garçons, le type de masculinité mis en avant dans les pratiques disciplinaires et

(1) Sari Knopp Biklen : *School Work...*, *op. cit.*, 1995, p. 110.

les comportements personnels des enseignants sont conformes avec les futurs rôles sociaux des élèves. Il est possible de connaître les professeurs en tant que personnes; ceux-ci font en outre montre d'une grande variété de comportements sociaux. Ils sont chez eux dans le monde. À l'école de filles, les enseignantes célibataires sont distantes mais dévouées. Le fait qu'elles exercent un pouvoir inhabituel crée une discordance entre leur identité féminine et leur carrière, entre la société et l'école. Cette discordance se reflète dans les souvenirs de leurs élèves. Étant donné qu'il n'existe qu'une « gamme limitée de modèles narratifs conventionnels » dont s'inspirent ceux qui racontent des histoires (1), la résolution rhétorique la plus adaptée de cette tension se trouve dans la fiction de la « religieuse dans le siècle » qui sacrifie sa « destinée naturelle » – se marier et avoir des enfants – pour se consacrer à ses élèves.

Il reste à se demander quelle influence, s'il y en a une, exercent sur le présent ces constructions narratives des enseignants du passé. Ainsi, considère-t-on toujours qu'un enseignement efficace consiste à transmettre un savoir plutôt qu'à stimuler l'apprentissage, à contrôler la classe plutôt qu'à promouvoir une discipline de soi individuelle, et à obtenir des résultats aux examens plutôt qu'à inspirer le désir d'apprendre tout au long de la vie? Attend-on davantage des enseignantes que de leurs homologues masculins qu'elles accomplissent leur destin au sein d'un discours spirituel de service et de sacrifice? Les professeurs hommes arrivent-ils à s'inspirer d'une gamme plus large de comportements sociaux dans leur rôle professionnel? L'exercice d'un pouvoir par une femme dans le domaine éducatif est-il toujours considéré comme « autre », et son pendant masculin toujours comme la norme? Cette étude ponctuelle suggère des raisons pour lesquelles on peut répondre à ces questions par l'affirmative. Le passé n'est pas « une autre contrée » : à travers le travail de mémoire, les mythologies qui lui sont liées façonnent activement le présent. Il nous faut davantage d'études des souvenirs d'élèves sur leurs professeurs, non seulement pour connaître leur contribution à la construction historique des identités des enseignants, mais aussi pour évaluer les possibilités existantes et les contraintes qui pèsent sur les professeurs et les pratiques pédagogiques.

Josephine MAY

Université de Newcastle, Nouvelle Galles du Sud, Australie

(Traduit de l'anglais par Céline Grasser)

(1) Susan Engel: *Context is Everything...*, op. cit., p. 41.

Gérard BODÉ

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE
de la Révolution à nos jours
Tome 2 : 1926-1958

Volume 1 : textes officiels

Volume 2 : recensement thématique des textes officiels

De 1926 à 1958, l'enseignement technique se trouve dans une position ambivalente. Contraint de répondre aux nécessités économiques et de pallier la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, aussi bien en période de plein emploi qu'en période de dépression, il ne réussit que très difficilement à maintenir une certaine indépendance, d'autant qu'il est soumis aux tentatives de réforme globale du système éducatif. Il s'impose cependant comme un élément essentiel de ce système avant d'y être complètement intégré en 1959.

Le volume 1 rassemble une sélection de textes permettant d'illustrer une histoire complexe. Il embrasse tous les niveaux, depuis les écoles d'ingénieurs jusqu'aux cours professionnels, sans se limiter aux établissements dépendant de l'Éducation nationale. Il montre aussi comment l'unité de cet enseignement s'est progressivement brisée pour donner naissance au dualisme actuel entre l'enseignement technologique et l'enseignement professionnel.

Le volume 2 répertorie plus de 16 000 textes officiels regroupés thématiquement. Pour chacun, une ou plusieurs références de sources permettent de recourir aux textes originaux.

2 vol. de 618 p. et 716 p.

Prix : 59 € chaque vol.

