

SOMMAIRE

N° 109 — Janvier 2006

Andrée DUFOUR : Les premières enseignantes laïques au Québec. Le cas de Montréal, 1825-1835	3
Jean-Paul DELAHAYE : Les francs-maçons et la laïcisation de l'école. Mythe et réalités	33
Philippe MARCHAND : Histoire et commémoration : le bicentenaire des lycées (1802-2002)	75

Notes critiques

G. COULON : <i>L'enfant en Gaule romaine</i> (A. Bérenger-Badel); A. MOSS : <i>Les recueils de lieux communs</i> (P. Hummel); Y. VERNEUIL : <i>Les agrégés. Histoire d'une exception française</i> (J.-M. Chapoulie); R. ROGERS : <i>La mixité dans l'éducation</i> (F. Mayeur); A. ASCENZI, R. SANI : <i>Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo</i> (M. Colin); S. ISRAEL : <i>Les normaliens dans la tourmente, 1939-1945</i> (E. Picard); B. EKLOF, L. E. HOLMES, V. KAPLAN (ed.) : <i>Educational Reform in Post-Soviet Russia</i> (L. Coumel); A. TCHERNYCHEV : <i>L'enseignement de l'histoire en Russie de la Révolution à nos jours</i> (A. Bruter)	119
---	-----

Comptes rendus

S. NEGRUZZO : <i>Identità ed educazione nell' Alsazia moderna</i> (L. Châtellier); Mademoiselle de MORTEMART : <i>Le journal d'une enfant pendant l'été 1769</i> (P. Caspard); D. BOISSON (prés.) : <i>Le journal de S. Dupont de la Motte, 1771-1776</i> (D. Julia); A. COSTA RICO : <i>Historia da educaci3n e da cultura en Galicia</i> (A. Novoa); G. TISON : <i>Le roman de l'école au XIX^e siècle</i> (C. Cardon-Quint); P.-A. PONSON DU TERRAIL : <i>Le nouveau maître d'école</i> (G. Tison); A. DUFOUR, M. DUMONT : <i>Brève histoire des institutrices au Québec</i> (R. Rogers); R. d'ENFERT, D. LAGOUTTE : <i>Le dessin à l'école de 1800 à nos jours</i> (A. Lahalle); H. TERRAL : « Hussards noirs » en Midi toulousain (M. Grandière); H. GISPERT (dir.) : <i>L'école et ses contenus</i> (F. Locher); A. DALANÇON : <i>Histoire du SNES. T. I</i> (Y. Verneuil); E. ZOTTOS : <i>Santé, jeunesse !</i> (A.-M. Châtelet); J.-F. MASSOL : <i>De l'institution scolaire de la littérature française, 1870-1925</i> (C. Cardon-Quint); N. HULIN : <i>Sciences naturelles et formation de l'esprit</i> (F. Locher); D. KARNAOUCH : <i>La presse corporative et syndicale des enseignants</i> (P. Caspard-Karydis); T. SCAILLET, F. ROSART (dir.) : <i>Scoutisme et guidisme en Belgique et en France</i> (F. Mayeur); L. PAZZAGLIA (dir.) : <i>La Scuola, 1904-2004</i> (M. Colin); R. CAZALS (prés.) : <i>Le réseau de Borieblanque</i> (E. Picard)	145
---	-----

Résumés - Summaries - Zusammenfassungen - Resumenes ..	171
---	------------

Illustration de la couverture :
Jean Macé.
Photothèque Musée national de l'Éducation.

LES PREMIÈRES ENSEIGNANTES LAÏQUES AU QUÉBEC

Le cas de Montréal, 1825-1835

par Andrée DUFOUR

Le rôle des enseignantes laïques œuvrant au XIX^e siècle à la formation de la jeunesse vivant en milieu urbain en Occident a fait l'objet de plusieurs études. L'apport de ces études a été rappelé par Mineke Van Essen et Rebecca Rogers dans leur bilan historiographique «Écrire l'histoire des enseignantes. Enjeux et perspectives internationales», publié en mai 2003 dans un numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation* (1). Ainsi, ces auteures font état du recueil d'articles réunis en 1991 par Alison Prentice et Marjorie R. Theobald, *Women who Taught. Perspectives on the History of Women and Teaching* (2), dans lesquels les réalisations des femmes enseignant dans le domaine privé en Angleterre et en Australie au XIX^e siècle sont particulièrement mises en évidence. Parmi ces articles, figurait l'importante étude de l'historienne Joyce Senders Pedersen, «Schoolmistresses and Headmistresses: Elites and Education in Nineteenth-Century England», dans laquelle celle-ci comparait l'action éducative des maîtresses d'écoles privées et celle des dirigeantes d'écoles publiques exerçant dans le dernier tiers du XIX^e siècle. Les deux catégories d'enseignantes poursuivaient des objectifs distincts. Alors que les dirigeantes d'écoles publiques cherchaient à préparer leurs élèves à jouer un rôle dans la sphère publique, les maîtresses d'écoles privées tendaient, elles, à préparer les leurs à la vie domestique et mondaine à laquelle elles étaient destinées (3). Pour sa part, Marjorie

(1) Voir *Histoire de l'éducation* n° 98 qui portait sur *Les Enseignantes. Formations, identités, représentations, XIX^e-XX^e siècles*, pp. 5-35.

(2) Alison Prentice, Marjorie R. Theobald (dir.): *Women who Taught. Perspectives on the History of Women and Teaching*, Toronto, UTP, 1991.

(3) Cette étude avait d'abord paru dans le *Journal of British Studies*, n° 15, novembre 1975, pp. 135-162.

R. Theobald, dans son article «Mere Accomplishments? Melbourne's Early Ladies' Schools Reconsidered», a montré que des enseignantes laïques hautement qualifiées venues de Grande-Bretagne ont, à l'intérieur d'académies privées, exercé une influence prédominante auprès des jeunes filles australiennes de classe moyenne durant la première moitié du XIX^e siècle (1). Citons également l'article, plus récent, de Christina de Bellaigue, «The Development of Teaching as a profession for Women before 1870», dont Van Essen et Rogers font aussi état et qu'elles qualifient de «révisionniste». Christina de Bellaigue examine le processus de professionnalisation des enseignantes anglaises de la première moitié du XIX^e siècle, un processus non pas marqué par l'amateurisme ou calqué sur celui de leurs collègues masculins, mais qui leur est propre et qui, par leurs écrits pédagogiques et par leurs activités d'enseignement, contribue au processus de professionnalisation de la profession tout entière (2). Il faut remarquer qu'il s'agit d'une professionnalisation à venir. Il reste que la réhabilitation des enseignantes exerçant dans le domaine privé apparaît nettement à travers ces différents écrits (3).

1. Incompétentes et exploitées? L'historiographie revisitée

Qu'en est-il de la participation des femmes laïques à l'enseignement en milieu urbain dans le Québec du premier tiers du XIX^e siècle, espace et temps qui nous intéressent plus particulièrement? Celles-ci ont-elles pris la place et exercé l'influence qui apparaissent dans les études mentionnées plus haut? Peut-on discerner chez elles un début de professionnalisation? De fait, ces questions ont été peu étudiées au Québec. Ceci pourrait s'expliquer par l'idée qui persiste dans l'imaginaire populaire, une idée renforcée par une certaine historiographie,

(1) L'article a d'abord été publié dans *History of Education Review*, vol. 3, n° 2, 1984, pp. 29-42.

(2) Christina De Bellaigue: «The Development of Teaching as a profession for Women before 1870», *The Historical Journal*, 44, 4, 2001, pp. 963-988.

(3) Cette réhabilitation apparaît aussi dans des études concernant les enseignantes américaines et britanniques. Voir notamment Geraldine Jonçich Clifford: «Daughters into Teachers': Educational and Demographic Influences of the Transformation of Teaching into 'Women's Work' in America», *History of Education Review*, 1983, et Andrea Jacobs: «Examens et professionnalisation. Les enseignantes des établissements féminins du secondaire en Angleterre», *Histoire de l'éducation* n° 98, mai 2003, pp. 87-108. On trouvera une recension plus complète des études portant sur les enseignantes européennes et nord-américaines exerçant dans le secteur privé dans la section «Les enseignantes du secteur privé», pp. 25-29 du bilan historiographique, «Écrire l'histoire des enseignantes...», de Mineke Van Essen et Rebecca Rogers.

que ce sont les religieuses qui détenaient à cette époque, grâce à leurs couvents et à leurs pensionnats, le monopole de l'offre d'éducation des filles en milieu urbain (1). Les quelques recherches entreprises sur les institutrices laïques ont bien davantage mis l'accent sur les institutrices de milieu rural et, dans un premier temps, sur les instituteurs. Ainsi, dans son ouvrage *Les instituteurs laïques au Canada français, 1836-1890*, paru en 1965 dans un contexte de laïcisation rapide de la société québécoise, André Labarrère-Paulé bouleversait l'historiographie traditionnelle en mettant en évidence le rôle des instituteurs laïques. Les institutrices des campagnes, qui sont majoritaires au sein du personnel enseignant, sont présentées sous un jour bien peu flatteur : « peu instruites », « le plus souvent incompetentes », « inexpérimentées et inertes » et peu soucieuses d'améliorer leurs connaissances et leur pratique. « Très jeunes » pour la plupart, elles acceptaient des rémunérations bien inférieures à celles des hommes et contribuaient ainsi à une féminisation « catastrophique » du métier. Concurrentes déloyales des instituteurs, seuls à faire preuve de combativité et d'une volonté de valoriser le métier, elles s'avéraient en somme une entrave aux progrès de la classe enseignante. De fait, seuls les instituteurs des villes – des femmes enseignant en ville, il n'est pas fait mention – trouvent grâce aux yeux de Labarrère-Paulé puisqu'ils apparaissaient généralement instruits, à la tête d'écoles réputées et contribuant à la formation des maîtres (2).

Plusieurs historiennes ont réagi à ce noir portrait et ont voulu donner de l'enseignante une autre image (3). Retenons plus particulièrement l'étude de Marta Danylewycz, « Sexes et classes sociales dans

(1) Olivier Maurault : « L'histoire de l'enseignement primaire à Montréal de la fondation à nos jours », *Mémoires et comptes rendus de la Société royale du Canada*, série 3, t. 33, 1939, section I, pp. 1-18 ; Yvette Majerus : *L'éducation dans le diocèse de Montréal d'après la correspondance des deux premiers évêques*, M^{sr} J.-J. Lartigue et M^{sr} I. Bourget, de 1820 à 1867, thèse de doctorat, Université Mc Gill, 1971, 278 p. Ces auteurs ont surtout mis en évidence le rôle joué par les Sulpiciens et les religieuses de la Congrégation de Notre-Dame en particulier. Les archives consultées par leurs auteurs, les écrits des Sulpiciens et des évêques pour l'essentiel, ne prêtaient guère, il est vrai, à une autre interprétation.

(2) André Labarrère-Paulé : *Les instituteurs laïques au Canada français, 1836-1890*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1965, 471 p.

(3) Mentionnons Marise Thivierge : *Les institutrices rurales à l'école primaire catholique au Québec de 1900 à 1964*, thèse de doctorat, Université Laval, 1981 ; Marta Danylewycz, Beth Light, Alison Prentice : « The Evolution of the Sexual Division of Labour Teaching : a Nineteenth-Century Ontario and Quebec Case Study », *Histoire sociale/Social History*, vol. 16, n^o 3, mai 1983, pp. 81-109.

l'enseignement : le cas de Montréal à la fin du 19^e siècle» (1) dans laquelle cette historienne entendait montrer que les institutrices montréalaises exerçant leur métier dans les écoles publiques de la ville furent injustement déconsidérées par rapport aux instituteurs. Les femmes furent les victimes de la forte disparité salariale qui existait entre les maîtres et les maîtresses d'école à la suite de la volonté des administrateurs de la Commission des écoles catholiques (publiques) de Montréal d'assurer, aux dépens des femmes, de meilleures conditions de vie et de travail aux hommes, un statut plus relevé en quelque sorte. Tenant compte des seules aspirations masculines au pouvoir et à la mobilité sociale, les commissaires favorisaient une élite enseignante masculine. Cette inégalité salariale, ce « système de deux castes », comme l'écrit Marta Danylewycz, provoqua à Montréal une masculinisation du métier à la fin du XIX^e siècle et la marginalisation des femmes dans le réseau scolaire montréalais.

L'étude de Marta Danylewycz sur les enseignantes des villes devait inspirer l'historiographie ontarienne de l'éducation dans laquelle des historiennes mettaient en évidence la contribution essentielle des institutrices laïques non seulement dans les écoles rurales de cette province mais également au sein du réseau scolaire public torontois (2). Au Québec toutefois, les principales études touchant l'histoire de l'enseignement n'ont pas ou peu poursuivi l'effort de renouvellement de Marta Danylewycz. Ainsi, l'étude de M'Hammed Mellouki et François Melançon sur le corps enseignant catholique et protestant, du Québec de 1845 à 1992, montre l'évolution de ces deux ensembles bien distincts, en ce qui concerne la formation donnée aux maîtres et aux maîtresses notamment. Mais on n'y aborde que fort rapidement et de façon essentiellement descriptive les enseignantes, par le biais d'allusions aux rares associations d'enseignantes qui apparaissent dans les villes de Québec et de Montréal au début du

(1) Parue dans Nadia Fahmy-Eid, Micheline Dumont : *Maîtresses de maison, maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Montréal, Éditions du Boréal, 1983, pp. 93-118.

(2) Notamment l'article « Schoolmistresses and Schoolmasters » publié dans Susan E. Houston, Alison Prentice (dir.) : *Schooling and Scholars in Nineteenth-Century Ontario*, Toronto, UTP, 1988 et celui d'Alison Prentice et Marta Danylewycz : « Teachers, Gender, and the Bureaucratizing School Systems in Nineteenth Century Montreal and Toronto », *History of Education Quarterly*, 24, 1, printemps 1984, pp. 75-100 ainsi que l'ouvrage d'Elizabeth Jane Errington : *Wives and mothers, schoolmistresses and scullery maids: working women in Upper Canada, 1790-1840*, Montréal, McGill-Queens, 1995, 375 p.

xx^e siècle (1). L'importance et les conditions salariales des institutrices exerçant en milieu urbain sont prises en compte mais pour les seules écoles publiques et uniquement à partir des années 1900. Dans son *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal* (2), Robert Gagnon met évidemment l'accent sur les initiatives de cet important – le plus important du Québec de fait – conseil scolaire créé en 1846 pour administrer les écoles publiques de la ville. Pour décrire l'expérience des institutrices laïques de Montréal, il reprend les constatations tirées de l'historiographie (3). Plus récemment, et à la suite de mes propres recherches, *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859* (4) et *Histoire de l'éducation au Québec* (5), Jean-Pierre Charland a publié *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1900* (6), ouvrage dans lequel il rappelle les initiatives étatiques, les structures administratives, les dynamiques locales et l'expérience scolaire des élèves. Les effectifs, le statut ainsi que les conditions d'exercice et de vie du personnel enseignant des milieux ruraux – et non pas urbains – y sont aussi longuement examinés. Soulignons également la toute récente étude de Jocelyne Murray, *Apprendre à lire et à compter. École et société en Mauricie, 1850-1900* (7), dans laquelle cette historienne évoque particulièrement le rôle des corporations scolaires locales

(1) M'Hammed Mellouki, François Melançon: *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992. Formation et développement*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1995, 342 p.

(2) Robert Gagnon: *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*, Montréal, Les Éditions du Boréal, 1996, 401 p.

(3) Soit les travaux de Marta Danylewycz, Ruby Heap et Andrée Dufour, voir Marta Danylewycz, *op. cit.*; Ruby Heap: *L'Église, l'État et l'éducation au Québec, 1875-1898*, mémoire de maîtrise en histoire, Université McGill, 1978; *L'Église, l'État et l'enseignement primaire public catholique au Québec (1897-1920)*, thèse de Ph. D. en histoire, Université de Montréal, 1987 et «Urbanisation et éducation: la centralisation scolaire à Montréal au début du xx^e siècle», Canadian Historical Association/Société historique du Canada, *Communications historiques/Historical Papers*, Montréal, 1985, pp. 132-135; Andrée Dufour: «Diversité institutionnelle et fréquentation scolaire dans l'île de Montréal en 1825 et en 1835», *RHAF*, XVI, 4, printemps 1988, pp. 507-536 et *La scolarisation au Bas-Canada, 1826-1859: une interaction État-communautés locales*, thèse de Ph. D. en histoire, Université du Québec à Montréal, 1993.

(4) Montréal, Éditions Hurtubise-HMH/Cahiers du Québec, 1996.

(5) Montréal, Éditions du Boréal, 1997.

(6) Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000.

(7) Sillery, Éditions du Septentrion, 2003.

dans la scolarisation des enfants et la gestion du personnel d'une région relativement neuve du Québec. Elle apporte ainsi une contribution significative à nos connaissances des conditions de travail et de vie des maîtres et des maîtresses des campagnes. Mais, de fait, nous sommes seule à avoir consacré une étude aux institutrices rurales du Bas-Canada, étude dans laquelle nous avons fortement nuancé l'image négative qu'en avait donnée Labarrère-Paulé, montrant tant la volonté des institutrices d'améliorer leurs connaissances et leur pratique que leur contribution essentielle à l'entreprise de scolarisation de la jeunesse bas-canadienne (1).

Il n'empêche que les données dont nous disposons sur les institutrices des villes du Québec au XIX^e siècle proviennent encore largement de l'étude de Marta Danylewycz citée plus haut (2). On ne sait rien ou presque des enseignantes de la première moitié du XIX^e siècle. Aussi croyons-nous pertinent et nécessaire de procéder à une refonte des toutes premières recherches que nous avons menées il y a de cela plusieurs années, dans le but d'entreprendre une relecture de la place et du rôle des femmes laïques dans la formation de la jeunesse vivant en milieu urbain (3), et de donner peut-être une image plus positive de leurs accomplissements en ces premières décennies de scolarisation massive de la jeune population québécoise.

Nous privilégierons la période du premier tiers du XIX^e siècle et nous nous attarderons plus spécifiquement sur l'expérience des enseignantes œuvrant à Montréal au cours de la décennie 1825-1835. Comme nous le verrons plus loin, il s'agit d'une période bien particulière sur le plan éducatif, compte tenu de l'existence concomitante de trois systèmes d'enseignement public au Bas-Canada (le Québec au XIX^e siècle) qui résulte d'une large entreprise de scolarisation surtout

(1) Andrée Dufour: «Les institutrices rurales du Bas-Canada: incompétentes et inexpérimentées?», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 51, n° 4, printemps 1998, pp. 521-548.

(2) Ajoutons tout de même l'article de Claude Galarneau: «Les écoles privées à Québec (1760-1859)», *Les Cahiers des Dix*, n° 45, 1990, pp. 95-113.

(3) Andrée Dufour: «Les maîtresses d'écoles indépendantes: une contribution essentielle à l'éducation de la jeunesse montréalaise du premier tiers du XIX^e siècle», in Évelyne Tardy et al.: *Les Bâtisseuses de la Cité*, Montréal, ACFAS, 1993, pp. 125-139. Mentionnons que ces premières recherches ont été partiellement reprises dans Andrée Dufour et Micheline Dumont: *Brève histoire des institutrices au Québec de la Nouvelle-France à nos jours*, Montréal, Éditions du Boréal, 2004.

impulsée par les autorités gouvernementales du temps. Par ailleurs, nous disposons, pour la connaissance du rôle des maîtresses d'école du premier tiers du XIX^e siècle à Montréal, de sources tout à fait exceptionnelles par la nature, la quantité, la constance et la précision des informations qu'elles contiennent. Il s'agit de deux documents manuscrits rédigés par Jacques Viger en 1825 et en 1835 et intitulés *Enseignement public dans le Comté de Montréal, Partie I, en 1825 et Partie II, en 1835* (1). Dans ces deux relevés scolaires sont recensés les établissements d'enseignement (maison, école, couvent, académie, pensionnat, etc.) d'importance variée que comptait l'île de Montréal au milieu de ces deux décennies. Le dénombrement des écoles de 1825 a été fait par l'inspecteur des chemins Jacques Viger lors du recensement du Bas-Canada de 1825 pour lequel lui et le notaire Louis Guy avaient été nommés commissaires recenseurs pour le comté de Montréal (dont le territoire recouvre alors l'île du même nom. Le recensement scolaire était vraisemblablement destiné à la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada fortement intéressée par la question scolaire ; celui de 1835 a été réalisé lorsque Viger était maire de Montréal, sans doute pour mesurer l'impact des mesures législatives en matière d'instruction publique. Viger est une figure bien connue des historiens pour son érudition et son souci d'exactitude et de précision (2). Il s'avère un témoin privilégié de son époque et de son milieu. On trouve notamment dans ses relevés, dont nous reproduisons une page tirée de celui de 1835, le nom, l'adresse et l'année de fondation des écoles, le nombre de garçons et de filles qui les fréquentent, leur origine ethnique et leur lieu de résidence, le nombre et le genre des maîtres, la langue d'enseignement de l'école, l'instruction fournie et le prix demandé (3). Certes, Viger n'est pas notre unique source d'informations. Nous avons également consulté les journaux montréalais du temps, notamment *La Minerve* et *The Montreal Gazette* dépouillés de 1825 à 1834, les annuaires et les almanachs de l'époque, entre autres les annuaires de Thomas Doige

(1) Archives du Séminaire de Québec, Fonds Verreau, manuscrits 018 et 018a.

(2) Lire à son sujet l'article de Jean-Claude Robert dans Frances G. Halpenny, Jean Hamelin (dir.) : *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. VIII : 1851-1860, Québec/Toronto, PUL/UTP, 1985, pp. 1010-1014.

(3) Pour une description plus détaillée de ces sources et de leur contexte de réalisation voir Andrée Dufour : « Deux recensements manuscrits des écoles de l'île de Montréal en 1825 et en 1835 : une contribution de Jacques Viger à l'histoire de l'éducation au Québec », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 5, n° 3 octobre 1988, pp. 19-26.

Le dénombrement de J. Viger (Extrait)

	Maisons d'école	Maîtres	Maîtresses	Nombre d'élèves
[Report] Ci-contre	68	48	86	2926
Paroisse de Montréal				
Pointe de Callière-continué				
2 – <u>École de M. J. Maxwell</u> , rue des Enfants-trouvés, au rez-de-chaussée de la Halle du Marché Ste. Anne. – École anglaise ; – un maître ; – cinquante-cinq élèves, dont 32 garçons et 23 filles, tous de la Cité et d'origine anglaise, à l'exception d'un seul d'origine française.	1	1	55
<u>Instruction</u> : – lecture, écriture, grammaire, arithmétique et géographie.				
<u>Prix</u> : - C'est une école entièrement gratuite, tenue dans un appartement au rez-de-chaussée de la Halle du Marché Ste. Anne, par un Maître salarié de 70 par an par les Membres d'une « <u>Free church</u> » presbytérienne de « Congrégationalistes » ou « Indépendants ».				
AD. – 1835. Nov. 1^{er}.				
La Ville				
1 – <u>École (Academy) de Mme A. Trudeau</u> , pensionnat de Filles, rue Ste. Thérèse. – École anglaise et française ; deux Maîtresses ; trente enfants dont 6 garçons et 24 filles ; tous de la Cité et Canadiens d'origine française excepté 2 filles d'origine anglaise ; – 5 pensionnaires et 25 externes.	1	2	30
<u>Instruction</u> : – lecture, écriture, grammaire, arithmétique (dans les deux langues), géographie, histoire, couture, broderie ; ouvrages de point à l'aiguille et dessin et musique.				
<u>Prix</u> : – Une pensionnaire, £ 36 par an pour le cours entier de la pension ; – une externe, 10 shillings par mois, indépendamment de la musique seule, et 10 shillings par mois pour la musique. – On n'enseigne plus la danse.				
AD. – 1817.				
2 – <u>École de Mme L. R. Johnson</u> , rue St. Pierre. – École anglaise ; une Maîtresse ; seize enfants dont 2 garçons et 14 filles, de la Cité et Canadiens d'origine diverse.	1	1	16
<u>Instruction et Prix</u> : – lecture, écriture, grammaire, calcul et couture ; – à 10 shillings par mois.				
AD. – 1833.	71	49	89	3027

de 1819 et de 1820 et le *Montreal Almanach or Lower Canada Register* de 1828 à 1831. Pour l'ensemble du Bas-Canada, nous avons aussi dépouillé les *Journaux de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada* et la correspondance, lettres et pétitions, adressées aux autorités politiques du temps. En dépit de l'intérêt certain qu'elles revêtent, ces diverses sources n'ont toutefois pas la précision et la constance des recensements de Viger, sur lesquels nous nous appuyons surtout.

Nous voudrions trouver réponse aux nombreuses questions qui se posent au sujet des enseignantes laïques œuvrant en milieu urbain dans le premier tiers du XIX^e siècle. Quelle place occupent-elles au sein du personnel enseignant, de celui de Montréal notamment, à un moment où la ville va connaître une croissance démographique significative et une anglicisation croissante et le Bas-Canada ses premiers efforts de scolarisation massive de la population? Comment expliquer la présence de ces femmes dans le champ éducatif, elles, du moins les francophones, qui n'avaient aucunement enseigné jusqu'ici en dehors de la maison? Quelle formation ont-elles reçue? Quel enseignement donnent-elles, et à qui? Quelles sont leurs conditions de travail, quel est leur statut et de quelle façon conçoivent-elles et vivent-elles leur expérience d'éducatrices? Enfin, quels rapports existent entre elles et les Églises et l'État?

Nous nous proposons ici d'apporter des éléments de réponse à ces questions plus précises en examinant notamment le lieu et les conditions de travail, en somme le cadre d'exercice dans lequel les enseignantes laïques de Montréal pratiquent leur métier durant le premier tiers du XIX^e siècle. Notre étude concerne les enseignantes laïques de Montréal. Celles-ci exercent dans diverses catégories d'écoles, soit dans leurs propres établissements, c'est-à-dire dans des écoles entièrement indépendantes des Églises catholique et protestantes, de l'État ou d'un organisme dispensateur de fonds, soit de façon partiellement autonome dans des écoles dites « de paroisse » que tiennent les Sulpiciens alors seigneurs de l'île et responsables de la paroisse de Montréal, soit, enfin, dans des écoles subventionnées par les sociétés d'éducation ou de bienfaisance (1). Quant au terme

(1) Ces Sociétés supportaient financièrement plusieurs écoles destinées aux enfants de la classe ouvrière ou aux orphelins.

d'école, il désigne, comme il est fréquent au cours de la première moitié du XIX^e siècle, non seulement une maison, un bâtiment, mais aussi une pièce, un lieu où est donné un certain enseignement.

2. Le contexte éducatif du Bas-Canada (1)

Rappelons le contexte éducatif qui prévaut à la même époque dans l'ensemble du Bas-Canada et qui concerne aussi Montréal. D'importants efforts en vue d'une scolarisation massive de la jeune population sont faits au Bas-Canada dès le début du XIX^e siècle par la mise en place des premiers systèmes scolaires publics (2). Ainsi, en 1801, les autorités coloniales britanniques, soucieuses de voir l'État assumer ses responsabilités éducatives et de pallier un analphabétisme répandu dont s'inquiète particulièrement la bourgeoisie montréalaise, tentent de mettre sur pied un premier réseau d'écoles publiques destinées aux paroisses catholiques et aux *townships* (cantons anglophones notamment situés au sud et à l'est du Québec) et placées sous la direction de la corporation de l'Institution royale (3). Mais si les écoles «royales» remportent un succès certain dans les *townships*, il en est tout autrement dans les paroisses, en raison notamment de l'hostilité manifestée par l'Église catholique qui craint l'anglicisation et la protestantisation de ses fidèles. Une nouvelle loi scolaire, adoptée en 1824 par les parlementaires canadiens-français, désireux de «former des hommes d'affaires entreprenants, des ouvriers qualifiés, des agriculteurs instruits et des citoyens en mesure de défendre les intérêts de leur nationalité» (4), confie d'ailleurs à l'Église, aux fabriques plus précisément, le soin d'ériger des écoles

(1) Le Bas-Canada désigne officiellement la province de Québec de 1791 à 1841. L'appellation persistera toutefois jusqu'à la création du Canada en 1867.

(2) Sur ces premiers systèmes scolaires, on peut lire notamment Louis-Philippe Audet: *Histoire de l'enseignement au Québec*, tome 1: 1608-1840 et tome 2: 1840-1970, Montréal, Holt Rinehart et Winston, 1971 et Andrée Dufour: *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859*, Montréal, Éditions Hurtubise-HMH/Cahiers du Québec, 1996.

(3) Au cœur du premier système scolaire public bas-canadien, l'Institution royale fut créée par la loi Geo. III, chap. 17 du 8 avril 1801. Au plus fort de son expansion, elle chapeautait un réseau de quelque 80 écoles primaires (*common schools*) et primaires supérieures ou secondaires (*grammar schools*).

(4) Fernand Ouellet: «L'enseignement primaire: responsabilité des Églises ou de l'État (1801-1836)», *Recherches sociographiques*, 1961, pp. 171-187.

dans les paroisses. Pour de multiples raisons, pauvreté, méconnaissance de la loi, avarice des curés (1), les écoles de fabrique ne connaissent qu'un succès mitigé elles aussi. En revanche, l'adoption, en 1829, d'une première version d'une nouvelle loi plus généreuse en matière de subventions gouvernementales emporte l'adhésion rapide de la population. Il s'agit de la loi des écoles d'Assemblée ou de syndics, les écoles étant administrées par des syndics élus par les propriétaires de biens-fonds et placées sous la surveillance des députés (2). En 1830, on compte au Bas-Canada 981 écoles que fréquentent 38213 écoliers. Un enfant sur douze allait à l'école au début du XIX^e siècle; un sur trois en 1831 (3). L'expérience des écoles de syndics était donc fort prometteuse. Mais elle sera interrompue en 1836 lorsque le Conseil législatif, en lutte contre la Chambre d'Assemblée, abolira la loi qui les soutient. Un système scolaire public permanent ne sera établi au Québec qu'en 1841, après les troubles insurrectionnels de 1837-1838. Il reste que, durant le premier tiers du XIX^e siècle, l'État joue déjà un rôle prépondérant en matière de scolarisation et au chapitre de la formation primaire au Bas-Canada, mais à la campagne seulement, car le système des écoles de syndics est essentiellement prévu pour scolariser les enfants des paroisses et des *townships*. Les villes de Québec et de Montréal n'y adhèrent guère puisqu'elles sont déjà nettement mieux pourvues, nous le verrons, en matière de maisons d'enseignement. De fait, une seule école, une *Royal Grammar School* (école primaire supérieure) relevant de l'Institution royale, est établie à Québec et à Montréal.

Montréal est alors une petite ville: elle compte en effet 22540 habitants en 1825. Au cœur de la cité, dont les limites ont été établies en 1791, se trouve la «vieille ville» qui en constitue le berceau et le centre du commerce import-export. La vieille ville est entourée de sept faubourgs (Saint-Louis, Saint-Laurent, Pointe-à-Callière, etc.), qui sont déjà trois fois plus peuplés qu'elle. Montréal reçoit dans la première moitié du XIX^e siècle, de 1815 à 1835 plus particulièrement, une importante immigration britannique formée en majorité d'Irlandais catholiques souvent pauvres. Cette immigration entraîne une

(1) Sur cette question, voir le chapitre intitulé: «Le problème scolaire au début du XIX^e siècle et l'attitude du curé de campagne», in Richard Chabot: *Le curé de campagne et la contestation locale au Québec de 1791 aux troubles de 1837-1838*, Montréal, Éditions Hurtubise-HMH/Cahiers du Québec, 1975, pp. 45-73.

(2) Loi Geo. IV, chap. 46 du 14 mars 1829.

(3) Voir Andrée Dufour: *Tous à l'école...*, *op. cit.*

modification de la composition ethnique et linguistique de la cité. En 1825, les Canadiens français n'y constituent plus que 54 % de la population ; en 1832, les anglophones y deviennent majoritaires (1).

Montréal, si petite soit-elle, compte néanmoins 41 écoles en 1825, réparties en cinq catégories comme le montre le tableau 1.

Tableau 1
Répartition des écoles de Montréal par catégorie

Catégorie	en 1825		en 1835	
	Nombre	%	Nombre	%
Institution royale	1	2,4	1	1,5
Église catholique	12	29,3	16	24,2
Autres Églises	1	2,4	2	3,0
Sociétés d'éducation	3	7,3	7	10,6
Laiques indépendantes	24	58,5	40	60,6
Total	41	100	66	100

Source : Jacques Viger : *Enseignement public dans le Comté de Montréal, Partie I, en 1825 et Partie II, en 1835*, Fonds Verreau, ASQ.

Sous l'autorité de l'Institution royale, il n'y a qu'une école : la prestigieuse *Royal Grammar School*. Douze écoles sont sous la gouverne de l'Église catholique : il s'agit des écoles de paroisse établies dans les faubourgs et du Collège de Montréal que tiennent les Sulpiciens (2), des « petites écoles » (3) et du grand pensionnat Notre-Dame dirigés par les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame

(1) Jean-Claude Robert : *Montréal 1821-1871. Aspects de l'urbanisation*, thèse de doctorat, Paris, École des Hautes études commerciales, 1977, pp. 146-147 et p. 188 surtout ; Paul-André Linteau, Jean-Claude Robert : « Les divisions territoriales à Montréal au 19^e siècle », *Rapport 1972-1973*, Montréal, GRSM, 1973 ; Jean-Paul Bernard *et al.* : « La croissance démographique et spatiale de Montréal dans le 1^{er} quart du 19^e siècle », *Rapports et travaux, 1973-1975*, Montréal, GRSM, 1975, pp. 1-14 ; Paul-André Linteau : *Histoire de Montréal depuis la Confédération*, Montréal, Les Éditions du Boréal, 1992, pp. 44-45. Il faudra attendre 1867 pour que Montréal redevenue une ville majoritairement francophone.

(2) Seigneurs de l'île de Montréal, les Sulpiciens forment l'essentiel du clergé montréalais.

(3) Les religieuses désignaient ainsi les différentes classes dans lesquelles étaient réparties leurs jeunes élèves.

(CND) (1) ainsi que de l'École Saint-Jacques soutenue par l'évêque Jean-Jacques Lartigue, premier évêque de Montréal. La ville compte aussi, en 1825, une école presbytérienne. Enfin, les Sociétés d'éducation, formées de membres de la bourgeoisie montréalaise, subventionnent trois grands établissements destinés aux enfants des classes dites « laborieuses ». Les écoles laïques indépendantes s'avèrent toutefois les plus nombreuses, formant à elles seules, en 1825, près de 60 % des écoles de Montréal et même un peu plus de 60 % en 1835. Les tentatives de l'État bas-canadien de s'imposer dans l'enseignement primaire au début du XIX^e siècle, entre autres par la loi scolaire de 1829, n'ont guère été fructueuses en milieu urbain. Six ans après l'adoption de cette loi, aucune école publique de syndics n'est en effet recensée sur le territoire de la cité (2). Suivant l'augmentation de la population, qui compte désormais 27 297 habitants selon le recensement de 1831, le nombre d'écoles a cru à Montréal en 1835, celles soutenues par les Sulpiciens et les Sociétés d'éducation mais surtout les écoles tenues par des maîtres et des maîtresses travaillant à leur compte. Cette diversité institutionnelle favorise Montréal et lui permet d'atteindre des niveaux de fréquentation scolaire supérieurs à ceux qui sont observés dans l'ensemble du Bas-Canada, malgré le rattrapage consécutif à la loi des écoles de syndics de 1829. Ainsi, la cité de Montréal montre un taux de fréquentation scolaire chez les enfants de 6 à 13 ans de 71 % en 1825 et de 73 % en 1835 (3).

3. Présence des enseignantes laïques dans les écoles montréalaises

Le tableau 2 montre que 81 puis 155 maîtres et maîtresses exercent dans les différentes écoles de la ville en 1825 et 1835. Au nombre de 47 (58 %) puis de 98 (63 %), les femmes, laïques et religieuses confondues, sont plus nombreuses que les hommes. Ceci n'étonne guère car le processus de féminisation de la profession enseignante a eu lieu très tôt au Québec: au début de la décennie 1830, les enseignantes deviennent majoritaires dans l'ensemble du Bas-Canada (4).

(1) La première congrégation religieuse enseignante québécoise créée en Nouvelle-France par Marguerite Bourgeoys en 1669.

(2) Il est vrai que ces écoles ont été prévues au départ pour les paroisses rurales et les *townships*.

(3) Andrée Dufour: « Diversité institutionnelle... », *op. cit.*, p. 521.

(4) Voir Andrée Dufour: « Les institutrices rurales du Bas-Canada... », *op. cit.*, pp. 521-548.

À Montréal, les enseignantes sont laïques en grande majorité puisque, en 1825, seules 13 religieuses, soit 28% des femmes, enseignent dans les « petites écoles » et le grand Pensionnat de la CND ainsi qu'aux orphelins de l'Hôpital des Sœurs Grises (1). Le nombre de religieuses passe à 17 en 1835, à la suite de l'établissement, dans les faubourgs, de « petites écoles » gratuites confiées par les Sulpiciens à la Congrégation de Notre-Dame. Mais leur pourcentage, 17 %, parmi le personnel enseignant féminin, a diminué nettement au profit des enseignantes laïques. Celles-ci sont anglophones pour la plupart et se retrouvent en très grande majorité dans les écoles indépendantes. Ainsi, en 1825, 22 des 26 enseignantes anglophones tiennent leur propre établissement, deux sont employées par la *British and Canadian School* et la *National School* subventionnées par des sociétés d'éducation et deux autres travaillent dans des écoles financées par les Sulpiciens. En 1835, elles sont encore plus nombreuses à travailler à leur propre compte, 61 des 67 enseignantes anglophones se trouvant dans cette situation.

Tableau 2
Répartition du personnel enseignant montréalais
selon le genre et le statut, en 1825 et en 1835

Année	hommes		femmes		Total
	laïques	religieux	laïques	religieuses	
1825	26 (32 %)	8 (10 %)	34 (42 %)	13 (16 %)	81 (100 %)
1835	45 (29 %)	12 (8 %)	81 (52 %)	17 (11 %)	155 (100 %)

Source: Jacques Viger: *Enseignement public dans le comté de Montréal, Partie I, en 1825 et Partie II, en 1835*, Fonds Verreau, ASQ.

À quoi peut-on attribuer la présence de tant d'anglophones dans les écoles montréalaises ? Ces enseignantes sont vraisemblablement, en ces décennies de forte immigration britannique, des immigrantes récentes qui cherchent dans l'enseignement un revenu d'appoint ou temporaire leur permettant de s'établir à Montréal ou de partir vers le Haut-Canada (la province d'Ontario) ou, le plus souvent, vers les

(1) Congrégation hospitalière et enseignante, les Sœurs Grises, officiellement appelées les Sœurs de la Charité de l'Hôpital général de Montréal, ont été créées en Nouvelle-France en 1747 par Marie-Marguerite Dufrost de Lajemmerais mieux connue sous le nom de Marguerite d'Youville. Il s'agit de la première congrégation religieuse fondée par une Québécoise, par ailleurs récemment canonisée.