Institut national de recherche pédagogique
Économica

2002

RÉSUMÉS – SUMMARIES – ZUSAMMENFASSUNGEN

Mineke van ESSEN et Rebecca ROGERS: Écrire l'histoire des enseignantes : enjeux et perspectives internationales

Cet article introductif prend pour objet l'historiographie des femmes enseignantes en Europe, en Amérique du Nord et en Australie depuis les années 1960. Le poids de l'historiographie anglo-américaine sur le sujet s'explique en grande partie par le succès de l'histoire des femmes et du genre dans ces aires géographiques. Les auteurs proposent une approche thématique et prennent en compte les études portant sur la présence des femmes dans la profession enseignante, le processus de féminisation, la formation et la professionnalisation des enseignantes, leurs expériences au travail, les enseignantes du secteur privé et les approches nouvelles qui s'intéressent à la culture enseignante par l'étude des discours et l'analyse des expériences. La variété et la quantité de la production historique montrent à quel point l'intérêt porté aux femmes et au genre a transformé l'histoire de la profession enseignante au XIX^e et au XX^e siècle.

Mineke van ESSEN and Rebecca ROGERS: Writing the History of Women Teachers: Intellectual stakes and international perspectives

This introductory article examines the historiography concerning women teachers in Europe, North America and Australia from the 1960s until the present. It begins by noting the weight of Anglo-American scholarship on the subject given the success of women's and gender history in England and North America. The authors then propose a thematic approach to the subject, considering the studies that analyse women teachers within the profession, the profession's progressive feminization, the training and professionalization of women teachers, their working experiences, the characteristics of women's presence in the private teaching sector, and new approaches to teaching culture that focus on women's words and experiences. The variety and sheer quantity of scholarship on this subject sheds light on the ways the focus on women and gender has changed the history of the teaching profession in the XIXth and XXth century.

Mineke van ESSEN und Rebecca ROGERS: Die Entwicklung des Lehrerinnenstandes historisch beschreiben: Herausforderungen und Perspektiven auf internationaler Ebene

Dieser einleitende Aufsatz zeichnet den Forschungsgang zur Geschichte des Lehrerinnenstandes in Europa, Nordamerika und Australien nach. Dabei erklärt sich das große Gewicht, das in diesem Zusammenhang der nordamerikanischen Forschung beigemessen wird, vor allem durch die Erfolge der Frauen- und Geschlechtergeschichte in diesem geographischen Raum. Die Autorinnen wählen einen thematischen Ansatz und berücksichtigen Untersuchungen zum Anteil von Frauen in den Bildungsberufen, zum Prozess der Feminisierung, zur Ausbildung und Professionalisierung der Lehrerinnen, zu ihren Erfahrungen am Arbeitsplatz, zu den in

Privatschulen arbeitenden Lehrerinnen sowie zu neuen Ansätzen, die sich diesem kulturellen Milieu durch Diskursanalysen und Auswertung von Erfahrungsberichten nähern. Die Vielfalt und der Umfang des historischen Schrifttums machen deutlich, in welchem Maße das Interesse für die Frauen- und Geschlechtergeschichte den Blick der historischen Forschung auf den Lehrerstand im 19. und 20. Jahrhundert verändert hat.

Rebecca ROGERS: **La sous-maîtresse française au XIX^e siècle: domestique ou enseignante stagiaire ?**

L'article analyse la place de l'aide éducatrice au sein de l'enseignement secondaire pour filles en France avant les réformes républicaines des années 1880. À beaucoup d'égards, le personnage de l'aide éducatrice ressemble à celui de la gouvernante dans la société britannique; elle était souvent l'objet de commentaire aussi bien dans la presse pédagogique que dans la littérature d'ethnographie urbaine du début des années 1830. Elle fut ensuite décrite comme une servante exploitée et sous-payée, malgré son statut de classe moyenne. Après avoir examiné l'ensemble de ces représentations, l'article analyse les changements apportés au profil du corps enseignant par les nouvelles règles et réglementations, et leur impact sur le statut de ces femmes placées au bas de la hiérarchie. Une dernière section tente, au travers de revues et de correspondances, de comprendre la vie quotidienne de ces femmes, en montrant que ce niveau d'enseignement offrait à quelques-unes une véritable possibilité d'autonomie.

Rebecca ROGERS: **The French Teaching Aide in the XIXth Century: domestique servant or apprentice teacher?**

This article considers the position of the teaching aide within girls' secondary education in France prior to the republican reforms of the 1880. The figure of the teaching aide resembles in many respects that of the governess in British society; she was often the subject of commentary in the pedagogical press as well as in the urban literature of the early 1830s. She was then portrayed as an exploited and under-paid servant despite her middle-class status. After examining these representations of the teaching aide, the article then considers how new rules and regulations changed the contours of the teaching profession and considers their impact on the status of these women at the bottom of the hierarchy. A final section uses journals and correspondences in an attempt to understand the daily lives of these women, illustrating how this level of teaching did offer some women a degree of autonomy.

Rebecca ROGERS: **Die französische Hilfslehrerin im 19. Jahrhundert: Hausmädchen oder Aushilfskraft?**

Der Beitrag zeichnet die Rolle der Hilfs-Erzieherin im Sekundarschulwesen für Mädchen in Frankreich vor den republikanischen Reformen der 1880er Jahre nach. In vieler Hinsicht gleicht die Figur der Hilfs-Erzieherin der der Gouvernante in der britischen Gesellschaft; in der pädagogischen Presse wie

in der Literatur zu den städtischen Bevölkerungsgruppen der beginnenden 1830er Jahre wird dieser Berufsstand häufig thematisiert. Auch in der Folgezeit werden die Hilfslehrerinnen trotz ihrer Zugehörigkeit zum Mittelstand als eine ausgebeutete und unterbezahlte Personengruppe beschrieben. Der Beitrag geht diesen Zuschreibungen nach und analysiert sich aus den neuen Regelungen und Verordnungen ergebenden Veränderungen im Berufsbild des Lehrerstandes und ihre Auswirkung auf diese auf der untersten Stufe der sozialen Leiter stehende Frauengruppe. Schließlich wird versucht, durch die Analyse von Zeitschriften und privater Schriftlichkeit den Alltag dieser Frauen nachzuzeichnen, wobei gezeigt wird, dass die Zugehörigkeit zu diesem Berufsstand manchen dieser Frauen die Möglichkeit zu einer wirklichen Selbständigkeit eröffnete.



Christine MAYER: La formation des institutrices à Hambourg: le projet de Doris Lütkens (1846)

Même si, au cours des siècles antérieurs, l'éducation et l'enseignement avaient déjà été investis par les femmes, ils ne se développèrent cependant fortement en tant que secteur d'activité professionnelle féminin que durant la première moitié du XIX^e siècle avec la multiplication des écoles pour les filles de la bourgeoisie. Mais cette évolution se heurta à la totale carence de la formation pour ces métiers féminins dans les divers Etats allemands. À partir d'une étude de cas locale, cet article examine une des premières tentatives de formation pour les femmes au moyen de la création d'un séminaire d'institutrices. Il met en évidence les oppositions à toute formation systématique des institutrices, telle que la réclamait Doris Lütkens à Hambourg. À partir de cet exemple, il esquisse l'histoire de la formation des institutrices dans la cité hanséatique autour de 1850. Ce contexte local permet aussi de souligner que la critique à l'égard de l'enseignement féminin se fondait généralement sur ce défaut de formation pour les institutrices combiné au refus d'y remédier sérieusement.

Christine MAYER: Training Schoolteachers in Hamburg: Doris Lutken's project (1846)

Despite women's presence in the education and instruction of girls in the early modern period, teaching as a sector for women's professional activity only developed in the first half of the nineteenth century with the growth of schools for middle-class girls. The development of possibilities was handicapped, however, by the total absence of professional training for women in the various German states. This article uses a case study to explore the first attempts to train women through the creation of a seminar for schoolteachers. It shows the opposition to Doris Lutkens' project to provide more systematic training for women teacher, and uses her example to provide a history of women teacher's training in Hamburg at mid century. This local study also shows that although the major criticism directed against girl's education was the absence of serious training of their teachers, critics nonetheless refused to address this specific problem.