États-Unis. Dans son premier recensement, Viger mentionne d'ailleurs ce départ pour expliquer la fermeture de quatre écoles. Le mince programme d'études que certaines maîtresses déclarent au recenseur, lecture et broderie par exemple, nous amènent à penser que la profession de plusieurs maîtresses, comme d'ailleurs de plusieurs maîtres, est improvisée, une situation que permet plus facilement l'absence de structures scolaires vraiment organisées. De là, le caractère souvent instable, provisoire que l'on peut également observer dans bon nombre de ces écoles (1). Plusieurs enseignantes anglophones de la ville font néanmoins de leur profession une carrière. Ainsi, en 1819, les sœurs Nichols fondent une académie que Jacques Viger recense en 1825 et de nouveau en 1835. L'académie de Miss Forrence, qu'il rencontre aussi sur son passage, compte 15 ans d'existence. Enfin, mentionnons l'académie de la réputée Ann Cuthbert Rae sur laquelle nous reviendrons. Marjorie Theobald a montré que des enseignantes britanniques hautement qualifiées qui oeuvraient à l'intérieur d'académies privées pour jeunes filles ont émigré vers l'Australie durant la première moitié du XIX^e siècle (2). Les exemples mentionnés plus haut suggèrent que le phénomène se serait aussi produit au Bas-Canada. Par ailleurs, il est aussi fort probable que l'expérience de ces dames à la tête de leur propre académie rejoigne celle des maîtresses propriétaires d'écoles au Haut-Canada, expérience décrite par Elizabeth Jane Errington, à qui la propriété et la tenue d'école offraient la possibilité d'une indépendance financière et d'un accomplissement personnel (3).

Qu'en est-il des maîtresses laïques francophones ? Elles ne sont que 8 en 1825 et 12 en 1835, soit 9,8 % et 7,6 % de tout le personnel enseignant de la cité. Ces proportions peuvent sembler bien minces, particulièrement en comparaison de celles de leurs consœurs anglophones qui forment 85 % des enseignantes laïques montréalaises en 1835. Elles n'en sont pas moins significatives et étonnantes alors que les religieuses ont été les seules enseignantes francophones des XVII^e

(1) Ainsi, des 29 écoles indépendantes recensées en 1825, il n'est resté plus que 6 en 1835.

(2) Marjorie R. Theobald : « Mere Accomplishments ? Melbourne's Early Ladies' Schools Reconsidered », in Alison Prentice, Marjorie R. Theobald (dir.), *op. cit.*, pp. 71-91.

(3) Elizabeth Jane Errington : « Ladies' Academies and "Seminaries of Respectability" : Training "Good" Women of Upper Canada », *op. cit.*, pp. 209-232.

et XVIII^e siècles au Québec, d'autant qu'aucun homme laïc francophone n'enseigne à son compte au milieu des deux décennies étudiées. Les enseignants sont des religieux qui se trouvent au Petit Séminaire de Montréal où l'on forme les futurs prêtres du diocèse. Quelques laïcs œuvrent dans les écoles de paroisse. Chez les anglophones, les laïcs enseignent pour les Églises, les Sociétés d'éducation, la *Royal Grammar School* et surtout dans des écoles indépendantes. Il faut toutefois signaler que 8 des 25 maîtres recensés en 1835 dans ces dernières écoles sont employés par une directrice. Ainsi, Mademoiselle J. McDonald engage-t-elle une autre femme et quatre hommes dans son *Academy* du Faubourg Saint-Louis. S'agirait-il de sous-maîtres ou plutôt de spécialistes reconnus, invités à donner un cours précis? Cette présence serait intéressante à approfondir mais elle déborde pour l'instant notre propos.

Revenons aux enseignantes laïques francophones. Que représente donc l'enseignement pour elles qui ne sont pas immigrantes? Pourquoi y sont-elles venues? On peut avancer à l'instar de maints historiens que la profession d'institutrice est pratiquement la seule qui offre alors aux femmes, un tant soit peu instruites, la possibilité d'assurer leur propre subsistance ou celle de leur famille (1), notamment durant les épisodes de chômage qui surviennent de façon récurrente à Montréal au cours de la première moitié du XIX^e siècle (2). Au-delà du besoin de gagner leur vie, il existe probablement une demande pour leurs services venant surtout des familles de la bourgeoisie (3). En effet, comment expliquer autrement l'existence et, surtout, la persistance, dans un contexte difficile, de cinq écoles entièrement indépendantes même si les enseignantes francophones

(1) Voir, entre autres, Le Collectif Clio (Micheline Dumont, Michèle Jean, Marie Lavigne et Jennifer Stoddart): *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*, 2^e édition, Montréal, Le Jour éditeur, 1992, pp. 222-225.

(2) Jean-Claude Robert, *op. cit.*, pp. 307-312.

(3) Il existe une bourgeoisie montréalaise dans la première moitié du XIX^e siècle, dont Jean-Claude Robert a tracé un portrait qualitatif dans *Montréal 1821-1871. Aspects de l'urbanisation*, thèse de doctorat en histoire, Paris, EHESS, 1977, 491 p. et dans « Les notables de Montréal au XIX^e siècle », *Histoire sociale/Social History*, vol. VIII, n^o 15, mai 1975, pp. 54-76. Cette bourgeoisie, majoritairement anglophone, est formée d'une couche de marchands-entrepreneurs qui font du grand commerce, particulièrement de l'import-export, et qui ont investi dans les banques et le transport. Une deuxième catégorie est constituée d'industriels et, enfin, une fraction est canadienne-française et regroupe de grands propriétaires fonciers et des gens se consacrant au droit et aux affaires.

trouvent assurément elles aussi dans l'enseignement l'occasion d'une expérience enrichissante personnelle. Par ailleurs, soucieux d'instruire une jeunesse dont ils sentent les valeurs menacées par l'immigration et la criminalité qui caractérisent ces décennies (1), les Sulpiciens et M^{re} Lartigue engagent des laïques pour suppléer à la pénurie d'enseignants religieux. À noter qu'aucune enseignante laïque n'exerce dans les établissements tenus par les religieuses. Quoi qu'il en soit, les francophones, comme les anglophones, font carrière. Ainsi, en 1817, Madame A. Trudeau ouvre une académie dans la vieille ville, qui accueille encore une trentaine d'élèves en 1835. Ouverte en 1824, la petite école primaire de Madame Turcot existe toujours onze ans plus tard. En dépit du fait qu'elles sont encore minoritaires par rapport aux religieuses, les laïques francophones ont manifestement pris exemple sur leurs consœurs de langue anglaise.

Ces carrières sont-elles liées à celles de leur mari, comme dans le cas de certaines sous-régentes françaises ou suisses (2)? Les femmes s'investissent-elles dans l'enseignement dans le cadre de stratégies familiales propices à l'obtention d'un meilleur revenu? Grâce aux indications «M^{me}», «V^{ve}» ou «D^{elle}» qu'ajoute Viger au nom des directrices d'établissement, on peut connaître l'état civil de la majorité des maîtresses d'écoles, c'est-à-dire de celles qui dirigent leur établissement. Ainsi, parmi les sept directrices francophones recensées en 1825, on constate que trois sont mariées, qu'une est veuve et que trois sont célibataires. Aucune ne travaille avec un membre de sa famille. Des 21 directrices anglophones recensées la même année, 10 sont mariées, 10 sont célibataires, une est veuve. C'est donc une situation sensiblement identique à celle des francophones. Pour les unes et les autres, l'exclusion de l'enseignement en cas de mariage n'est pas encore chose courante – cela viendra –, et ce, même chez les Sulpiciens qui engagent des femmes de différents statuts civils. Par contre, les anglophones montrent des liens familiaux assez fréquents qu'exige peut-être leur condition d'immigrantes récentes. Ainsi, en 1825, M. et M^{me} A. George tiennent deux écoles anglaises, l'une pour les garçons dont se charge M. George, l'autre pour les

(1) *Ibid.*, pp. 313-315.

(2) Dans l'article «La maîtresse cachée. Aux origines de l'institutrice publique, 1760-1850», *Annales Pestalozzi* (Yverdon), 3, 2004-2005, pp. 7-18, Pierre Caspard montre l'ancienneté de la participation des épouses, des filles ou des sœurs des régents du pays de Neuchâtel aux tâches d'enseignement dans les écoles publiques pour des motifs d'ordre pédagogique et d'économie familiale.

filles dont est responsable son épouse. La *National School*, soutenue par la *Society for Promoting Christian Knowledge*, engage un couple en 1825 : M. Holmes pour enseigner à 222 garçons d'après le système d'enseignement mutuel du pédagogue anglais Andrew Bell ; M^{me} Holmes, elle, instruit 116 filles d'après la même méthode pédagogique. En deux occasions, deux sœurs unissent leurs efforts pour tenir école : les D^{elles} C. Neilson et les D^{elles} F. et C. Nichols. En 1835, les sœurs Ford et Read ont suivi leur exemple. Cette année-là, Viger n'a plus retrouvé de couples travaillant dans la même école. Il fait toutefois état dans le Faubourg Saint-Laurent des « Écoles de M^{me} W. Murphy et son fils ». Dans cet établissement, aussi appelé *Montreal School*, la mère enseigne aux filles, le fils aux garçons.

Les enseignantes laïques tant francophones qu'anglophones n'ont toutefois pas reçu au Bas-Canada de formation pédagogique sanctionnée par un diplôme, car il n'y a pas encore d'école normale dans la colonie (1). On peut présumer que les anglophones ont reçu leur formation, vraisemblablement assez poussée pour certaines, dans leur pays d'origine, Angleterre, Écosse et Irlande. En ce qui concerne les francophones, il est permis de penser qu'il s'agit d'anciennes élèves du pensionnat des sœurs de la Congrégation Notre-Dame, qui trouvent dans l'enseignement non seulement un travail intéressant qu'elles ont appris des religieuses mais aussi une occasion de rentabiliser leurs connaissances en suivant l'exemple de leurs consœurs anglophones.

4. Contribution des maîtresses laïques à l'éducation des jeunes Montréalais

Le nombre et la proportion d'élèves fréquentant les classes dont elles sont les titulaires permettent d'apprécier la contribution des maîtresses d'écoles laïques à l'éducation des jeunes Montréalais et Montréalaises au cours du premier tiers du XIX^e siècle. Elles instruisent dans leurs propres écoles ou dans celles qui sont confiées à leurs soins 1 086 et 1 603 des 2 703 et 3 921 élèves recensés dans la cité en 1825 et en 1835, soit un peu plus de 40 % dans les deux cas du total

(1) La première école normale pour les filles ne sera créée à Montréal qu'en 1836. Tenue par les Sœurs de la Congrégation Notre-Dame, elle fonctionnera de 1836 à 1839. Il faudra attendre 1857, après le rétablissement d'un système scolaire public permanent, pour qu'une école normale de filles ouvre à nouveau ses portes et demeure.

d'écoliers et d'écolières scolarisés dans les diverses maisons d'enseignement de la ville. Les enseignantes anglophones réunissent deux fois plus d'élèves que leurs consœurs francophones en 1825 et quatre fois plus en 1835 dans des écoles, il faut le dire bien plus nombreuses et, souvent plus populeuses, dans le cas par exemple des écoles des Sociétés d'éducation où on fait appel au système mutuel. La présence des unes et des autres contribue largement au taux relativement élevé de scolarisation des filles à Montréal, un taux qui atteint 42,9 % en 1825 et qui passe à 48,6 % dix ans plus tard, alors que dans l'ensemble du Bas-Canada, il n'est que de 27 % en 1836 (1).

Leur clientèle est surtout féminine, puisque les filles, 786 et 1 256, comptent pour 72,4 % de leurs élèves en 1825 et 78,4 % en 1835. La nette prédominance de filles n'étonne guère. De nombreux parents, tout comme les autorités religieuses bas-canadiennes, répugnent alors à la mixité des écoles. L'évêque de Montréal, M^{gr} Lartigue, va jusqu'à demander à ses curés de priver des sacrements les parents et les maîtres qui encouragent cette pratique (2). Même les Sulpiciens, en conflit avec l'évêque Lartigue durant les décennies 1820 et 1830 et qui séparent plutôt leurs élèves selon la langue, financent des classes séparées de garçons et de filles lorsque le nombre d'enfants est suffisamment élevé. On doute aussi de la capacité des femmes à instruire des adolescents. Les quelques dizaines de garçons qui fréquentent les écoles de dames sont sans doute de jeunes enfants.

Quel est le niveau de la formation donnée par ces enseignantes laïques ? Les recensements de Viger nous permettent de l'apprécier en dépit du fait qu'il n'existe pas au Bas-Canada, durant la première moitié du XIX^e siècle, de classification officielle des élèves. Seules les quelques écoles des Sociétés d'éducation, où l'on enseigne selon le mode mutuel (3), forment des groupes d'élèves d'après leur âge et les

(1) Selon Allan Greer: « The Pattern of Literacy in Quebec, 1745-1899 », *Histoire sociale/Social History*, vol. 11, n^{os} 21-22, novembre 1978, pp. 295-335.

(2) Yvette Majerus, *op. cit.*, pp. 62-63.

(3) Il s'agit d'un système élaboré par les pédagogues anglais Andrew Bell et Joseph Lancaster selon lequel le maître confie à des élèves plus avancés la tâche d'instruire les plus jeunes. D'où le nom de *monitoring system* que l'on donne aussi à ce mode d'enseignement qui connut un certain succès au XIX^e siècle. D'ailleurs, l'un des grands instigateurs de cette méthode, Joseph Lancaster, tint même une école à Montréal, au début des années 1830. Il arrivait aussi que les Frères des Écoles chrétiennes, initiateurs de la méthode d'enseignement simultanée, l'utilisent pour leurs classes populeuses durant les années qui ont suivi leur arrivée au Bas-Canada en 1837.

connaissances qu'ils ont acquises. De sa propre initiative, Viger a cependant réparti toutes les écoles recensées selon trois niveaux : le niveau trois, qu'il attribue aux écoles primaires ; le niveau deux, décerné aux écoles élémentaires avancées et le niveau un, que méritent celles qu'il nomme également « grandes écoles » et qui correspondraient vraisemblablement aujourd'hui aux dernières années du cours secondaire ou à des études collégiales au Québec, et aux lycées en France.

Des sept écoles dirigées par des femmes laïques francophones en 1825, la majorité, cinq, sont qualifiées par Viger d'écoles de 3^e niveau, mais on trouve une école de 2^e classe et une école indépendante de 1^{re} classe, l'Académie de M^{me} A. Trudeau. Les écoles primaires sont des écoles de paroisse. En 1835, Viger mentionne que six des huit écoles tenues par des enseignantes laïques sont des écoles primaires de paroisse. Les deux autres sont toutefois de 1^{er} niveau. À l'académie de M^{me} Trudeau est venue s'ajouter celle que M^{me} Tous-saint Cherrier a ouverte à son propre compte.

Des 21 écoles tenues par des anglophones, 15 sont de 3^e classe, une seule de 2^e classe et 5 de 1^{re} classe. La grande majorité (13) des écoles primaires est établie dans les faubourgs alors que les académies ont pignon sur rue dans la vieille ville. Dix ans plus tard, la situation a changé. Peut-être en raison du débordement de la population bourgeoise de la vieille ville dans les faubourgs, qui connaissent désormais une *gentrification*, 7 des 26 écoles des faubourgs sont de 1^{re} classe, alors que pour la vieille ville, une seule école de cette catégorie est venue s'ajouter aux quatre qui existaient en 1825. D'ailleurs, le même phénomène semble se produire du côté francophone. M^{me} Cherrier a ouvert son académie en mai 1835 rue Saint-Denis, dans le Faubourg Saint-Louis (1), dans le même quartier où D^{lle} J. McDonald et M^{me} E. Rae ont ouvert la leur respectivement en 1828 et en 1835.

Le programme d'études généralement offert dans les écoles primaires est relativement simple. Il consiste en effet le plus souvent en ce que les anglophones appelaient les « 3R » (*reading, writing,*

(1) Cette académie était donc située dans ce qui est aujourd'hui le quartier latin de Montréal, car il abrite notamment l'Université du Québec à Montréal (l'UQAM).

reckoning), c'est-à-dire la lecture, l'écriture et le calcul, soit les quatre opérations mathématiques de base. Les maîtresses enseignent aussi souvent la couture et le tricot, leur clientèle étant surtout formée de filles. Quelques femmes ajoutent la grammaire et/ou la géographie. Dans les faubourgs où la population est généralement d'origine plus modeste, composée notamment de journaliers et d'immigrants récents, et où exercent davantage les maîtresses improvisées, l'arithmétique cède le pas à la couture, au tricot et à la dentelle. Dans le Faubourg Sainte-Anne, peuplé de nombreux immigrants irlandais, deux maîtresses, n'enseignent que la lecture, Viger précisant que l'une d'elle, M^{rs} Anna Holmes, «ne sait pas lire». À une époque où l'analphabétisme est largement répandu – en 1838-1839, à peine le quart de la population bas-canadienne sait lire et écrire – et où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture constitue deux processus différemment perçus, la minceur de certains programmes d'études n'est guère étonnante. En 1835, toutefois, le programme des écoles s'est sensiblement enrichi. Plusieurs écoles qualifiées de 3^e niveau ont ajouté la grammaire à leur offre d'enseignement. On peut penser qu'il s'agit pour ces écoles et leurs titulaires de s'ajuster à une importante modification à la loi des écoles de syndics apportée en 1832, qui réglemente davantage les matières enseignées (1).

Dans les quelques écoles élémentaires avancées, de deuxième niveau selon Viger, les directrices offrent un programme plus riche. L'histoire, la géographie et la grammaire et parfois des éléments de mathématiques, s'ajoutent aux trois matières de base. Comme elles reçoivent une clientèle financièrement plus aisée, formée d'enfants d'artisans et de petits commerçants vraisemblablement, les travaux à l'aiguille, le dessin et la musique sont proposés.

Accueillant une clientèle plus fortunée, des jeunes filles de bonnes familles, les maîtresses des écoles laïques indépendantes de 1^{er} niveau offrent une formation plus poussée et plus variée. Dans toutes les académies, on enseigne «l'usage des globes». Certaines maîtresses ajoutent l'astronomie, la mythologie, les mathématiques et parfois même le latin. Dans son académie, M^{me} Trudeau enseigne

(1) La loi scolaire de 1832 oblige les maîtres et les maîtresses des écoles de syndics à tenir un journal de classe où doivent être mentionnés, entre autres, les jours de présence des enfants et les matières enseignées. La tenue d'un examen public devient aussi obligatoire.

l'arithmétique, la grammaire, l'histoire ainsi que la géographie. Elle offre aussi des cours de broderie, de dessin, de musique et de danse. En plus des matières scolaires de base, de l'enseignement de l'usage des globes et de la mythologie, ainsi que des cours de musique vocale et instrumentale (piano et luth), M^{me} Cherrier propose pour sa part, une grande variété de fins travaux d'aiguille «aux jeunes demoiselles que l'on voudra bien confier à ses soins». Celle-ci annonce d'ailleurs, dans le journal *La Minerve*, qu'«aidée d'assistantes habiles», elle peut offrir «différents objets d'études nécessaires aux jeunes personnes du sexe, à qui l'on souhaitera donner une éducation solide et des talents agréables». Elle ne manque pas non plus de vanter l'environnement exceptionnel dont jouit son établissement situé près de l'église Saint-Jacques: «Sa maison située dans un local bien aéré, éloigné du bruit et des risques que la multitude de voitures peuvent occasionner pour les jeunes enfants dans des quartiers plus bruyants et la proximité de promenades agréables qui sont toujours faites sous sa surveillance les jours de congé, offrent aux élèves de la ville ou de la campagne placées sous ses soins, un pensionnat aussi favorable à la conservation de leur santé, que ses efforts continués seront [...] propres à leur former le cœur et l'esprit» (1).

Chez les francophones, la diversité des matières enseignées apparaît également plus grande dans les «petites écoles» indépendantes que dans celles qui sont financées par le clergé montréalais. Ainsi, Madame M. J. Lespérance, qui tient depuis 1835 une petite école primaire indépendante où elle accueille huit élèves, a la seule école de 3^e niveau à enseigner la géographie et la musique, en plus de la lecture, de l'écriture, du calcul et de la grammaire. D'ailleurs, la grammaire n'est enseignée que dans deux des quatre écoles primaires financées par les Sulpiciens. Chez les anglophones, on enseigne généralement les mêmes matières dans les écoles élémentaires. Plusieurs académies offrent toutefois des cours de français ou encore «de grammaire dans les deux langues».