Christine MAYER: Doris Lütkens und die Lehrerinnenbildung in Hamburg um 1846

Lehren und Erziehen war zwar auch schon in früheren Jahrhunderten ein Tätigkeitsfeld von Frauen; mit der zunehmenden Gründung von Schulen für die Töchter des Bürgertums in der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert entwickelte sich dieser Bereich jedoch zu einem wichtigen weiblichen Erwerbsfeld. Im krassen Gegensatz zu dieser Entwicklung standen die Ausbildungsmöglichkeiten von Frauen für den Lehrberuf in den deutschen Staaten. In dem Beitrag wird anhand einer lokal angelegten Fallstudie einem frühen Versuch nachgegangen, die Situation von Frauen im Lehrberuf durch die Gründung eines Lehrerinnenseminars zu verbessern. Es werden die Widerstände aufgezeigt, die sich gegen eine systematische Ausbildung von Lehrerinnen – wie sie Doris Lütkens in Hamburg forderte – richteten, und ausgehend davon wird die Entwicklung der Lehrerinnenbildung skizziert, wie sie sich um die Mitte des 19. Jahrhunderts in der Hansestadt etablierte. Im Kontext der lokalgeschichtlichen Analyse läßt sich der Zusammenhang verdeutlichen, dass die Kritik an den Mädchenschulen häufig auf die mangelnde Ausbildung der Lehrerinnen zurückgeführt wurde, ohne allerdings diesem Mangel ernsthaft Abhilfe zu verschaffen.



Andrea JACOBS: Les examens, la professionnalisation et les enseignantes: les établissements féminins du secondaire en Angleterre, 1850-1900

Les examens furent introduits dans le système éducatif anglais au milieu du XIX^e siècle comme un moyen d'améliorer les niveaux d'enseignement et d'apprentissage, à l'heure où la place des femmes, et en particulier celle des femmes des classes moyennes, était limitée par des considérations sur le rôle et l'attitude qu'elles devaient tenir. Bien que nombre de jeunes femmes ne recevaient aucune formation à proprement parler, l'enseignement apparaissait comme la seule profession à laquelle celles qui devaient gagner leur vie pouvaient aspirer sans perdre leur respectabilité ni compromettre leur féminité. On montre comment l'introduction d'examens au sein des écoles de classe moyenne a, de plusieurs façons, joué un véritable rôle en permettant aux enseignantes de mener des carrières professionnelles souvent gratifiantes.

Andrea JACOBS: Examinations, Professionalism and Female Teachers in Secondary Schools, 1850-1900

Examinations were introduced into the English education system in the middle of the nineteenth century as an educational expedient to improve standards of teaching and learning, at a time when the position of women, particularly middle-class women, was constrained by considerations of appropriate roles and behaviour. Although many young women had received no formal training, teaching was seen as the one occupation that those required to earn their own living might follow, without either losing respectability or compromising their femininity. The article argues that, in

three distinct ways, the introduction of examinations within middle class schools played a positive role in opening the way for female teachers to develop professional, and often prominent, careers.

Andrea JACOBS: Examina, Professionalisierung und Lehrerinnenstand: die Sekundarschulen für Mädchen in England 1850-1900

Examina wurden im englischen Bildungssystem um die Mitte des 19. Jahrhunderts eingeführt. Sie sollten als ein Mittel dienen, das Niveau von Lehrenden und Lernenden zu verbessern in einer Zeit, in der vor allem in den Mittelschichten die Stellung der Frauen sich ganz an Überlegungen über ihre gesellschaftliche Rolle orientierte. Obwohl zahlreiche junge Frauen keinerlei Ausbildung im eigentlichen Sinne erhielten, stellte sich der Lehrerstand als die einzige Berufsperspektive dar, die Frauen, die darauf angewiesen waren, ihren Lebensunterhalt zu verdienen, anstreben konnten, ohne befürchten zu müssen, ihren gesellschaftlichen Ruf einzubüßen oder ihre Weiblichkeit zu verletzen. Es wird gezeigt, dass die Einführung von Prüfungen in den Schulen der Mittelschicht in mehrerer Hinsicht eine bedeutende Rolle gespielt hat, indem sie es den Frauen ermöglichte, ein oft erfüllendes Berufsleben zu führen.



Joyce GOODMAN: Des enseignantes du secondaire dans l'Empire britannique: identités professionnelles, genre et mission religieuse

Sont examinés ici les liens entre les identités professionnelles, la religion, les missions, et l'Empire, qui ont déterminé le flux international d'enseignants et de directrices dans les écoles secondaires de filles entre la fin des années 1890 et 1914. Sont d'abord analysées les stratégies adoptées pour faciliter les migrations d'enseignantes du secondaire par l'Association des Directrices, organisation professionnelle basée en Angleterre. La seconde partie de l'article porte sur les missions religieuses et de la promotion de l'idée impériale, à l'échelon de l'école, à travers des études de cas provenant de la Godolphin School à Salisbury en Angleterre, et de deux écoles sud-africaines: St Michael à Bloemfontein, et l'école diocésaine de Grahamstown. La dernière partie de l'article met en évidence les processus d'identification culturelle au sein des trois écoles et conclut que celles-ci étaient impliquées, avec l'Association des Directrices, dans la construction de hiérarchies selon le sexe, la race, l'ethnie et la classe, à travers une complexe « règle de différence coloniale ».

Joyce GOODMAN: Women Secondary School Teachers and Empire: professional identities, gender and religious mission

This article explores inter-relations between professional identities, service, religion, mission, empire and Englishness that surrounded the international traffic of teachers and headmistresses in girls' secondary schools between the late 1890s and 1914. The article begins by examining strategies adopted to facilitate the overseas traffic of women secondary school teachers by the Association of Headmistresses, the key professional organisation in England

for women teaching in girls' secondary schools. The second part of the article focuses on religious mission and mission to empire at the level of the school using case study material from Godolphin School, Salisbury, England, and two South African schools, St Michael's Bloemfontein, and the Diocesan School, Grahamstown. The last section of the article points to layers of cultural belonging at the level of the three schools and concludes that the three schools and the Association of Headmistresses were implicated in constructing hierarchies along the axes of gender, race, ethnicity and class through a complex 'rule of colonial difference'.

Joyce GOODMAN: Über die Sekundarschullehrerinnen im britischen Empire: Berufsbilder, Geschlecht und religiöse Aufgabe

In pointierter Weise zeichnet der Beitrag die Zusammenhänge zwischen Berufsbildern, Religion, Mission und Empire nach, die den internationalen Zufluss von Lehrerinnen und Direktorinnen in den Mädchenoberschulen zwischen den ausgehenden 1890er Jahren und 1914 bestimmten. Dabei wird zunächst untersucht, mit welchen Mitteln der Direktorinnenverein, eine Berufsvereinigung mit Sitz in England, die Versetzungsbereitschaft von Lehrerinnen zu fördern versuchte. Der zweite Teil des Beitrags beschäftigt sich mit den religiösen Aufgaben und der Vermittlung der Idee vom Empire auf der Ebene der Schule anhand von Fallstudien aus der Godolphin School in Salisbury in England und aus zwei südafrikanischen Schulen, St. Michael in Bloemfontein und die Diözesanschule in Grahamstown. Im letzten Teil des Beitrags werden schließlich die kulturellen Identifizierungsprozesse in den drei Schulen herausgestellt; es ergibt sich, dass in diesen Schulen über den Direktorinnenverein eine Hierarchisierung nach Geschlecht, Rasse, Volkszugehörigkeit und Schicht erreicht wurde und somit ein komplexes Regelsystem, "kolonialer Differenzierung" aufgebaut wurde.



Mineke van ESSEN: Des visions sexuées de la profession: les représentations des instituteurs néerlandais, d'après l'enquête de 1920

L'objectif de cet article est d'associer une analyse de l'évolution de la place des hommes et des femmes dans l'enseignement hollandais à une exploration de l'idée que les enseignants des deux sexes ont eue de leur métier et de leur choix de carrière, fondée sur un sondage à grande échelle effectué auprès d'eux en 1920. Les perspectives professionnelles divergentes offertes aux hommes et aux femmes ont influencé leur façon d'être face à la professionnalisation. Mais les résultats du sondage indiquent qu'en 1920, les contrastes n'étaient pas aussi nets qu'on pourrait le penser. Les enseignantes les plus jeunes avaient beaucoup d'idées communes avec leurs collègues masculins: les uns et les autres mettaient en avant les mêmes motivations à enseigner, une volonté commune d'accroître leurs connaissances professionnelles et avaient des opinions identiques sur la façon de bien enseigner. Cependant, la nouvelle loi sur l'école de 1920 renforça la hiérarchie entre hommes et femmes dans l'enseignement, ne tenant aucun compte de la façon dont les enseignantes avaient adopté les stratégies professionnelles masculines.