5. Les conditions d'exercice

Les revenus des maîtresses d'école laïques sont conditionnés par les émoluments reçus des autorités ou par les droits de scolarité

(1) *La Minerve*, 20 avril 1835, p. 3.

qu'elles exigent. À l'exception des écoles financées par les sociétés d'éducation et de bienfaisance, les écoles de Montréal ne sont généralement pas gratuites. Le prix demandé aux parents varie selon le statut de l'école. Il est relativement bas dans les écoles de paroisse financées par le clergé, variant, selon les matières enseignées, de 0,20 \$ à 0,60 \$ par mois (en dollars de l'époque) (1). Une des écoles de paroisse située dans le Faubourg Saint-Laurent est même gratuite. Il reste que le prix exigé est en moyenne légèrement supérieur à celui de 0,35 \$ par mois pour les élèves dits « payants » inscrits dans les écoles de syndics établies en milieu rural. Aux externes de leurs académies qu'elles dirigent, Mesdames Trudeau et Cherrier qui engagent chacune une assistante – un homme est aussi employé par Madame Cherrier – demandent pour leurs services un prix plus élevé, voire beaucoup plus élevé, qui varie de 0,60 \$ à 4 \$ par mois. Car les parents peuvent, dans les écoles laïques indépendantes, établir presque à la carte le programme d'études de leurs enfants et paient en fonction du nombre, de la nature et de la complexité des matières enseignées. Un prix que ne peuvent probablement pas assumer les parents appartenant à la classe ouvrière, comme le suggère le tableau 3 (2) qui reprend quelques exemples de salaires, revenus et prix ayant cours au Bas-Canada dans les décennies 1820 et 1830.

Les prix les plus élevés sont exigés dans les académies anglaises. Par exemple, les sœurs Nichols, qui ont ouvert leur académie dans le Faubourg Saint-Antoine, demandent jusqu'à 12 \$ par mois si les élèves suivent le cours complet: lecture, écriture, grammaire, arithmétique, histoire, mythologie, chronologie, astronomie, géographie, usage des globes, ouvrages à l'aiguille de fantaisie, le français, la musique, le dessin et la danse. Établie dans le même quartier, D^{le} Felton exige de ses 30 élèves 24 \$ par mois si elles suivent un programme qui comprend même la guitare, la harpe et l'italien. De quoi payer les six sous-maîtresses qu'elle a à son service. De quoi aussi pouvoir se maintenir dans la profession. Ainsi, l'académie des sœurs Nichols est ouverte depuis 14 ans lorsque Viger la revisite une seconde fois. La réputation de telles enseignantes ainsi que la possibilité qu'ont les parents de choisir les matières enseignées à leurs

(1) Pour faciliter la comparaison, nous avons le plus souvent transformé en dollars les prix indiqués par Viger en livres anglaises.

(2) Nous reprenons un tableau paru dans Andrée Dufour: « Diversité institutionnelle... », *op. cit.*, p. 531.

enfants expliquent, selon nous, la réussite des académies de dames. D'autre part, la diversité des programmes d'études offerts dans les académies témoigne des connaissances acquises par leurs titulaires, qu'elles soient d'origine canadienne-française ou britannique.

Tableau 3
Quelques exemples de salaires, revenus
et prix au Bas-Canada dans les décennies 1820 et 1830

Salaires et revenus		Prix de certaines denrées	
Agriculteur	316,00 \$/an*	Minot de blé**	1,00 \$
Employé agricole	8,00 \$/mois	« Corde » de bois mélangé	2,50 \$
Maçon, charpentier, forgeron	1,00 à 2,00 \$/jour	Minot de pommes de terre	0,20 \$
Journalier	0,50 \$ à 0,80 \$/jour	Livre de bœuf**	0,05 \$
Domestiques (hommes)	5,20 \$ à 7,20 \$/mois	Poêle à chauffage	12 \$ à 40 \$
Conseiller législatif	2 000 \$ à 3 000 \$/an	Piano	200 \$

* Ce revenu constitue la médiane des revenus des chefs de famille d'agriculteurs de Laprairie. On peut supposer que le revenu moyen de ces agriculteurs se rapproche de cette médiane.

** Prix du marché à Montréal.

Sources : Recensement du Bas-Canada de 1831 ; *La Minerve*, juin à septembre 1829 ; G. Bervin : « Environnement matériel et activités économiques des conseillers exécutifs et législatifs à Québec, 1810-1830 », *Bulletin d'histoire de la culture matérielle*, 17, 1983, pp. 45-62 ; L. Blanchette-Lessard, N. Daigneault-Saint-Denis : *Groupes sociaux, patriotes et les rébellions de 1837-1838 : idéologie et participation*, mémoire de maîtrise en histoire, Université du Québec, 1975, pp. 158-159.

Dans l'étude que nous évoquions plus haut, Marta Danylewycz a montré la grande disparité de revenus existant entre les hommes et les femmes qui travaillaient dans l'enseignement à Montréal à la fin du XIX^e siècle (1). Dans le premier tiers du siècle, les revenus des enseignantes montréalaises qui exercent en dehors des systèmes scolaires publics peuvent difficilement être comparés à ceux des enseignants. De fait, parmi les écoles subventionnées par le clergé, une seule, celle du Faubourg Saint-Laurent, permet la comparaison, car les Sulpiciens rémunèrent et logent un maître et une maîtresse. Celle-ci, en additionnant son salaire, la rétribution versée par

(1) Marta Danylewycz : « Sexes et classes sociales dans l'enseignement... », *op. cit.*, pp. 109-115.

quelques parents et la valeur des 10 cordes (1) de bois qui lui sont fournies, cumule des revenus s'élevant à quelque 50 ou 60 £ par an. Quant au maître, qui reçoit un salaire de 100 £ par an et est de plus nourri, on peut estimer que ses revenus totalisent deux fois ceux de sa collègue (2). À la *British and Canadian School* et à la *National School* financées par les Sociétés d'éducation qui engagent chacune un maître et une maîtresse, le premier est plus favorisé que la seconde ; à la *BCS*, M. J. Minshall reçoit 400 \$ par an, M^{me} Barnard, 240 \$ par an ; à la *National School*, les émoluments de M. Green s'élèvent à 288 \$ par an, ceux de M^{me} Howard à 200 \$. Qu'en est-il dans les écoles indépendantes ? Signalons que la comparaison ne peut être établie entre les hommes et les femmes propriétaires d'écoles indépendantes françaises car aucun enseignant francophone de sexe masculin ne dirige une école à son propre compte, et ce, tant en 1825 qu'en 1835. Il est toutefois possible de comparer les prix pratiqués par les deux directrices d'académies françaises, Mesdames Trudeau et Cherrier, à ceux demandés par les cinq directeurs et les douze directrices d'académies anglaises qui font état d'une offre d'éducation sensiblement identique.

Du tableau 4, semble se dégager un écart de revenus significatif entre les deux directrices d'académies françaises et les cinq directeurs d'académies anglaises. L'écart apparaît toutefois plus mince entre ces derniers et les directrices anglophones. Le bassin de clientèle potentielle est plus important pour les maîtres d'écoles avancées anglaises, la bourgeoisie montréalaise étant majoritairement anglophone durant les décennies 1820 et 1830. Compte tenu du tableau 3 qui fait état des salaires et prix observés à Montréal durant les mêmes décennies, les directrices francophones apparaissent toutefois en mesure de gagner convenablement leur vie, pour peu que leurs élèves soient raisonnablement nombreux.

Plus largement, il ressort que les femmes laïques pratiquant leur métier de façon entièrement autonome jouissent de meilleures conditions de travail que celles qui l'exercent dans un cadre qu'elles n'ont pas elles-mêmes défini. Cette autonomie pourrait-elle mener les enseignantes à l'aube d'un processus de professionnalisation ?

(1) Au Canada, il s'agit d'une unité de mesure pour le bois de chauffage. Une « corde » équivaut à environ trois stères et demi.

(2) Jacques Viger : *Enseignement public dans le comté de Montréal, Partie 1, en 1825*, p. 14.

Tableau 4
Prix demandés par les directeurs et directrices d'académies
indépendantes, selon la langue, en 1835

	Prix demandés par mois en dollars								
	1,20 \$ à 1,59 \$	1,60 \$ à 1,99 \$	2,00 \$ à 2,39 \$	2,40 \$ à 2,79 \$	2,80 \$ à 3,19 \$	3,20 \$ à 3,59 \$	3,60 \$ à 3,99 \$	4,00 \$ à 4,39 \$	4,80 \$ et plus
Directrices d'académies françaises	1		1						
Directrices d'académies anglaises			1	8		1	1		1
Directeurs d'académies anglaises				1		2	1	1	

Sources: Jacques Viger: *Enseignement public dans le comté de Montréal, en 1835*, Fonds Verreau, ASQ.

Andrée Dufour: *Le réseau scolaire de l'île de Montréal, 1825-1835* (mémoire de maîtrise en histoire, Université du Québec à Montréal, 1987), pages annexes.

6. Un premier effort de professionnalisation ?

Nous avons évoqué plus haut le fait que le pédagogue anglais Joseph Lancaster avait pratiqué son métier à Montréal durant quelques années. Deux autres maîtres se sont particulièrement distingués au chapitre de l'éducation au Bas-Canada durant les années 1840 et 1850. Rappelons brièvement leur parcours. Ainsi, Alexander Skakel, natif d'Écosse, ouvrit en 1799 la *Classical and Mathematical School* de Montréal qu'il dirigea jusqu'au moment où il fut nommé principal de la *Royal Grammar School* en 1818. Il occupa ce poste durant 28 ans et fut même élu président de la Société d'histoire naturelle de Montréal. Il devait recevoir en 1843 un doctorat honorifique en droit de son *alma mater*, le *King's College* d'Aberdeen (1). L'un de ses compatriotes, John Bruce, s'établit à Montréal en 1830 où il prend la direction de la *Montreal English and Classical Academy*, située rue McGill dans la vieille ville. Il devient en 1852

(1) Stanley Brice Frost: «Skakel, Alexander», in Frances G. Halpenny, Jean Hamelin (dir.): *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. VII: 1836-1850, Québec/Toronto, PUL/UTP, 1988, pp. 876-877.

l'un des premiers et des plus respectés inspecteurs d'école du Bas-Canada. Durant l'exercice de ses fonctions, qu'il occupe jusqu'en 1866, il fonde le *Lachute College* et la *Huntingdon Academy*, et publie une importante série d'articles qui paraissent dans le *Journal d'éducation du Bas-Canada/Journal of Education for Lower Canada* (1). Malgré leur renommée, ni l'un ni l'autre ne furent toutefois à l'origine des premières associations d'instituteurs – et non pas aussi d'institutrices – qui furent effectivement mises sur pied au début des années 1840 par le premier surintendant de l'éducation au Bas-Canada, le Docteur Jean-Baptiste Meilleur.

Contemporaine des précédents, une enseignante laïque se démarqua également sur le plan pédagogique : M^{rs} Ann Cuthbert Rae. Née elle aussi en Écosse, elle émigre au Canada en 1815, en compagnie de son époux et de l'aîné de ses deux enfants. Quatre mois à peine après son installation à Montréal, elle ouvre une école, une académie-pensionnat de fait, où elle enseigne à quelques jeunes filles l'écriture, l'arithmétique, la langue anglaise, la géographie, le dessin ainsi que la couture et les travaux d'aiguille. Elle leur procure en somme la formation qui sied alors à une jeune fille de bonne famille. Aidée d'une assistante, Ann Cuthbert Rae poursuit son enseignement après la mort de son mari, survenue en 1816. Le pensionnat disparaît en 1820, sans doute en raison de son remariage avec James Fleming, un commerçant de Montréal. Mais, en juillet 1835, bien qu'elle ait deux jeunes enfants, elle ouvre à nouveau une académie, sise dans la vieille ville, où elle accueille 15 élèves. La musique et la danse sont ajoutées au programme d'études. À l'instar de plusieurs collègues, Ann Cuthbert Rae apparaît consciente de la dualité linguistique de Montréal, puisque le français y est également enseigné. Elle se révèle en outre une pédagogue accomplie. Comme l'a souligné l'historienne Susan Mann Trofimenkoff, elle publie en effet, de 1843 à 1845, des abécédaires, des livres de lecture, des grammaires ainsi que des manuels du maître, ouvrages qui reçoivent, semble-t-il, un accueil favorable chez les éducateurs de Montréal et du Haut-Canada (2).

(1) Louis-Philippe Audet : « Bruce, John », in Frances G. Halpenny, Jean Hamelin (dir.) : *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. IX : 1861-1870, Québec/Toronto, PUL/UTP, 1977, pp. 102-103.

(2) Jacques Viger : *Enseignement public dans le comté de Montréal, Partie I, en 1825 et Partie II, en 1835* ; Susan Mann Trofimenkoff : « Ann Cuthbert Rae », in Frances G. Halpenny, Jean Hamelin (dir.) : *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. VIII : 1851-1860, Québec/Toronto, PUL/UTP, 1985, pp. 814-815 ; Andrée

Cette production fait d'elle la première femme rédactrice de manuels scolaires au Québec puisque les Ursulines et les religieuses de la Congrégation de Notre-Dame ne rédigeront leurs premiers manuels destinés à la clientèle de leurs établissements qu'à partir de 1867. Vu cet effort isolé, il serait cependant exagéré de conclure à une première tentative de professionnalisation des enseignantes laïques au Québec. Comme pour les instituteurs, cette professionnalisation reste à venir.

*

* *

Les femmes laïques de Montréal se sont approprié avec succès la tâche d'instruire les enfants et les jeunes filles, en suivant l'exemple des religieuses enseignantes et des enseignantes britanniques qui s'installent dans la métropole au début du XIX^e siècle. Elles occupent de la sorte une place significative au sein du personnel enseignant montréalais du premier tiers du siècle. L'enseignement devient pour nombre d'entre elles non seulement une occupation, mais un métier rentable et une carrière valorisante qu'elles pratiquent auprès d'une clientèle diversifiée dans un cadre d'autonomie ou de relative autonomie.

Ce cadre d'exercice se maintient d'ailleurs presque tout au long du siècle, en dépit de l'implantation de la Commission des Écoles catholiques de Montréal (CECM) en 1846. Il aura permis aux maîtresses laïques francophones d'assumer la direction et la gestion d'écoles, qui portent d'ailleurs leur nom, et de trouver dans leur travail une importante occasion d'épanouissement professionnel et personnel. Mais on sait que le début du XX^e siècle verra une quasi-disparition du modèle d'enseignement laïque francophone établi presque un siècle plus tôt, car la CECM instaure à Montréal un système de gestion scolaire de plus en plus centralisé et soumet les écoles «de dames et demoiselles», comme on les appelle après 1860, à une surveillance de plus en plus étroite, alors même qu'elle manifeste un intérêt nouveau pour l'éducation des filles qu'elle entend,

Dufour: «Ann Cuthbert Rae (1788-1860). L'éducatrice de toute une génération de jeunes Montréalaises anglophones», in Maryse Darsigny, Francine Descarries, Lyne Kurtzman, Évelyne Tardy (dir.): *Ces femmes qui ont bâti Montréal. La petite et la grande histoire des femmes qui ont marqué la vie de Montréal depuis 350 ans*, Montréal, Les éditions du remue-ménage, 1994, pp. 70-71.

manifestement, confier aux communautés religieuses. La grande majorité des enseignantes laïques francophones sont désormais intégrées dans le réseau scolaire public. Cette intégration entraîne certes une amélioration de leurs conditions de travail qui pour plusieurs s'étaient progressivement détériorées durant la seconde moitié du siècle. Mais elle signifie en même temps pour ces femmes une perte d'autonomie et leur confinement aux rangs inférieurs de la hiérarchie enseignante (1). Il n'en demeure pas moins que leur contribution à l'enseignement, d'une longévité pour le moins étonnante dans ce contexte, constitue une dimension incontournable de l'œuvre éducative accomplie auprès de la jeunesse montréalaise.

Le cadre d'exercice des premières enseignantes laïques anglophones sera lui aussi largement modifié (2). Lors de la mise sur pied du *Protestant School Board of Greater Montreal* en 1846, les enseignantes britanniques sont vraisemblablement intégrées au système scolaire public que favorise nettement la population montréalaise anglophone car, en raison de sa capacité à mieux le financer grâce à des revenus fonciers plus élevés, le secteur public s'avère d'un niveau plus relevé (3). Des institutrices protestantes laïques vont travailler dans des écoles et académies publiques mais, malgré des qualifications élevées acquises à l'École normale McGill, elles ne seront que très rarement à la tête des écoles protestantes publiques au XIX^e siècle. Elles firent, elles aussi, les frais d'une marginalisation qui profita à leurs collègues masculins (4). Il reste que leur apport à l'éducation des garçons comme des filles fut considérable.

(1) Voir l'étude de Ruby Heap: «Les femmes laïques au service de l'enseignement public catholique à Montréal: les écoles des 'dames et demoiselles' », *Canadian Woman Studies-Les Cahiers de la femme*, vol. 7, n° 3, 1986, pp. 55-60.

(2) Du moins semble-t-il car on ne sait que bien peu de choses à propos des institutrices anglophones en milieu urbain au Québec. Dans leur ouvrage (*Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992... op. cit.*), les auteurs M'hammed Mellouki et François Melançon n'évoquent aucunement, malgré leur ambition, la situation des enseignants et enseignantes protestants du Québec.

(3) Lire, à ce sujet, le chapitre intitulé «L'instruction publique», in Terry Copp: *Classe ouvrière et pauvreté. Les conditions de vie des travailleurs montréalais, 1897-1929*, Montréal, Les Éditions du Boréal Express, 1978, pp. 61-75.

(4) C'est ce qu'a montré Anne Drummond dans «Gender, Profession, and Principals: The Teachers of Quebec Protestant Academies, 1875-1900», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 2, n° 1, printemps 1990, pp. 59-71.

En définitive, les enseignantes laïques montréalaises, tant anglophones que francophones du premier tiers du XIX^e siècle ont bénéficié d'un contexte particulier, une ville en construction aux structures éducatives non définies, qui leur a permis d'exercer avec succès ici comme ailleurs, en France, en Grande-Bretagne et en Australie notamment, un métier qui pour l'heure demeurerait une profession largement libérale. Les immigrantes anglophones ont pu de la sorte transposer leur métier au Bas-Canada où se transformer en institutrices œuvrant à leur propre compte. Suivant leurs traces, des laïques francophones ont pour la première fois depuis la Nouvelle-France enseigné ce qu'elles avaient appris des religieuses. Pour les unes et les autres, on ne peut encore parler de professionnalisation. Il n'en demeure pas moins que leurs efforts conjugués auront permis la scolarisation d'un nombre considérable de jeunes enfants montréalais et aux filles de poursuivre leur scolarité au-delà du primaire, et cela, avant que l'État ne prenne, en milieu urbain comme en milieu rural, l'initiative de l'instruction publique et, par ailleurs, de la professionnalisation du personnel enseignant.

Andrée DUFOUR
Centre interuniversitaire d'études québécoises
Université Laval

LES FRANCS-MAÇONS ET LA LAÏCISATION DE L'ÉCOLE

Mythe et réalités

Par Jean-Paul DELAHAYE

Dès le début de la Troisième République, les adversaires des francs-maçons, et particulièrement le clergé catholique et les monarchistes, ont très violemment attaqué la franc-maçonnerie en lui prêtant une influence essentielle dans l'instauration de la laïcité à l'école primaire: «Pour attaquer les catholiques, pour déchristianiser la France, Jules Ferry devait s'appuyer sur trois forces hostiles aux catholiques: les juifs, les libres penseurs et surtout les francs-maçons; et les juifs, les libres penseurs et les francs-maçons ont domestiqué la République» (1). Cette attitude d'une certaine Église soucieuse de défendre ses positions établies dans l'enseignement, correspond-elle à la réalité, ou bien est-elle une justification commode trouvée par les cléricaux pour expliquer une évolution qui ne serait, au bout du compte, que le résultat «tout au long du siècle [...] d'une évolution sociale profonde?» (2). Sur l'instant, les francs-maçons eux-mêmes n'ont démenti ces accusations que bien mollement et ont, par la suite, donné largement du crédit à une accusation qui les valorisait.

Quel a été, dans la réalité, le rôle des loges et des organes dirigeants de la franc-maçonnerie dans la préparation de la loi de 1882? Nous nous proposons de répondre à cette question, d'une part en rendant compte de la manière dont les francs-maçons ont abordé la laïcité dans les discussions organisées dans les loges et dans la presse maçonnique avant 1879 et, d'autre part, en observant l'attitude des

(1) Souvenirs du député royaliste Arthur Meyer, cités par Pierre Chevallier: *La séparation de l'Église et de l'École. Jules Ferry et Léon XIII*, Paris, Fayard, 1981, p. 172.

(2) Antoine Prost: *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 191.

parlementaires francs-maçons lors de la discussion au Sénat et à la Chambre des députés de la loi de 1880-1882 sur la scolarité obligatoire et la laïcité.

I. UNE OBÉDIENCE MULTIFORME ET EN MOUVEMENT

La franc-maçonnerie de l'époque est essentiellement représentée par les loges du Grand Orient de France. À la fin du Second Empire et au début de la Troisième République, le Grand Orient de France a connu de profonds bouleversements. Ses effectifs ont cru de façon importante, puisque l'Obédience passe de 8 500 membres au milieu du Second Empire à 18 000 membres dans les années 1880. C'est pendant cette période que l'Ordre s'est laïcisé, une première fois mais timidement en 1865, puis définitivement en 1877 (1).

La plupart des loges sont fréquentées par les représentants de la petite et moyenne bourgeoisie. Les commerçants, les négociants, les marchands de vin, les petits propriétaires ou rentiers, les artisans, les employés, forment l'essentiel des recrues de cette période. On trouve aussi une minorité agissante et de plus en plus influente de médecins, d'avocats, de journalistes, d'ingénieurs, de pharmaciens, d'architectes, d'hommes d'affaires et de fonctionnaires, qui composent progressivement les cadres dirigeants de l'Ordre. Au total, aux côtés de notables et de petits artisans (les milieux populaires sont davantage représentés dans les loges parisiennes qu'en province), les loges accueillent en nombre croissant ceux que Gambetta a appelés, dans son discours de Grenoble de 1872, les « couches nouvelles. »

Contrairement à une idée reçue, on ne trouve pratiquement pas d'enseignants dans les loges à l'époque. Il est extrêmement rare, en effet, de voir figurer des instituteurs dans les listes de francs-maçons. Citons par exemple le cas de la loge parisienne qui initie Jules Ferry en 1875, *La Clémentine Amitié*, qui compte 115 membres en 1869 mais seulement deux instituteurs (2). La présence plus importante des

(1) Pour plus de détails, voir notre thèse *Les francs-maçons et l'instruction publique de 1861 à 1882*, Université René Descartes-Paris 5, 2003. Voir aussi André Combes : *Histoire de la franc-maçonnerie au XIX^e siècle*, Paris, Éditions du Rocher, 2 tomes, 1998 et Pierre Chevallier : *Histoire de la franc-maçonnerie française*, Paris, Fayard, 3 tomes, 1975.

(2) Ces deux instituteurs ont d'ailleurs des responsabilités au sein de la loge puisque l'un est Deuxième Surveillant et l'autre Grand Expert. Archives de la loge, Bibliothèque du Grand Orient de France.

enseignants est pourtant souhaitée, si l'on en croit les vœux émis, sans succès d'ailleurs, par certaines loges à l'occasion des Convents (1) pour que l'on consente un tarif réduit aux instituteurs pour le paiement de la capitation (2), trop chère pour eux. On peut citer un vœu significatif émis en 1869 par plusieurs loges de Valence, de Marseille et d'Aubenas et repoussé par le Convent de 1870: «Considérant qu'il importe de faciliter la propagande des principes maçonniques parmi ceux qui sont chargés de l'instruction de l'enfance, les soussignés émettent le vœu qu'il soit permis aux loges de l'Obéissance d'initier les instituteurs ruraux à prix réduit» (3).

On doit relever cependant que les loges recrutent une partie de leurs adhérents dans le milieu des petits artisans, c'est-à-dire dans une partie de la population qui devait également éprouver des difficultés financières. Le coût de la capitation n'est donc pas la seule raison qui explique l'absence des instituteurs. Très dépendants des autorités locales que sont les maires, les ecclésiastiques ou les préfets, les enseignants ont été également rendus prudents par des événements récents, comme la destitution de centaines d'instituteurs après la révolution de 1848. Ils ne se rapprocheront de la franc-maçonnerie qu'au moment de l'installation définitive de la République, après 1880, et ne participeront donc pas aux premiers débats sur la laïcité au sein des loges.

Quant aux hommes politiques, ils intéressent évidemment beaucoup les francs-maçons car ils voient en eux des relais en mesure de faire progresser leurs idées. À partir de 1861, l'attitude relativement bienveillante de l'Empire libéral et la montée de l'anticléricalisme permettent aux loges d'attirer à elles des élus, notamment des opposants au régime, qui joueront un rôle déterminant par la suite. Une figure exemplaire est celle d'Eugène Pelletan (4), protestant et

(1) Un Convent est l'assemblée générale annuelle de toutes les loges de l'Ordre.

(2) La capitation est la cotisation payée annuellement par les francs-maçons à leur loge, qui en reverse elle-même une partie au Grand Orient. Le coût de l'admission est d'environ 100 francs. Il faut y ajouter une contribution annuelle de vingt à trente francs. Cela représente en effet un montant dissuasif pour un instituteur.

(3) *Bulletin du Grand Orient de France*, que nous appellerons à présent *BDGODF*, juillet 1869, p. 362.

(4) Une récente étude est très utile pour connaître l'itinéraire d'Eugène Pelletan, voir Paul Baquiast: *Une dynastie de la bourgeoisie républicaine: les Pelletan*, Paris, L'Harmattan, 1996.

républicain. Parmi les hommes politiques qui entrent dans la franc-maçonnerie sous le Second Empire, on peut encore citer Léon Gambetta, initié à Marseille en mai 1869, et Jules Simon, initié le 3 juillet 1870 à Boulogne-sur-Seine, dans la loge *Le Réveil maçonnique*.

Les loges maçonniques du Second Empire sont donc globalement représentatives d'une bourgeoisie éclairée, connaissant l'importance d'une instruction solide. Beaucoup, parmi les nouveaux initiés, doivent à l'école leur ascension sociale. Encore déistes dans leur majorité, mais fondamentalement anticléricales, les loges sont progressivement investies par des libres penseurs athées.

La laïcisation du Grand Orient de France, en 1877, est très largement l'aboutissement de l'influence exercée par ces nouveaux membres, adeptes du rationalisme philosophique et du positivisme. Ces nouveaux initiés libres penseurs sont des francs-maçons d'un nouveau style qui vont bouleverser un rapport de forces établi jusqu'alors en faveur des seuls spiritualistes. De façon générale, les francs-maçons cultivés et en mesure de faire avancer la réflexion sont assez peu nombreux dans les loges. Quand nous évoquerons les idées débattues dans les ateliers maçonniques, nous parlerons donc de la réflexion conduite par une minorité d'intellectuels. Ces francs-maçons s'inspirent des Lumières et ont lu Condorcet. Ils lisent les traductions récentes de Kant et vulgarisent, en s'appuyant sur Barni et Renouvier, le néo-kantisme.

La pensée maçonnique peut donc évoluer dans le temps au gré de ses recrutements successifs. D'autre part, il peut y avoir un décalage entre le discours des dirigeants et celui des loges. La franc-maçonnerie est en fait une institution «plastique, dotée d'une réelle souplesse et d'une impressionnante capacité d'adaptation aux circonstances», qui «varie dans le temps ainsi que dans l'espace» (1). Par ailleurs, il peut exister de grandes différences d'orientation idéologique entre francs-maçons et entre loges selon l'origine géographique, notamment entre les loges parisiennes nettement républicaines et certaines loges de province aux options moins définies. À la diversité philosophique et politique signalée précédemment, il faut donc ajouter cette distorsion spatiale.

(1) Sudhir Hazareesingh, Vincent Wright: *Francs-maçons sous le Second Empire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001, pp. 16-17.

En fait, il n'existe pas de pensée maçonnique homogène, pas plus qu'il n'existe d'ailleurs de pensée républicaine homogène sous le Second Empire et au début de la Troisième République, comme l'ont montré Antoine Prost, Claude Nicolet ou Mona Ozouf. Pour cette raison, et au-delà d'une unité forgée contre le cléricalisme et contre le risque de retour des révolutions, l'accord entre francs-maçons est donc difficile à réaliser au moment où s'effectuent des choix majeurs, sur la laïcité tout particulièrement. Cette très grande diversité fait d'ailleurs dire à Georges Wyrouboff, franc-maçon mais aussi philosophe positiviste proche de Littré, lors de la clôture du Convent de 1876: «La Maçonnerie ne doit pas avoir de philosophie parce qu'elle doit être unie, et qu'aucune philosophie ne rallierait à l'heure qu'il est l'unanimité des suffrages...» (1).

La période qui précède immédiatement le vote des lois scolaires est celle qui voit la disparition de la référence à Dieu dans les statuts du Grand Orient de France. Signe d'un changement du rapport des forces sur ce sujet, un premier succès est venu en 1865, avec l'introduction dans les statuts de la possibilité d'initier des non-croyants. Mais la Constitution du Grand Orient était toujours placée sous les auspices du «Grand Architecte de l'Univers» (2) et comportait, dans son article 1^{er}, la reconnaissance de «l'existence de Dieu et l'immortalité de l'âme».

À deux reprises, en 1867 et 1875, les libres penseurs qui entrent nombreux dans les loges à ce moment avaient tenté de faire supprimer l'invocation au G.A.D.L.U. Eugène Pelletan pourra d'ailleurs déclarer au Convent de 1867 que cette question «est la seule qui divise» la franc-maçonnerie (3). Le travail de sape effectué par les libres penseurs, au premier rang desquels on trouve Alexandre Massol et un ancien pasteur protestant, Frédéric Desmons (4), aboutira au Convent de 1877. L'Assemblée générale du Grand Orient décide de l'abandon de la référence au «Grand Architecte de l'Univers». Les loges représentées au Convent considèrent alors, à 135 contre 76, que «la franc-maçonnerie n'est pas une religion; qu'elle n'a point par conséquent à affirmer dans sa Constitution des

(1) *Le Monde maçonnique*, août-septembre 1876, p. 263.

(2) Les francs-maçons disent le «G.A.D.L.U.».

(3) *BDGODF*, juin-août 1867, p. 210.

(4) Voir Daniel Ligou: *Frédéric Desmons et la franc-maçonnerie sous la III^e République*, Paris, Gedalge, 1966.

doctrines ou des dogmes» (1). Il faut néanmoins prêter attention au fait que plus de 35% des loges s'opposent à la mutation, ce qui représente encore, au moment où les républicains sont à la veille de prendre le pouvoir, une forte minorité spiritualiste au sein de l'Obéissance.

II. LA QUESTION LAÏQUE DIVISE LES FRANCS-MAÇONS

1. Une lutte d'influence entre libres penseurs spiritualistes et libres penseurs athées

Ce que les sources montrent, c'est que le débat est vif au sein des loges et des instances dirigeantes de la franc-maçonnerie sur la place de Dieu dans la vie des hommes, et tout particulièrement dans l'instruction des enfants. Il n'est pas question d'entrer ici dans le détail des discussions maçonniques sur le sujet, mais uniquement de relever les évolutions qui ont déterminé les prises de positions en matière scolaire.

La lecture des journaux maçonniques est, de ce point de vue, très éclairante. Si l'on suit, par exemple, *Le Journal des initiés* dirigé par un spiritualiste, Riche-Gardon (2), on voit que certains francs-maçons eux-mêmes distinguent parmi les adhérents des loges «des positivistes absolus» (3) ou athées, des «déistes» et des «théistes». Le théisme, selon Riche-Gardon, «se distingue d'un certain déisme en ce qu'il explique Dieu par la science», et non par le surnaturel. Le journal utilise d'ailleurs aussi la formule de «théisme rationaliste» pour désigner la philosophie qui a sa préférence. Adeptes d'une religion naturelle, de l'idée de progrès et convaincus du pouvoir de la science, ces francs-maçons dits théistes partagent avec les déistes (la majorité des intellectuels francs-maçons est encore déiste) le refus des dogmes qu'ils estiment relever de la superstition. En cela, ils s'opposent à la religion catholique et sont anticléricaux.

À ce premier clivage, plutôt ténu, entre spiritualistes théistes et déistes, s'ajoute une séparation évidemment plus radicale entre

(1) Cité par D. Ligou, *ibid.*, p. 92.

(2) Sur Riche-Gardon, voir en particulier André Combes : «Charles Fauvety et la religion laïque», in Jean-Marie Mayeur (dir.) : *Libre-pensée et religion laïque en France*, Strasbourg, Cerdic Publications, 1980, p. 31.

(3) *Le Journal des initiés*, mai 1863, pp. 352 - 354.

croyants et athées. *Le Journal des initiés* est en effet représentatif d'une partie, encore majoritaire vers 1865, des francs-maçons qui n'imaginent pas un instant qu'on puisse être franc-maçon et athée. La place des francs-maçons, dit Riche-Gardon, «est acquise entre les surnaturalistes et les positivistes absolus». Les francs-maçons spiritualistes vont défendre pied à pied l'idée d'une maçonnerie spiritualiste et seront, par conséquent, opposés à une école publique ne faisant plus référence à Dieu. Les hésitations de Jean Macé, spiritualiste lui aussi (1), quand il s'est agi de dire si la Ligue de l'enseignement rejoindrait les partisans de l'école laïque, peuvent en grande partie s'expliquer de cette façon, nous y reviendrons. Même s'ils sont anti-cléricaux, il paraît impossible aux spiritualistes d'imaginer une éducation qui ne s'appuierait pas sur une philosophie religieuse. Ils s'opposent, par exemple, à toute tentative d'introduction à l'école d'une morale qui ne serait pas fondée sur les principes de la religion naturelle, parce que cette morale serait, alors, «une morale indépendante», et donc une morale inconcevable. Ils pressentent que «la morale indépendante sera désormais la grande morale» (2), tout en continuant à penser que «la seule morale, c'est la morale universelle» (3).

2. Un point d'accord : l'instruction publique doit échapper aux congrégations

Les francs-maçons du début des années 1860 sont donc actifs dans le combat contre le «cléricalisme scolaire» (4) et contre ce qu'ils appellent : «les ténèbres et l'oppression [...] Nous n'admettons pas les systèmes qui réduisent l'ambition de l'homme à être simple d'esprit et contempteur des biens que la Providence a mis à notre disposition en ce monde. La civilisation, selon nos principes, est le développement de l'instruction» (5). On va voir à l'œuvre, sur ce sujet, le réseau des loges. En effet, les ateliers maçonniques vont, dès lors, multiplier les attaques contre «les Congrégations religieuses qui

(1) Voir la thèse de Jean-Paul Martin : *La Ligue de l'enseignement et la République, des origines à 1914*, I.E.P. de Paris, 1992.

(2) *Le Journal des initiés*, juillet-août 1865, p. 183.

(3) *Ibid.*, juillet 1866, p. 172.

(4) Pierre Albertini : *L'école en France au XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Hachette, 1992.

(5) Discours du grand-maître adjoint, lors de l'installation de la nouvelle loge *L'École de la Morale*, à Libourne, *BDGODF*, août 1862, p. 350.

ne cessent de croître et de multiplier» (1). L'influence d'Edgar Quinet (2) est ici très nette. Les francs-maçons qui s'expriment dans les loges ont lu ou entendu parler de *L'Enseignement du peuple*, édité en 1850 et réédité en 1860. Le philosophe, longtemps disciple de Victor Cousin, est anticlérical, anticatholique, mais n'est pas antireligieux (3). Il n'est pas non plus franc-maçon. C'est «la critique du catholicisme qui l'a conduit à la nécessité d'un enseignement et d'une éducation laïques» (4).

Les francs-maçons, qu'ils soient spiritualistes ou athées, se rejoignent ainsi pour réclamer la laïcisation des enseignants. Dans un article ayant pour titre «Protection à l'enseignement laïque», le très spiritualiste *Journal des initiés* (5), se plaint de l'impuissance des «pouvoirs laïques» à contrôler les «pouvoirs cléricaux», et demande à ses lecteurs de venir en aide à l'institution laïque et de signaler «les effets subversifs de tout genre qui sont la conséquence de l'éducation et de l'instruction données dans les établissements cléricaux».

L'opposition au clergé trouve une nouvelle vigueur avec la violente querelle suscitée par la publication du *Syllabus* du Pape Pie IX, en décembre 1864. Ce texte est une charge violente contre les libres penseurs et contre les francs-maçons que le Pape appelle «la secte». Le *Syllabus* entraîne une véritable mobilisation du camp laïque. Jean-Marie Mayeur, peut à juste titre écrire qu'on n'insistera «jamais assez sur l'importance du *Syllabus* dans la montée du nouvel anticléricalisme républicain de la fin des années 1860» (6). Nos sources montrent que l'attaque du Pape a entraîné l'adhésion à la franc-maçonnerie d'un nombre important d'anticléricaux et de libres penseurs qui n'auront de cesse de travailler à la séparation de l'Église

(1) *Le Monde maçonnique*, septembre 1861, p. 313.

(2) De façon générale, «l'influence d'Edgar Quinet sur les «pères» de la laïcité française a été considérable. Jules Ferry lui a rendu plusieurs fois hommage. Il possédait, paraît-il, les œuvres complètes de Quinet, visiblement lues et abondamment annotées, dans sa bibliothèque». Daniel Lindenberg, introduction à Edgar Quinet: *L'Enseignement du peuple*, réédition, Paris, Hachette Pluriel, 2001, p. 25.

(3) Pour Patrick Cabanel (*Les Protestants et la République*, Paris, Éditions Complexe, 2000, p. 53), Quinet «témoigne pour une gauche sensible au religieux, mais désespérant à jamais du catholicisme».

(4) Laurence Loeffel: *La question du fondement de la morale laïque sous la Troisième République (1870-1914)*, Paris, PUF, 2000, p. 34.

(5) *Le Journal des initiés*, avril 1862, p. 161.

(6) Jean-Marie Mayeur: *La question laïque, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Fayard, 1997.

et de l'École. On peut citer, à l'appui de cette affirmation et parmi d'autres faits, l'ouverture significative de la loge *La Libre-pensée* d'Aurillac, en 1865, qui est l'occasion d'un discours sans ambiguïté, reproduit, pour que le message soit clair, dans l'organe officiel de l'Ordre: «De nouvelles loges se fondent, celles qui s'étaient endormies se réveillent, les préjugés se dissipent comme de légers nuages [... la franc-maçonnerie] pousse de vigoureux rameaux qui sauront s'unir et s'entrelacer pour la défendre vaillamment contre les empiétements de l'intolérance, du fanatisme, de l'ignorance et de l'hypocrisie» (1).

Le Grand Orient et ses loges utilisent alors les attaques maladroites de l'Église pour mettre en valeur leurs propres actions. On peut même aller jusqu'à dire que les attaques cléricales qui les visent renforcent l'ardeur des francs-maçons dans leur opposition à l'Église, à laquelle ils renvoient d'ailleurs le reproche de pouvoir occulte en direction des mères, des femmes et des filles. On arrive ici à un autre thème cher aux francs-maçons de cette époque, l'instruction des filles: «N'est-ce donc rien que cette influence occulte qui s'exerce sur nos mères, nos femmes, nos filles, et qui, portant le trouble dans leur conscience, n'amène que trop souvent le désaccord dans la famille? N'est-ce donc point enfin un danger pressant, auquel il faut porter remède, que l'invasion de l'enseignement cléricale dans nos campagnes au plus grand préjudice de l'enseignement laïque qui a d'autant plus besoin d'être soutenu, protégé, qu'il subit presque toujours une opposition dangereuse, insurmontable, parce qu'elle s'exerce d'une manière occulte qu'il est rarement possible de déjouer [...]. Il est plus que temps de développer l'instruction populaire à tous les degrés» (2).

3. Quelle morale enseigner dans une école séparée de l'Église ?

Mais le projet d'un nombre grandissant de francs-maçons est également de promouvoir une « morale indépendante » de la religion. Or, pour beaucoup de contemporains, « l'idée d'une morale non confessionnelle dépourvue de fondement est impensable. Ou la morale est religieuse, et elle n'a pas à rendre compte de la légitimité de ses principes, ou elle ne l'est pas et se pose alors la question de son

(1) *BDGODF*, septembre 1865, p. 452.