Mineke van ESSEN: Gendered Visions of the Profession. Representations from 1920 of Dutch elementary teachers in a historical perspective

The article aims to couple an analysis of the historical evolution of Dutch men and women within the teaching profession with an exploration of teachers' representations of their profession and their career choice, based on a large scale survey among them in 1920. The differing professional opportunities available to men and women inevitably shaped attitudes towards professionalization, but the survey's results suggest that by 1920 contrasts in behavior and attitudes between men and women teachers were not as different as might be expected. Despite an historical development that had distinctly disadvantaged women, the younger generation of women teachers shared many attitudes about their profession with their male colleagues. They formulated the same arguments for having chosen to teach, were both eager to enhance professional knowledge, and had similar opinions about how to be a good teacher. Yet the new 1920 school law strengthened the gender hierarchy in teaching, ignoring the ways women teachers had adopted "male" professional strategies.

Mineke van ESSEN: Geschlechtsspezifische Berufsbilder: Die Vorstellungen der niederländischen Lehrer vom Elementarschulwesen nach der Umfrage von 1920

Ziel des Beitrags ist es, die Rollenentwicklungen von Männern und Frauen im holländischen Bildungswesen und die Vorstellung, die die Lehrenden beider Geschlechter selbst von ihrem Beruf hatten, anhand einer groß angelegten Umfrage aus dem Jahr 1920 zu analysieren. Die unterschiedlichen beruflichen Perspektiven, die sich Frauen wie Männern boten, hatten Einfluss auf ihre Einstellung zu Professionalisierung ihres Berufsstandes. Doch zeigen die Ergebnisse der Umfrage, dass die Gegensätze im Jahr 1920 noch nicht so deutlich spürbar sind, wie man das hätte erwarten können. Die jüngsten unter den Lehrerinnen hatten mit ihren männlichen Kollegen viele Ideen gemein: beide nannten die gleichen Motivationen für die Berufswahl, beiden war der Wille gemein, sich beruflich weiterzubilden, und beide hatten die gleichen Vorstellungen darüber, wie ein guter Unterricht auszusehen habe. Dennoch verschärfte das neue Schulgesetz von 1920 die Abstände zwischen Männern und Frauen im Schulwesen; den Bemühungen der jungen Lehrerinnen, männliche Berufsstrategien zu übernehmen, trug dieses Gesetz in keiner Weise Rechnung.



Josephine MAY: Des « religieux dans le siècle » et des hommes de ce monde: les élèves australiens de deux établissements d'enseignement secondaire non mixtes se souviennent de leurs professeurs des années 1930-1950.

Le point de vue des élèves sur leurs professeurs est analysé ici en confrontant les souvenirs émanant de quarante anciens élèves, filles et garçons, qui ont fréquenté deux écoles secondaires non mixtes dans les Nouvelles Galles du

Sud, en Australie, des années 1930 à 1950. L'article recourt à une analyse narrative et linguistique, tandis que le principal instrument d'analyse à travers lequel les données sont examinées, est la différence entre hommes et femmes. Bien que les femmes comme les hommes considèrent leurs professeurs à la fois comme des enseignants et des éducateurs, ils se les rappellent de manières différentes. Alors que les enseignants masculins apparaissent comme un groupe d'individus aux caractéristiques assez diverses, les récits centrés sur la féminité des enseignantes se cristallisent dans l'image de religieuses laïques. Le travail professionnel des femmes enseignantes apparaît comme imprégné d'une dimension émotionnelle et spirituelle qui est absente des récits portant sur leurs homologues masculins.