(2) *BDGODF*, novembre-décembre 1866, p. 564.

fondement, c'est-à-dire de la justification intime de ses prescriptions» (1). Autrement dit la question se pose de savoir s'il y a une alternative à la morale religieuse. Quinet dit clairement quelle est la nature du débat: «Qu'est-ce en soi la question de l'enseignement? Une question de direction morale. Tout se réduit à demander où est désormais le principe d'autorité. On répond: dans la religion. J'accepte cette réponse, mais j'insiste et je demande à mon tour: quelle religion? Il est trop manifeste que nulle autorité ne peut s'établir sur le principe de trois ou quatre cultes qui, se niant mutuellement, se détruisent l'un par l'autre. Asseoir la société française sur cette base, c'est l'asseoir dans le vide sur le trépied de l'éternelle anarchie» (2).

La question de la morale indépendante va beaucoup occuper les francs-maçons à la fin du Second Empire. Alexandre Massol (3) est, sans conteste, le plus actif sur le sujet. Il faudrait pouvoir s'attarder davantage sur ce personnage, aujourd'hui largement oublié (4). Massol a eu une influence considérable, les documents de l'époque le montrent, non seulement au sein de la franc-maçonnerie mais, plus largement, parmi les libres penseurs et les républicains. C'est, en fait, un des rares intellectuels à la fois francs-maçons et républicains à avoir un réel rayonnement sous le Second Empire.

Chez les francs-maçons, le souci d'une morale indépendante des religions apparaît certes déjà sous la Restauration, mais il n'en reste pas moins que Massol est, à ce moment du Second Empire, le meilleur théoricien franc-maçon de la morale indépendante et son propagateur infatigable. Il édite à partir de 1865 une revue qui prend d'ailleurs pour nom *La Morale indépendante*. Massol et ses amis sont soutenus par *Le Monde maçonnique* qui leur ouvre largement ses colonnes. Pour ce journal, dirigé par François Favre et pour les libres

(1) Laurence Loeffel, *op. cit.*, p. 2.

(2) Edgar Quinet, *op. cit.*, p. 36.

(3) Voir Adrien Desprez: *La franc-maçonnerie contemporaine, Massol*, Paris, 1865.

(4) Alexandre Massol est né à Béziers en 1805 et mort à Paris en 1875. C'est un philosophe, disciple de Saint-Simon et d'Enfantin. Il a été le collaborateur de Proudhon, dont il est l'exécuteur testamentaire. Il devient en 1863 Vénérable de la loge parisienne *La Renaissance*. Convaincu, comme Proudhon, que la franc-maçonnerie devait «se situer au-dessus des religions et pratiquer la raison libre» (A. Combes, *op. cit.*, p. 27), il fonde en 1865 la revue *La Morale indépendante* avec des collaborateurs francs-maçons comme Brisson et Caubet, ou non maçons comme Jules Barni.

penseurs, la réponse, dès 1865, ne fait pas de doute : l'enseignement de la morale ne doit pas être seulement indépendant des prêtres mais aussi de la religion.

Grâce à sa revue, Massol va, pendant une dizaine d'années, faire œuvre de vulgarisateur des principes de la morale indépendante avec une énergie peu commune et avec un talent certain. On va le voir effectuer de nombreuses conférences au sein de sa loge bien sûr, mais aussi un peu partout en France (1). Il répond à bon nombre d'invitations d'autres ateliers qui lui demandent des interventions. Et, quand il ne peut se déplacer, ce sont ses articles que l'on commente. On trouve ainsi de multiples traces de cette action militante dans les archives des loges. À Tours, le Vénérable de la loge *Les Démophiles* lit en séance, le 17 septembre 1866, « un article de la morale indépendante signé Massol », et le 21 janvier 1867 « un article philosophique du frère Massol » (2).

Les discussions provoquées au sein des loges par Massol et les tenants de la morale indépendante sont très suivies par la presse maçonnique, le *Bulletin du Grand Orient de France* étant plus discret sur ce sujet. La prudente réserve, et même parfois la franche hostilité, de l'organe officiel de l'Ordre s'explique certainement par le souci des dirigeants de ne pas donner encore davantage de relief aux très vives polémiques qui voient le jour, à propos de la morale indépendante, entre les francs-maçons déistes et les tenants de la laïcisation de la morale. Alexandre Massol est ainsi violemment pris à partie par Riche-Gardon dans *Le Journal des initiés*, en tant que « négateur de la religion universelle » (3). Riche-Gardon engage même une campagne de presse accusant Massol de n'avoir jamais été initié ! (4)

Le Monde maçonnique ouvre au contraire ses colonnes aux tenants de la morale indépendante qui peuvent de cette façon promouvoir l'idée qu'ils se font d'une morale sans Dieu. Malgré toute

(1) On sait que la revue de Massol, *La Morale indépendante*, est lue en province (cf. Sudhir Hazareesingh, Vincent Wright, *op. cit.*, p. 152).

(2) Archives de la loge *Les Démophiles* de Tours, BN FM3 736.

(3) *Le Journal des initiés*, février 1863, p. 29.

(4) Il y aura une enquête sur ce sujet diligentée par le Conseil de l'Ordre. Massol sera défendu par Fauvety, malgré leurs graves divergences. De fait, Massol n'a pu apporter la preuve de son initiation. Pour André Combes, le doute subsiste. Mais l'historien de la franc-maçonnerie estime fort probable que Massol a été initié lors de sa période saint-simonienne.

l'énergie déployée, Massol et ses amis sont encore minoritaires en 1870 au sein du Grand Orient. Au Convent de 1870, il est candidat aux élections pour la Grande Maîtrise et n'obtient que 10 voix sur 292 votants (1).

Mais il reste à définir ce que sera concrètement cette morale découplée de la religion. On sait que la principale argumentation du clergé catholique de l'époque est qu'il n'est pas possible de concevoir une autre morale. Ce serait même prendre de gros risques pour la société que de se priver de la menace d'un châtement divin. Ces objections sont évidemment connues des massoliens. Le débat qui se poursuit au sein de la loge *La Rose du parfait silence* l'atteste et permet de fixer un cadre, très inspiré du kantisme, au nouvel enseignement de la morale: «Nous enseignerons les droits et les devoirs de l'enfant et du citoyen, au nom de la liberté, de la conscience et j'ajoute de la raison, triple apanage de l'homme sur la terre, et encore au nom de la solidarité. Et nous croyons fermement que ceux qui ne céderaient point à ces autorités suprêmes, ne céderaient pas davantage à la menace des gendarmes du ciel...» (2).

Tel qu'il apparaît ici, le projet des francs-maçons, comme celui que les républicains mettront en œuvre après 1879, est finalement moins de fonder une «morale de substitution à la morale religieuse, mais d'établir les principes d'une morale pour tous, croyants et non croyants» (3). Pour mener à bien ce projet, les francs-maçons de *La Rose du parfait silence* ne voient qu'une issue: il faut «une institution laïque de cet enseignement de la morale». C'est urgent, car la jeunesse «de nos jours voit excités et entretenus ses mauvais instincts

(1) Sudhir Hazareesingh et Vincent Wright (*op. cit.*, p. 154) pensent que «cette écrasante défaite est en partie la condamnation de l'homme et de sa notion «indépendantiste» de la morale [...]». Mais on ne peut douter qu'il s'agit également de rejeter l'idée confédérale d'un Grand Orient qui laisserait une complète liberté d'action à ses composantes locales et territoriales».

(2) Renouvier ne dit pas autre chose, en 1864, dans son *Introduction à la philosophie analytique de l'histoire*: «Les idées morales sont logiquement antérieures aux idées religieuses chez l'homme, puisqu'elles sont manifestement essentielles à sa constitution interne, plus directement et immédiatement liées à la loi de sa vie et de ses rapports. On peut concevoir l'homme sans religion, et, de fait, il est ou devient quelquefois tel. Mais on ne saurait le représenter dépourvu de la notion de moralité ni de ses applications principales (bien ou mal entendues) de cette notion.», cité par Marie-Claude Blais: *Au principe de la République, le cas Renouvier*, Paris, Gallimard, 2000, p. 93.

(3) Laurence Loeffel, *op. cit.*, p. 9.

par les plus funestes exemples ». Pour cela, il faut des maîtres solides et exemplaires : « Que partout, au village comme dans la cité, des voix autorisées se fassent entendre et lui révèlent à cette jeunesse égarée mais non corrompue, la dignité de l'homme, ses droits, ses devoirs, la règle du bien et du mal ; que des nobles accents ravivent au fond des âmes l'amour du juste, du beau, du grand, et le culte de l'honneur ; que des instituteurs d'élite, glorifiant l'homme de bien, exaltent sa félicité et fassent craindre le supplice du remords ; qu'ils mettent au plus haut prix, après les satisfactions de la conscience, les témoignages de sympathie et d'estime publique ; qu'enfin ces honorables maîtres, indiquant la marche ascendante de l'humanité, annoncent les heureux destins et la gloire qui l'attendent sous le règne souverain de la justice et de la vérité ; et, n'en doutez pas, mes frères, une transformation morale s'accomplira... ».

On touche ici un domaine très délicat : le droit des familles à l'égard de leurs enfants. Sur ce sujet les débats sont souvent vifs. Un exemple caractéristique est la discussion qui entraîne la loge *L'École mutuelle* (1), de Paris, dans une série de réunions dont la presse maçonnique rend compte. La question posée aux membres de cet atelier éclaire sur les préoccupations des francs-maçons à la fin du Second Empire : « quels sont les droits et les devoirs des parents à l'égard de leurs enfants au point de vue de l'enseignement religieux ; un père a-t-il le droit d'élever son fils dans le culte d'une religion positive quelconque ? ». Pour certains francs-maçons, précise le journal, « bourrer l'esprit de l'enfant de fictions théologiques et de conceptions métaphysiques, est un acte de violence désavoué par la raison et contraire à la liberté humaine. On leur répondait que le père de famille avait non seulement le droit, mais aussi le devoir de faire élever son fils dans sa propre croyance, c'est-à-dire dans celle qu'il pratiquait sincèrement » (2).

(1) *L'École mutuelle* est l'exemple d'une loge née d'une scission provoquée au sein d'une loge (*Isis Montyon* en l'occurrence) par des francs-maçons accusés de faire de la politique. Cette loge, créée en 1865 par des intellectuels autour de l'avocat André Rousselle, accueille des futurs parlementaires comme Dréo, Tirard, Delattre, Méline, l'écrivain Jules Claretie, Hendlé, futur préfet de Gambetta, Gustave Francolin, le directeur de *La Réforme politique et littéraire* créée en 1865 et plus tard (en 1878) de *L'École nouvelle* dont nous reparlerons. André Combes, « Des loges activistes du Grand Orient de France et de leur influence au sein de l'Obédience », *Chroniques d'histoire maçonnique*, janvier 1980, p. 56.

(2) *Le Monde maçonnique*, mars-avril 1868, p. 710.

En lisant entre les lignes de ce compte rendu, on imagine la vigueur de la discussion, d'autant plus que le journal précise qu'elle a été si « ardente » et les « avis tellement partagés » que le débat se poursuit plusieurs réunions de suite. Il faut convenir que la question est d'importance : comment articuler et concilier le droit des parents et celui des enfants ? *Le Monde maçonnique* croit d'ailleurs bon de préciser que « c'est la première question sur laquelle les membres de *L'École mutuelle* ne se soient pas encore mis d'accord ».

Progressivement, l'idée que les programmes d'enseignement doivent être laïcisés gagne du terrain au sein du Grand Orient de France, à mesure d'ailleurs que les déistes quittent l'Obéissance. Mais cela suscite encore bien des réticences. On peut ainsi lire dans *La Chaîne d'Union*, sous la plume de son directeur, Esprit-Eugène Hubert, un proche de Jules Simon : « L'enseignement laïque, c'est l'État enseignant. Ce n'est point dire que l'idée de Dieu doive être écartée de cet enseignement, car il n'y a pas d'enseignement sans des leçons de morale ; or, il n'y a pas de morale qui puisse se tenir sur ses jambes sans l'aide de la proclamation et de la reconnaissance d'un principe immatériel supérieur. Toute morale ou toute prétendue morale qui veut venir de la terre et mourir sur la terre est un leurre ou quelque chose de plus terrible dont ce siècle a donné des exemples si néfastes et si lamentables : la force prime le droit » (1). C'est exactement cette position que défendra Jules Simon en 1879, contre Jules Ferry. C'est aussi pour cela que, quelques années plus tôt, Jules Simon alors ministre de Thiers fit rétablir le catéchisme dans les écoles de Paris et « fit prendre des sanctions contre les instituteurs de Lyon qui ne l'enseignaient plus » (2).

Mais ce qui se dit en 1874 dans un discours prononcé lors d'une réunion de la loge *L'Étoile de Chaumont* illustre bien une tendance qui deviendra majoritaire au Convent de 1877 : « Il faut que l'instruction soit mise à la portée de tous ; l'enfant lui-même doit être mis dans l'obligation d'aller chercher gratuitement dans les écoles civiles, une instruction qui sera, avec la nourriture de son esprit, la sauvegarde la plus certaine de la liberté et de la morale publique ; mais cette instruction doit être purement laïque ; par ce mot, je veux, non pas seulement qu'elle soit donnée par des laïques, mais qu'elle

(1) *Ibid.*, janvier 1873, p. 63.

(2) Pierre Chevallier : *La Séparation de l'Église et de l'École*, Paris, Fayard, 1981, p. 65.

soit donnée sans aucune ingérence des idées religieuses. L'éducation religieuse regarde les familles et n'a rien à faire avec l'école proprement dite» (1).

4. Jean Macé et le conflit à propos de la laïcité

Le premier article de fond consacré à la Ligue de l'enseignement, signé du rédacteur François Favre paraît en mai 1867 dans *Le Monde maçonnique*. Dans un long développement, les francs-maçons sont invités à apporter tout leur concours à « cette œuvre de pacifique émancipation et de progrès intellectuel », dont l'objet est rappelé : « la propagation, la vulgarisation, non seulement de l'enseignement primaire, premier et indispensable échelon des connaissances humaines, mais de toutes les sciences et de tous les arts que peut embrasser le génie de l'homme » (2). Le premier cercle de la Ligue est fondé à Metz, le 21 juin 1867 par Edmond Vacca, professeur de physique au lycée de la ville, ami personnel de Jean Macé et vénérable de la loge *Les Amis de la Vérité* (3). Cette création suscite une très vive hostilité de la part de l'évêque de Metz, M^{gr} Dupont des Loges, qui voit dans la Ligue un « œuf de franc-maçon » (4). L'évêque rédige immédiatement un mandement épiscopal qui désigne sans équivoque la franc-maçonnerie comme responsable de l'apparition de la Ligue : « Nous croirions manquer à un devoir essentiel de notre charge pastorale si nous ne signalions pas à vos défiances une institution récente qui vient de se former dans notre ville épiscopale sous la dénomination de Cercle messin de la Ligue de l'Enseignement [...]. Semblable au Protée de la fable, la franc-maçonnerie sait multiplier à l'infini ses transformations et ses noms : hier elle s'appelait les Solidaires ou la Morale indépendante ou la Libre-pensée ; aujourd'hui elle s'appelle la Ligue de l'Enseignement ; demain elle empruntera quelque autre titre pour abuser les simples » (5). Après l'article de soutien du

(1) Archives de la loge, BN HP 1796. Cité par Gérard Gayot : *La Franc-maçonnerie française*, Paris, Julliard, 1980, p. 108.

(2) *Le Monde maçonnique*, mai 1867, pp. 56 - 60.

(3) Pierre Barral : *La Franc-maçonnerie en Lorraine au XIX^e siècle*, Nancy, Berger-Levrault, 1970, p. 21.

(4) La formule sera reprise un peu plus tard par Jean Macé à l'occasion d'un discours prononcé dans la loge de Strasbourg.

(5) In Maurice Gontard : *L'œuvre scolaire de la Troisième République*, Toulouse, CRDP, 1976, p. 197.

Monde maçonnique, plusieurs lettres parviennent au journal pour annoncer des adhésions de loges, à Paris et à Valence, en juin et juillet 1867. Très régulièrement, ensuite, le journal donne des informations sur les adhésions maçonniques. C'est ainsi qu'en mars 1868, *Le Monde maçonnique* nous apprend qu'il est informé par «le frère Macé» (1) que 17 loges sont entrées à cette date dans la Ligue, et que le cercle de Metz, en pleine activité, «compte déjà 545 membres et la bibliothèque a reçu 703 volumes de divers donateurs» (2).

Au total, cela fait assez peu de loges engagées au sein de la Ligue de l'enseignement dans les deux premières années, à peine 10 % selon notre estimation, mais cela ne signifie pas que les francs-maçons ne se soient pas engagés à titre individuel. Et même si le *Monde maçonnique* signale à ses lecteurs, en avril 1868, «que les loges souscrivent de plus en plus nombreuses à la Ligue de l'enseignement dont le frère Jean Macé a eu l'initiative», on ne peut donc pas dire que l'apport des loges ait été déterminant pour le lancement de la Ligue. Nous relevons, de plus, que le Conseil de l'Ordre est pratiquement muet à cette période sur la Ligue de l'enseignement. Nous n'avons trouvé que quelques rares allusions, que l'on ne peut considérer comme un soutien officiel. La quasi-absence de relais dans *Le Bulletin du Grand Orient de France* n'est pas, à l'évidence, de nature à susciter un fort engagement des loges. On peut penser que les dirigeants du Grand Orient, mobilisés par le projet de création de leur propre œuvre d'enseignement (projet qui a échoué), n'ont pas souhaité détourner l'attention des loges vers un projet d'origine profane. On peut aussi surtout imaginer que le Conseil de l'Ordre ne tenait pas à déplaire au gouvernement. Napoléon III «n'autorise pas la Ligue à ses débuts. Duruy lui-même se méfiait d'un zèle qu'il jugeait indiscret et ne dispensa guère d'encouragements» (3).

Pourtant, malgré la timidité des loges, la Ligue doit faire face à de violentes attaques du clergé sur sa supposée origine maçonnique. Comme exemple significatif, on peut citer l'article de M^{gr} Dupanloup, dans *Le Siècle*: «Ce n'est point une Ligue de l'enseignement, c'est une Ligue contre la religion catholique [...]. La

(1) Jean Macé a été initié le 2 mars 1866 dans la loge *La Parfaite harmonie* de Mulhouse.

(2) *Le Monde maçonnique*, mars 1868, p. 615.

(3) Françoise Mayeur: *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome 3, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, p. 269.

Ligue n'est qu'un moyen de répandre les ténèbres de la franc-maçonnerie. Cela seul vous condamne. Vous cherchez autre chose que les progrès de l'instruction. Vous croyez naïvement enrégimenter dans votre secte antireligieuse et antisociale certains instituteurs. Sachez-le, les campagnes résisteront. Vous y êtes connus et si vous faites des adeptes, ce ne sera que parmi les sots, les plus sots et les tarés » (1).

Dans le troisième numéro du bulletin de la Ligue, Jean Macé se défend de ces accusations, et fait le point sur le nombre de loges ayant adhéré à la fin de 1868. Cette mise au point, très utile pour mesurer l'impact du soutien maçonnique, est reproduite dans *Le Monde maçonnique* (2): « ce n'est pas la franc-maçonnerie qui a fait la Ligue », se défend Jean Macé, « ce sont les 5319 adhérents qui s'étaient ralliés à l'idée quand j'ai clos la liste préparatoire le 23 mars dernier ». Pour Jean Macé, c'est « rapetisser » la Ligue si on la « fait sortir d'un mot d'ordre donné quelque part. Elle est sortie des entrailles mêmes du pays, et celui qui l'a provoqué n'avait reçu consigne de personne, n'a pris conseil que de lui-même quand il s'est décidé à lancer l'appel ». Il faut se souvenir de ces paroles quand, après 1879 et dans un tout autre contexte politique, Jean Macé dit le contraire à plusieurs reprises. Notre sentiment est qu'on a, par la suite, eu trop tendance à privilégier les déclarations effectuées après la victoire républicaine et à oublier les propos initiaux. Même si, à ce moment, Jean Macé visite des loges pour gagner leur soutien (3), il tient à se défendre contre les attaques du parti clérical qui met en avant l'appui qu'il reçoit du *Monde maçonnique*. Jean Macé précise que ce journal n'est pas le seul, et que si des loges figurent sur des listes d'adhérents, elles n'ont apporté « à l'œuvre de tout le monde qu'un appoint, utile il est vrai, mais insuffisant pour qu'on puisse la leur attribuer ».

Jean Macé fait d'ailleurs remarquer que les adhésions des loges ont été plutôt lentes à venir, ce qui est la réalité, nous l'avons vu, et il prend soin de préciser que « les adversaires de la franc-maçonnerie le

(1) *Le Siècle*, 14 août 1868, cité par Maurice Gontard, *op. cit.*

(2) *Le Monde maçonnique*, décembre 1868-janvier 1869, pp. 569 et suivantes.

(3) L'effort de Jean Macé pour utiliser le réseau des loges est en effet très visible. Par exemple, en septembre 1868, il est présent au congrès des loges de l'Ouest et encourage la création d'une école laïque pour les jeunes filles. Cela lui vaut les félicitations du *Monde maçonnique* de septembre-octobre 1868, p. 368: « Nous félicitons très sincèrement le F. Macé de cette heureuse initiative. Dans cette voie, dans la voie de l'enseignement laïque et anticlérical, il peut être assuré de la sympathie et du concours des libres penseurs ».

savent aussi bien que ses amis». Jean Macé souhaite également s'adresser «aux citoyens qui ont accepté pour leur compte l'œuvre et les principes de la Ligue» en espérant qu'ils «n'abandonneront pas le travail commencé pour avoir appris que c'est un travail maçonnique». On voit ici le souci du fondateur de la Ligue de l'enseignement d'ouvrir largement le recrutement de son association, y compris aux catholiques.

C'est cette question des adhérents de la Ligue qui va être l'occasion d'un sévère conflit avec les francs-maçons libres penseurs et laïques rassemblés autour du journal *Le Monde maçonnique*. Elle peut aussi expliquer le relativement faible engagement maçonnique dans les débuts de la Ligue. On sait que Jean Macé est très réservé sur l'emploi du mot laïcité. Il préfère le mot de neutralité, car sa priorité est d'abord la mise en œuvre de l'obligation scolaire (1). Conformément au souhait de Jean Macé, des catholiques, peu nombreux il est vrai, sont d'ailleurs membres de la Ligue dans les premiers temps. Cette attitude n'est pas du goût des francs-maçons du *Monde maçonnique*. Une vive polémique s'engage alors entre le journal et la Ligue. En étudiant la presse maçonnique, nous avons pu en reconstituer les différents moments.

Il convient, au préalable, de rappeler que le débat est d'autant plus vif qu'il recouvre, comme on le sait, un débat interne à la franc-maçonnerie. En effet, les fondateurs de la Ligue, Macé, Vauchez, Martin et Sauvestre sont déistes (2) et veulent, tout en s'appuyant sur les loges, «promouvoir un rassemblement plus large, plus œcuménique pourrait-on dire» (3). Encore minoritaires au sein des loges, mais engagés dans la laïcisation du Grand Orient, les francs-maçons libres penseurs du *Monde maçonnique* vont faire pression sur leur frère Jean Macé pour tenter de laïciser la Ligue. Et l'on retrouve donc ici la division entre francs-maçons athées et spiritualistes évoquée plus haut. Jean Macé est, dans un premier temps, violemment interpellé par François Favre : «Quel rôle la franc-maçonnerie est-elle donc appelée à jouer dans cette ligue bigarrée, composée des élé-

(1) Jean-Paul Martin, *op. cit.*, p. 35.

(2) Selon Françoise Mayeur (*op. cit.*, p. 268), Jean Macé est d'une religiosité profonde, «mais il s'oppose au clergé qu'il estime incompetent pour répondre aux besoins religieux de l'époque».

(3) Jean-Paul Martin, *op. cit.*, p. 36.

ments les plus divers, les plus disparates, les plus hostiles?» (1) L'accusation tombe: «Ainsi que le frère Macé a bien voulu le rappeler, *Le Monde maçonnique* a recommandé la Ligue à ses débuts, concours imparfait dans ses résultats assurément, et qui n'aurait jamais été donné si l'on avait pu supposer un seul instant que le but réel de l'œuvre n'était pas de propager exclusivement l'enseignement laïque». Jean Macé est expressément invité à «repousser toutes les accointances et toutes les alliances compromettantes», de «prendre parti» et de «quitter cette allure incertaine, qui rappelle le paysan ivre de Luther, penchant tantôt à droite, tantôt à gauche». La conclusion est posée en termes encore plus durs: «La Ligue ne peut réussir, elle ne trouvera d'appui sérieux, dans la franc-maçonnerie ou ailleurs, que lorsque ses promoteurs se seront déclarés franchement pour l'un des deux compétiteurs qui s'en disputent déjà la direction: le cléricalisme et la libre pensée. En voulant les contenter tous deux, on mécontente tout le monde. Trop d'habileté nuit, parfois; et la conduite la plus droite est bien souvent la plus adroite». François Favre demande enfin à Jean Macé de répondre à cette question: «La Ligue a-t-elle pour but de propager exclusivement l'enseignement laïque ou, indifféremment, l'enseignement laïque et l'enseignement clérical?».

La réponse de Jean Macé et de ses proches s'organise en deux temps. C'est tout d'abord le rédacteur de *L'Opinion nationale* et ami de Jean Macé, Charles Sauvestre, qui utilise les colonnes de son journal (2) pour rappeler, avec une perfidie non dissimulée, que «le journal de M. Favre ne représente qu'une fraction peu nombreuse de l'association maçonnique», ce qui est vrai, en 1868, on le sait. Sauvestre fustige la position du *Monde maçonnique* qui s'en prend, ajoute-t-il, à Jean Macé et à la Ligue, «pour ne s'être pas déclarés athées, pour avoir voulu respecter la liberté de conscience et maintenir la Ligue dans une direction étrangère à tout esprit de secte, à tout esprit de parti. [...] Voici la Ligue de l'enseignement bel et bien excommuniée, et presque le même jour, par les fanatiques ultramontains et par les fanatiques de l'athéisme. Espérons qu'elle ne s'en portera pas plus mal».

(1) *Le Monde maçonnique*, décembre 1868-janvier 1869, pp. 569 et suivantes.

(2) La réponse de Charles Sauvestre est publiée par *Le Monde maçonnique* dans le numéro précédemment cité, p. 587.

Le 2 février, *L'Opinion nationale* publie la réponse de Jean Macé (1). Le fondateur de la Ligue commence par réfuter le mot laïque : « Il n'y a pas de place, dans le programme de la Ligue, pour le mot « d'enseignement laïque » qu'on prétend lui imposer pour établir, malgré elle, un antagonisme qui n'est pas, et ne sera pas de son fait, s'il existe ». Jean Macé donne ensuite sa définition de l'enseignement voulu par la Ligue : « L'enseignement qu'elle entend donner étant placé en dehors de toute discussion doctrinale, ne saurait accepter d'autre nom que celui d'enseignement scientifique. Or, la science n'est ni laïque, ni cléricale : elle est la science. La lecture, l'écriture, le calcul, la tenue des livres, la géométrie, la géographie, l'astronomie, la chimie, l'histoire universelle, l'hygiène, le droit usuel, l'étude des langues étrangères, tout ce qui peut faire l'objet de cours ouverts par les cercles de la Ligue, tout cela n'a que faire de s'affubler d'une étiquette contraire à l'esprit qui les anime. Un ecclésiastique qui se présenterait pour les enseigner, sous la condition que nous avons posée de ne pas en faire un prétexte à polémique, serait admis très positivement ». Enfin, la Ligue « n'exclut personne » et ses écoles « seront ouvertes à tous les cultes ». On y laissera « aux parents le soin de veiller eux-mêmes à l'enseignement religieux de leurs enfants ». Si l'on fait la somme de toutes les conditions posées par Jean Macé, on s'aperçoit que sa construction ressemble bien, en fait, à un enseignement laïque. Jean Macé le reconnaît implicitement en déclarant, à la fin de sa réponse, « ces conditions, aucune congrégation religieuse ne saurait les accepter, c'est assez clair ».

La réponse de Jean Macé convient au *Monde maçonnique*, qui y voit l'indice que le frère Macé « revient à la vie réelle, vie de luttes et de divisions, pour dire avec raison qu'aucune congrégation religieuse ne saurait accepter les conditions de la Ligue. Par conséquent, la Ligue se place, par le fait, en antagonisme avec l'enseignement cléricale. Et, en vérité, c'est bien heureux pour elle » (2). Cette polémique, intégralement publiée dans le journal maçonnique, a évidemment eu des lecteurs. Soucieux, semble-t-il, de donner l'image d'un journal ouvert à d'autres opinions, *Le Monde maçonnique* publie la réaction de la loge *Tolérance et Progrès* de Lure, en Haute-Saône, une des premières loges à avoir adhéré à la Ligue pour la somme de 20 fr. le 7 octobre 1867. Le Vénérable de la loge dit tout net à François Favre qu'il ne partage pas son point de vue et donne une leçon de réalisme :

(1) *Ibid.*, pp. 588-589.

(2) *Ibid.*, p. 590.

«la loge n'a pu admettre votre manière de voir et de juger». Jean Macé, poursuit-il, agit «franchement et loyalement» et a bien mérité «non seulement de la maçonnerie mais de l'humanité, en sacrifiant sa santé, son temps et ses intérêts à la diffusion de l'instruction». Le journal du frère Favre est taxé d'intolérance, «à ne pas admettre qu'une œuvre pût à la fois être maçonnique et profane. [...] Les membres de la loge n'admettent conséquemment pas l'exclusivisme mais l'association libre, ils n'admettent pas seulement des théories, mais la pratique et surtout les faits. Or, le frère Jean Macé leur a paru un homme essentiellement pratique et s'appuyant sur les faits ; par suite, la loge l'a soutenu, le soutiendra et fera tous ses efforts pour que la maçonnerie lui prête son concours» (1).

5. Une expression tardive des organes dirigeants sur la laïcité

La première prise de position officielle du Grand Orient en faveur de la laïcité de l'instruction date du Convent de juin 1870. Il faut préciser que, à un moment où le rapport des forces au sein de l'Obédience entre croyants et non-croyants était encore incertain, ce soutien maçonnique n'a, semble-t-il, pas été prémédité. En effet, il était apparemment prévu à l'origine de faire simplement voter par l'assemblée maçonnique «une proposition de pétitionnement concernant l'instruction gratuite et obligatoire dont l'initiative appartient à la loge de Strasbourg». *Le Bulletin officiel du Grand Orient* nous apprend que cette proposition est accueillie «par les plus vifs applaudissements». Des francs-maçons, estimant sans doute que la proposition n'allait pas assez loin, «demandent qu'après le mot obligatoire, il soit ajouté le mot laïque» (2). L'assemblée se lève, nous indique le compte rendu officiel, «d'enthousiasme et adopte à l'unanimité». Devant cet élan manifestement suscité par un groupe de délégués très décidés, le Grand Maître Babaud-Larivière ne peut qu'obtempérer. Le Convent décide aussitôt d'adresser sa résolution «à M. Jules Simon pour être déposée sur le bureau du Corps législatif à l'appui des pétitions dont il doit incessamment faire le dépôt, à l'occasion du projet de loi sur l'enseignement».

Globalement, les francs-maçons sont d'accord pour repousser les dogmes religieux et les clercs dans la sphère privée et les faire sortir

(1) *Le Monde maçonnique*, février-mars 1869, pp. 594-595.

(2) *BDGODF*, juillet 1870, pp. 296-297.

de l'école publique. Mais le clivage s'opère entre ces anticléricaux dès que la place du Grand Architecte entre dans la discussion, surtout à propos de la morale. Ce n'est pas parce qu'ils «acclament» le principe d'enseignement laïque au Convent que les francs-maçons ont réglé cette difficulté majeure qui ressortira ultérieurement. *A minima*, ce qui rassemble les francs-maçons, c'est la lutte contre l'ennemi commun, le clergé catholique, et l'objectif à atteindre c'est la séparation de l'Église et de l'École. Le journal *L'Action maçonnique* résume bien le sentiment général chez les francs-maçons de la fin du Second Empire: «Nous n'aurions rien fait, si nous ne parvenions pas à arracher d'une manière définitive nos enfants à l'enseignement religieux» (1).

III. LE DÉBAT LÉGISLATIF SUR LAÏCITÉ : LES FRANCS-MAÇONS ACTEURS EN POLITIQUE

1. Les francs-maçons au ministère de l'Instruction publique

L'initiation de Jules Ferry

Jules Ferry est initié en juillet 1875, au sein de la loge *La Clémentine amitié* dont le Vénérable est Charles Cousin, vice-président du Conseil de l'Ordre. L'initiation lors de la même cérémonie de Littré, ancien disciple de Comte (jusqu'en 1851), et de Jules Ferry, tous deux membres de l'Assemblée nationale, en compagnie du professeur de linguistique Honoré Chavée, produit un très grand effet dans et hors de la franc-maçonnerie. Cette initiation est organisée en présence de très nombreux responsables républicains, mais en l'absence de Jules Simon qui avait envoyé une lettre d'excuse (2). Cet épisode marquant de l'histoire de la franc-maçonnerie a déjà été étudié par Louis Legrand (3) et par Pierre Chevallier (4), et par conséquent nous n'en retiendrons que les enseignements qui permettent d'éclairer cet article.

(1) *L'Action maçonnique*, 15 septembre 1868, p. 324.

(2) Louis Capéran: *Histoire contemporaine de la laïcité française*, Paris, Marcel Rivière, 1960, tome 1, p. 10.

(3) Louis Legrand: *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, Marcel Rivière, 1961.

(4) Dans *La Séparation de l'Église et de l'École*, *op. cit.*

Tout d'abord, ces initiations sont interprétées comme une aide mutuelle que s'apportent les francs-maçons et les positivistes dans leur lutte contre le cléricanisme. Il s'agit, de notre point de vue, d'une association que l'on peut qualifier d'équilibrée dans la mesure où les positivistes apportent la base philosophique qui manquait aux francs-maçons pour mener leur combat, et où le Grand Orient, en lui ouvrant ses loges, met à la disposition de la doctrine positiviste le réseau dont avait besoin cette dernière pour mieux se faire connaître.

Mais en organisant ces initiations en plein ordre moral, et quelques jours avant le vote de la loi sur la liberté de l'enseignement supérieur (1), le Grand Orient de France contribue également à fédérer les républicains de diverses tendances (Littré et Ferry appartiennent à la droite du parti républicain) et apporte ainsi une contribution essentielle à la préparation de la bataille politique à venir.

S'il est permis de penser que Jules Ferry a d'autant plus songé entrer dans la franc-maçonnerie que les idées positivistes se répandaient largement dans les loges, on ne peut non plus exclure un calcul plus politique du futur ministre. Notons qu'avant 1870, Jules Ferry était encore pour le moins réservé et souvent critique à l'égard de la franc-maçonnerie et des francs-maçons. Ainsi, au moment des élections de 1869, Ferry a été en contact avec des francs-maçons parisiens. Dans une lettre à Edgar Quinet, il porte cette appréciation : «Le haut du pavé est à l'heure qu'il est à un jacobinisme ombrageux, qui se croit maître du monde, qui lance l'anathème à ceux qu'il appelle – il faut voir de quel ton méprisant – les libéraux girondins. Vous connaissez, du reste, cette faction de mon parti, vous savez combien leur cervelle est étroite, si leur cœur est bon. Ce qui les caractérise, c'est une sorte d'illumination et de mauvaise humeur, qui leur fait voir les choses autrement qu'elles ne sont, et persuade qu'il n'y a qu'à faire certains signes maçonniques, à prononcer certaines formules vagues et à crier Vive la République ! pour que la République se fasse !... » (2).

Autre exemple du jugement plutôt sévère de Ferry en 1869 sur ceux qui seront bientôt ses frères, c'est la lettre écrite à Gambetta cette fois, et où il fait mention d'un dignitaire du Grand Orient en

(1) Le vote de cette loi «permet au parti catholique de remporter sa dernière grande victoire juridique en matière scolaire», P. Albertini, *op. cit.*, p. 48.

(2) Lettre du 19 janvier 1869, cité par Pierre Chevallier, *op. cit.*, p. 84.

accusant ce dernier, avec les mêmes mots que dans la lettre à Quinet, de se contenter de pratiquer «une sorte d'illumineisme», de faire «certains signes maçonniques», et espérer ainsi «renverser l'Empire et instaurer la République» (1).

On peut donc comprendre pourquoi, se présentant à l'initiation à quarante-trois ans, Jules Ferry n'a pas été dispensé, lors de la cérémonie, d'un interrogatoire auquel ont voulu le soumettre des franc-maçons qui savaient très probablement à quoi s'en tenir sur les propos tenus par Ferry sur la franc-maçonnerie et qui avaient de la mémoire. *La Chaîne d'union* précise, en effet, que «seul M. Ferry a dû subir un interrogatoire auquel il a répondu à la satisfaction de tous». Nous ne connaissons pas les réponses de Jules Ferry mais nous savons quelles questions lui ont été posées par quelques frères méfiants : «Quel but il se proposait en entrant dans la Maçonnerie ? Pourquoi il avait attendu jusqu'ici pour entrer dans la Maçonnerie ?» (2).

Pierre Chevallier peut donc avancer avec quelque raison que l'entrée en franc-maçonnerie de Jules Ferry s'effectue «plus peut-être en raison d'une nécessité politique que d'un attrait vraiment sincère pour l'institution ; donner son nom à la maçonnerie, en suivant l'exemple de Littré, émule à soixante-quinze ans, de Voltaire, c'était avant tout défier le parti conservateur et clérical, et se ranger derrière un drapeau hautement affiché» (3). Il rejoint en cela l'avis de Maurice Reclus qui considère que Jules Ferry a «été sollicité d'adhérer» non sans avoir résisté «par souci d'indépendance naturelle (ne vous mettez jamais derrière personne était un conseil qu'il donnait volontiers à la jeunesse), par crainte d'avoir à abdiquer ses idées personnelles, par répugnance du légiste à faire partie d'un groupement à caractère «secret». L'insistance de certains hauts dirigeants des loges qui tenaient à s'assurer cette recrue sensationnelle finit par avoir raison de ses hésitations» (4). Ajoutons qu'on ne peut pas non plus oublier que Jules Ferry est initié dans la loge *Alsace-Lorraine*, loge où la famille Risler est influente, à quelques semaines justement de son mariage avec Eugénie Risler.

(1) In Pierre Chevallier, *op. cit.*, p. 84.

(2) *La Chaîne d'union*, *op. cit.*, p. 545.

(3) Pierre Chevallier, *op. cit.*, p. 85.

(4) Maurice Reclus : *Jules Ferry, 1832-1893*, Paris, Flammarion, 1947, p. 118.

Par ailleurs, l'appartenance au réseau maçonnique peut être utile à qui veut s'implanter électoralement. Dans une lettre à son épouse, datée de 1889, Ferry dira d'ailleurs le soin particulier qu'il apporte au contact avec la loge d'Épinal, même si l'on sent dans son propos qu'il le fait sans enthousiasme : «La douce monotonie du Conseil général est recommencée. Déjeuner chez le préfet, dîner chez Diener ou Mangin. Visiter la loge maçonnique – ce qui ne m'arrive qu'à Épinal – y discuter des mérites comparatifs de la Constitution de 1875 et de celle des États-Unis, pour la plus grande joie des frères...» (1).