Josephine MAY: Of Secular Nuns and Worldly Men: Australian students from two single-sex high schools recall their teachers in the 1930s to the 1950s

This paper addresses the students' point of view of teachers and teaching this gap by comparing and contrasting memories of teachers collected from forty women and men who attended two single-sex secondary schools in New South Wales, Australia, from the 1930s to the 1950s. The paper employs narrative and linguistic analysis, while gender is the main analytic lens through which the data is viewed. While both women and the men identified teachers as representatives of the knowledges they taught and as agents of control, they recalled their teachers in different ways. Narratives about the teachers highlighted the difference in the gender regimes between the two schools. While the male teachers emerged as a diverse group of people, the only narrative resolution for the powerful femininity of the female teachers was in the motif of the secular nun. Professional women's work as teachers was imbued with an emotional and spiritual dimension that was absent in the accounts of the male teachers.

Josephine MAY: Von weltlichen Nonnen und Männern von Welt: die Schüler zweier australischer Oberschulen mit Geschlechtertrennung erinnern sich an ihre Lehrer der Jahre 1930-1950

Der Beitrag zeigt den Blick der Schüler auf ihre Lehrer anhand der Erinnerungen von 40 ehemaligen Schülern, Mädchen wie Jungen, zweier Oberschulen mit Geschlechtertrennung in New South Wales, Australien, für die Jahre 1930 bis 1950. Dabei bedient sich der Beitrag eines erzähltheoretischen und linguistischen Ansatzes, während der Geschlechtsunterschied das wichtigste Raster bleibt, nach dem die Daten ausgewertet werden. Obwohl sowohl Männer wie Frauen ihre Lehrer zugleich als Lehrer und als Erzieher begreifen, erinnern sie sich an sie in unterschiedlicher Weise. Während die männlichen Lehrer als eine Gruppe ganz unterschiedlicher Charaktere erscheinen, fokussieren die Berichte über die Lehrerinnen das Bild der weltlichen Nonne. Die berufliche Tätigkeit der Lehrerinnen erhält eine emotionale und spirituelle Note, die in den Berichten über ihre männlichen Kollegen fehlt.

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	Tarif valable jusqu'au 31/07/2004
France (TVA 2,1 %)	32,00 euros ttc
DOM	31,69 euros
Guyane, TOM	31,34 euros
Étranger	38,00 euros
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	10,00 euros
- spécial	16,00 euros
- double	16,00 euros

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 :

Mr, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

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

Mr, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

• Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre 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 commandes à adresser à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

☎ 01 46 34 90 04

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.

Achévé d'imprimer en avril 2004
sur les presses numériques de l'Imprimerie Maury s.a.s.
21, rue du Pont-de-Fer - 12100 Millau
N° d'impression : C04/28856 H
Dépôt légal : avril 2004

SHE

service d'histoire de l'éducation

ISBN : 2-7342-0950-0
Réf. : RH 098

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



9 782734 209508

En prenant la figure de l'enseignante pour objet d'analyse, ce numéro entend montrer combien une histoire des femmes et du genre a contribué au renouvellement de l'historiographie sur ce sujet. Les articles qu'il réunit portent sur des aires géographiques variées : l'Angleterre et ses possessions coloniales en Afrique du Sud, les Pays-Bas, l'Allemagne, l'Australie et la France. L'enseignante est abordée sous l'angle de sa formation par les examens et les institutions professionnelles, par les représentations la concernant, par sa place dans une hiérarchie scolaire nationale et même impériale. La période concernée est celle du XIX^e et du début du XX^e siècle, quand se développe un réseau d'institutions féminines dans les différents pays, jusqu'aux années 1950. Les méthodes mises en œuvre font écho à la diversité des approches actuelles dans l'histoire du genre : si la majorité des articles adoptent les approches familières de l'histoire socioculturelle ou de l'histoire des représentations, d'autres font appel à l'histoire orale ou aux concepts linguistiques des études postcoloniales. Dans l'ensemble, ce numéro pose la question de la construction d'identités sexuées dans le milieu enseignant en s'intéressant au poids des représentations sexuées dans la vie et la carrière des femmes.

SHE

service d'histoire de l'éducation

N° 98 - RH098 - ISBN 2-7342-0950-0 - ISSN 0221-6280