Une présence modeste de la franc-maçonnerie au ministère

La nomination du «frère» Jules Ferry au ministère de l'Instruction publique le 5 février 1879 n'est pas mentionnée, à notre connaissance, dans la presse maçonnique. C'est la revue *L'École laïque* du député franc-maçon Jean Saint-Martin qui évoque en ces termes la nomination de Jules Ferry : «Un nouveau ministre de l'Instruction publique a été nommé cette semaine, M. Jules Ferry. Nous aimons à nous rappeler que M. Jules Ferry est un libre-penseur qui s'est marié civilement et s'est allié à l'une des plus honorables familles de cette noble Alsace, une famille dans laquelle la libre pensée est de tradition et de principe. C'est d'un bon augure, et nous sommes sûrs que le Ministre du 5 février mettra, dans l'intérêt de la France, son influence et sa haute situation au service de ses idées qui sont, en matière d'instruction et d'émancipation populaires, celles de la majorité du pays» (2).

On voit ici que ce n'est pas le franc-maçon qui est salué, par prudence sans doute, mais plutôt le libre-penseur. L'allusion au mariage civil de Jules Ferry, mariage qui lui sera vivement reproché par la hiérarchie catholique, est significative de l'importance qu'accorde le camp laïque aux mariages et aux enterrements dans la procédure de laïcisation de la vie des citoyens. La presse cléricale ne s'y trompe pas qui attaque le «franc-maçon Ferry» autant que l'homme marié civilement : «Le franc-maçon Ferry!... Cet étrange ministre de l'Instruction publique qui n'est marié que civilement qui, par conséquent, n'est pas marié du tout et étale cyniquement son concubinage» (3).

(1) Lettre du 4 juin 1889, citée par Jérôme Grévy : *La République des opportunistes, 1870-1885*, Paris, Perrin, 1998, p. 346.

(2) *L'École laïque*, 9 février 1879, p. 2.

(3) *Le Poitou*, cité par *L'École laïque*, 30 mars 1879, p. 15.

Quant à la présence d'autres francs-maçons au ministère : il semble qu'il y en ait eu très peu dans l'entourage proche de Jules Ferry, lui-même franc-maçon peu actif, au ministère. C'est là un fort contraste avec la présence importante de protestants ou d'anciens protestants (Buisson, Pécaut...). Jules Ferry reconnaît d'ailleurs l'influence des protestants au sein de la République. Ainsi, quand il inaugure les nouveaux bâtiments de la faculté de théologie protestante de Paris le 7 novembre 1879, il salue les protestants « comme une puissance amie, comme un allié nécessaire, qui ne fera défaut ni à la République, ni à la liberté » (1). Les francs-maçons ne recevront jamais un tel hommage de la part de leur frère ministre.

Au ministère, les seuls collaborateurs francs-maçons de Ferry sont Jules Steeg, protestant, député de la Gironde et vice-président de la Ligue nationale pour la séparation des Églises et de l'État (2), dont l'appartenance maçonnique était déjà connue, et Alfred Rambaud, chef de cabinet de Jules Ferry dès 1879, dont notre recherche permet d'affirmer qu'il était bien franc-maçon, initié le 13 mars 1881 dans la même loge que son ministre, *La Clémentine amitié* à Paris (3).

2. Le poids des francs-maçons au Parlement

À partir de 1878, on constate un double mouvement : l'élection de députés ou de sénateurs francs-maçons, d'une part, et l'initiation de parlementaires, d'autre part. Les adversaires de la franc-maçonnerie prennent l'affaire très au sérieux. Prenant en compte le fait que les candidats républicains aux élections de 1878 doivent accepter un mandat ainsi conçu : « il votera pour la laïcité absolue de l'enseignement à tous les degrés, lequel devra être obligatoire et gratuit », le publiciste catholique E. Davesne y voit, dans son opuscule, la preuve de l'influence maçonnique : « Il ne nous reste plus qu'un point à éclaircir : la Franc-Maçonnerie a-t-elle un programme en fait d'enseignement, et quel programme ? À cette question, nous répondrons :

(1) Cité par Patrick Cabanel : *Les Protestants et la République*, Paris, Éditions Complexe, 2000, p. 73.

(2) André Combes, *op. cit.*, tome 2, p. 159 ; Jacqueline Lalouette : *La libre pensée en France 1848-1940*, Paris, Albin Michel, 1997, p. 261, et Pierre Chevallier, *op. cit.*, tome 3, p. 81.

(3) Archives du Grand Orient de France, dossier de la loge *Sincérité parfaite et Constante amitié réunies* de Besançon, 1858-1889, boîte 686.

oui, la Franc-Maçonnerie a un programme en fait d'enseignement et ce programme est précisément celui dont on poursuit en ce moment la réalisation. Il se résume en un mot : laïciser l'école obligatoire. [...] La Franc-Maçonnerie veut s'emparer de la jeunesse. C'est donc toute la Maçonnerie qui a engagé la lutte, c'est elle qui combat et ce sera elle encore, elle seule, et non la France, qui triomphera. [...] Catholiques, levons-nous donc au cri de « Arrière la Maçonnerie ! ». Fils des croisés, serrons-nous autour de notre drapeau et combattons pacifiquement, mais jusqu'à la mort, s'il le faut, contre les fils de Voltaire, pour l'avenir de la France et pour l'âme de nos fils ! » (1).

Davesne publie en outre une liste de 21 sénateurs et de 74 députés francs-maçons en 1879. Nous trouvons un peu plus de députés francs-maçons que Davesne (79) et pratiquement le même nombre de sénateurs (20) (2). 72 noms de députés et 17 noms de sénateurs coïncident. À quelques erreurs près, le travail du publiciste donne donc une image relativement fidèle du poids des francs-maçons à la Chambre et au Sénat. Mais il n'est pas toujours possible de savoir si les parlementaires identifiés comme francs-maçons à un certain moment ont toujours une activité maçonnique lors des discussions législatives. Certains députés ou sénateurs peuvent très bien avoir été membres d'une loge plusieurs années auparavant, être connus comme francs-maçons à ce titre, et s'être éloignés de la franc-maçonnerie par la suite (la durée moyenne d'adhésion à la franc-maçonnerie n'était que de cinq à six ans à l'époque), sans que le chercheur ait les moyens de le savoir. Nous savons par ailleurs que l'activité maçonnique de certains est soit inexistante (Schoelcher) ou très peu visible (Allain-Targé). La période d'activité maçonnique, Jacqueline Lalouette l'a bien montré, ne « correspond pas toujours, tant s'en faut, à celle où les fonctions politiques furent les plus nombreuses et les plus importantes » (3). Brisson, par exemple, ne fut franc-maçon actif qu'entre 1856 et 1870.

(1) E. Davesne : *La Franc-Maçonnerie et les projets Ferry*, Paris, 1879.

(2) Nous avons recoupé les résultats de notre recherche avec les indications des dictionnaires maçonniques (notamment le dictionnaire de Daniel Ligou et celui de Michel Gaudart de Soulages et Hubert Lamant), et des ouvrages des historiens de la franc-maçonnerie (tout particulièrement André Combes et Pierre Chevallier) et de la Troisième République. Voir la liste et les notices biographiques dans notre thèse, *op. cit.*

(3) J. Lalouette : « Francs-maçons et libres penseurs », in J.-M. Mayeur (dir.) : *Les parlementaires de la Seine sous la Troisième République 1. Etudes*, Paris, Les Publications de la Sorbonne, 2001, p. 80.

Le cas particulier du Président de la Chambre, Gambetta peut être considéré comme un bon exemple de ce doute. Gambetta est-il un franc-maçon actif en 1879? Nous ne le pensons pas. La loge de Marseille dans laquelle il a été initié en 1869 se met en sommeil en 1872. Les historiens de la franc-maçonnerie ne trouvent pas d'autre trace de Gambetta en tant que membre d'une loge alors que, compte tenu de la place tenue par Gambetta dans le monde républicain, une affiliation ultérieure dans une loge parisienne ne serait pas passée inaperçue (1). Sa présence, en 1875, lors de l'initiation de Littré et Ferry à *La Clémentine amitié* ne suffit pas à prouver que Gambetta est un franc-maçon actif (2).

3. Des parlementaires francs-maçons particulièrement présents

L'analyse des débats permet tout d'abord de mesurer la proportion de francs-maçons supposés parmi les parlementaires : on constate alors que les francs-maçons constituent une minorité certes, mais représentent une force qui leur donne une visibilité réelle. En analysant systématiquement les comptes rendus des débats à la Chambre des députés pour la loi sur l'obligation et la laïcité, nous avons en effet pu suivre l'attitude de 79 députés francs-maçons qui représentent plus de 15 % du total des députés et environ 22 % des députés de gauche et du centre gauche. Notons qu'il ne semble pas exister de député franc-maçon de droite à la Chambre. Les sénateurs francs-maçons sont moins nombreux : ils sont 20, soit environ 7 % du total des sénateurs et 13 % des sénateurs de gauche et du centre gauche. Là encore, relevons qu'il ne semble pas exister de sénateur franc-maçon à droite.

L'analyse permet ensuite d'identifier la part effective prise par les francs-maçons supposés dans les débats. La méthode utilisée est simple : la lecture systématique du compte rendu des débats parlementaires dans le *Journal officiel* permet de relever toutes les interventions favorables au programme républicain pour la laïcité. Parmi ces intervenants se trouvent les francs-maçons que nous avons pu identifier comme tels, sans savoir s'ils sont tous francs-maçons actifs en 1879.

(1) P. Chevallier, *op. cit.*

(2) Même si Gambetta n'a pas été un franc-maçon actif, des délégations de 70 loges participèrent à ses obsèques le 6 janvier 1883 (*cf.* J. Lalouette : « Francs-maçons et libres penseurs », art. cit., p. 73).

Nous avons, malgré ces réserves, tenté de calculer la place occupée par les francs-maçons dans ces débats. Le résultat obtenu est sans ambiguïté. Il apparaît en effet très clairement que cette place est au total considérable : les francs-maçons supposés occupent en apparence plus de la moitié du temps de parole lors du débat sur l'obligation et la laïcité à la Chambre des députés, et un peu moins de la moitié au Sénat. Même si l'on prend en compte la marge d'erreurs inhérente à tout travail de ce genre, nous pensons pouvoir affirmer que la place prise par les parlementaires francs-maçons dans les débats à la Chambre ou au Sénat est sans commune mesure avec leur importance numérique dans les Assemblées.

Au-delà de cette manifestation concrète d'une apparente emprise maçonnique, la question est également mise en relief dans les débats parlementaires par les attaques antimaçonniques auxquelles se livrent les députés et les sénateurs de l'opposition. Nous avons relevé plusieurs de ces attaques à la Chambre des députés et au Sénat. Ces attaques antimaçonniques de la droite parlementaire semblent donner du crédit à la thèse d'une organisation très structurée de la franc-maçonnerie pour faire aboutir le programme républicain en faveur de l'école primaire. Mais on ne peut évidemment pas se contenter de ces accusations proférées à la tribune. L'analyse détaillée de certaines interventions des parlementaires francs-maçons doit nous permettre de vérifier s'il y a, ou non, unité de vue et unité de vote des parlementaires francs-maçons, ce qui est un minimum si l'on veut parler de « plan » ou de « complot » maçonnique.

4. L'attitude des parlementaires francs-maçons lors du débat sur la laïcité

Le débat à la Chambre des députés

Vingt députés francs-maçons vont s'exprimer pendant les 9 jours de discussion de la loi, lors de la première lecture qui se déroule du 5 au 25 décembre 1880. Pendant toute l'intervention de Paul Bert, le 5 décembre 1880, cinq députés francs-maçons (et seulement deux autres députés républicains) interviennent (1) et apportent leur soutien au président de la commission pour la laïcisation des programmes, et pour contrer les députés de droite.

(1) *JO*, 5 décembre 1880.

Le 14 décembre (1), les députés francs-maçons qui interviennent sont tous des députés d'extrême gauche, membres par ailleurs de l'Union démocratique de propagande anticléricale. On entend ainsi Barodet qui déclare, «vous avez vos églises et vos curés pour donner votre enseignement», et Casse qui s'oppose au député monarchiste Villers affirmant que «la morale sans Dieu sera socialiste» en lui répondant: «ce sont les congrégations qui veulent la propriété collective». Le 17 décembre, Lockroy et Barodet se livrent à une violente attaque anticléricale et antireligieuse. Lockroy est particulièrement en verve. Pour lui, l'urgence, c'est la question du personnel et il faut aller plus vite que le ministre pour éviter le retour des congrégations s'il y a un revirement politique (2). On ne doit pas faire confiance aux congrégations car «elles obéissent à un chef étranger». Les écoles congréganistes obtiennent de bons résultats car elles séparent les élèves pauvres des autres (3), elles soutiennent «les patois locaux et nuisent à la langue nationale libératrice, elles imposent des châtements aux élèves» (4). Sur ce dernier point, le député de droite Keller attaquera à son tour «les instituteurs laïques qui donnent des coups» (5). Enfin, l'intervention de Lockroy se termine sur les congréganistes qui font vœu de chasteté mais qui sont «deux fois plus condamnés que les laïques» pour des affaires de mœurs.

Lors de la discussion des articles du projet de loi, et tout particulièrement lors de la discussion de l'article 1 qui fixe les matières à enseigner, on voit ainsi à l'œuvre les députés francs-maçons les plus intransigeants. Ces derniers sont très réactifs chaque fois qu'un amendement du centre gauche spiritualiste vise à trouver des voies de consensus. Ainsi, quand le 21 décembre de Lacretelle propose que le programme de l'école primaire comporte des «notions générales sur l'existence de Dieu, indépendants de tout dogme», il se fait sèchement contrer, de leur banc, par deux francs-maçons: Périn de Limoges qui déclare: «Nous ne sommes pas là pour discuter l'exis-

(1) *JO*, 15 décembre 1880.

(2) *JO*, 18 décembre 1880. Allusion aux prochaines élections de 1881. Cet argument a déjà été utilisé au moment du vote de l'article 7. Les députés de droite jouent d'ailleurs de cet argument. Nombreuses sont, en effet, les prises de parole de leur part pour annoncer que la République ne durera pas.

(3) Argument déjà donné par Jules Ferry lui-même lors du débat sur la gratuité.

(4) C'est à ce moment qu'intervient Clemenceau pour confirmer qu'on frappe les élèves dans les écoles congréganistes.

(5) *JO*, 21 décembre 1880.

tence ou la non-existence de Dieu», et Cantagrel, de la loge *La Renaissance* de Paris et membre de l'Union démocratique de propagande anticléricale qui ajoute : «Dieu est une hypothèse» (1).

Le même jour, Trarieux, un autre déiste du centre gauche, constatant que personne n'est monté à la tribune pour contredire de Lacretelle, propose une autre formule pour la rédaction des programmes : «Préparer les enfants à la pratique de toutes les vertus chrétiennes». Immédiatement, plusieurs francs-maçons interviennent. Allain-Targé, Périn : «Ce n'est pas la question en discussion, et voilà pourquoi, on ne vient pas à cette tribune», Madier de Montjau : «Nous n'avons pas à faire ici profession de religion ou d'irrégion», Casse : «Nous ne sommes pas à l'église», Lockroy : «nous ne sommes pas au confessionnal», etc. Pendant cette passe d'armes, Ferry reste silencieux et ne s'oppose pas aux spiritualistes. Il ne dit rien, et les députés francs-maçons non plus quand, sur les devoirs envers Dieu, Chevandier, le franc-maçon de Die, déclare de son banc à l'adresse de Trarieux et de Lacretelle : «c'est à mettre dans une circulaire» (2).

Sur la question de l'utilisation possible des locaux scolaires par le curé pour qu'il puisse y donner l'enseignement religieux en dehors des heures scolaires, c'est un député franc-maçon modéré et spiritualiste, par ailleurs classé au centre gauche (3), Lavergne, de Castres, qui produit un amendement qui prend manifestement ses frères députés à contre-pied : «Quand l'église et l'école sont distantes de plus d'un kilomètre, les curés sont autorisés à utiliser les locaux scolaires» (4). La question des locaux est délicate (5). Les francs-

(1) *JO*, 22 décembre 1880.

(2) Propos à relever car, comme on le sait, c'est ce qui se produira : le nom de Dieu ne sera pas mentionné dans le texte de la loi mais figurera dans la circulaire des programmes jusqu'en 1923.

(3) Jérôme Grévy, *op. cit.*, p. 59.

(4) *JO*, 22 décembre 1880.

(5) Les locaux scolaires seront finalement interdits au catéchisme. Rambaud donne son opinion : «Au surplus, l'interdiction absolue des locaux scolaires à l'enseignement religieux était excessive. [...] Elle se comprenait à Paris et dans la plupart de villes, mais non dans les villages, dans les hameaux, où l'on n'a pas plusieurs espèces de locaux, ni dans les pays de neige, aux hivers rigoureux, où l'on arrivait à interdire en fait l'instruction religieuse aux enfants. Cette disposition fut arrachée à Jules Ferry par les plus avancés du parti, et parce qu'il fallait «aboutir». Dans la pratique, et jusqu'à ce jour, on a toujours admis des accommodements», Rambaud : *Jules Ferry*, Paris, Plon, 1903, p. 146.

maçons en discutent en dehors du Parlement et ne sont pas tous d'accord. L'ancien instituteur Francolin s'exprime dans sa revue: on a tort, dit-il, «de laisser la faculté de donner l'enseignement religieux dans le local de l'école, et pendant les classes. Nous l'avons prédit, ce sera source de difficultés» (1). Le gouvernement et la commission ont accepté l'amendement de Lavergne mais ont porté la distance à deux kilomètres. C'est alors que Barodet intervient à la fois contre le député franc-maçon Lavergne et contre la Commission, où se trouvent également des francs-maçons, en déposant un amendement sur l'interdiction totale des locaux scolaires.

Selon Barodet, l'enseignement congréganiste ne «se recommande ni par l'intelligence, ni par la douceur, ni par le patriotisme (2), ni par l'honorabilité» (3). Barodet établit sa démonstration en trois temps. Il commence par critiquer le ministre et la commission qui donne, en fait, «plus d'importance et de solennité à l'enseignement religieux en introduisant le prêtre dans l'école (rires à gauche). On lui fait l'honneur d'un article spécial [...]. On fait de l'école une succursale de l'église [...]. Le prêtre saura bien reprendre ce qui lui manque [...] Je dis que vous donnez à l'instituteur un maître [...]. Le prêtre s'installera dans l'école où les inspecteurs ne passeront qu'une fois, deux fois au plus par an». Le deuxième argument de Barodet est que si l'on confie l'enseignement religieux aux prêtres, ils «vont avoir du travail» et réclameront donc des vicaires. Votre loi, poursuit l'ancien séminariste (4), «vous conduira tout droit à une augmentation du personnel et du budget des cultes. (Très bien! Très bien! à gauche)».

Enfin, Barodet traite des locaux scolaires en eux-mêmes, dans une diatribe visiblement très préparée qui fait beaucoup d'effet sur l'assemblée. Puisque la salle de classe, dit-il, va servir à l'enseignement religieux, «le prêtre va y placer des emblèmes religieux (5). On

(1) *L'École nouvelle*, juin 1880, p. 40.

(2) Cette idée, nous l'avons montré, est dans l'air du temps chez les francs-maçons et chez les républicains en général: les Congrégations, en laissant le peuple dans l'ignorance, ont préparé la défaite. Patriotisme et anticléricalisme sont donc liés dans leur esprit. Voir notre thèse, *op. cit.*

(3) *JO*, 24 décembre 1880.

(4) J. Lalouette: *La libre pensée en France*, *op. cit.*, p. 92.

(5) L'argument ne manque pas d'opportunité puisqu'au même moment le nouveau règlement des écoles de la Seine s'efforce justement de faire enlever ces emblèmes religieux.

ne pourra s'y opposer car ce sont ses instruments de travail et de démonstration (protestations et rires ironiques à droite) [...]. Que devient l'enseignement laïque? [...]. L'école deviendra une petite chapelle! [...]. Au moment où l'on parle de la séparation de l'Église et de l'État, on appelle le prêtre qui profitera de l'hospitalité que vous voulez lui offrir pour attaquer, au nom du Pape et du *Syllabus*, les institutions civiles et républicaines du pays, et cela où? Dans un édifice au frontispice duquel on lit: mairie, école primaire! [...]. Ayez le courage, une bonne fois pour toutes, de dire "chacun chez soi".

Barodet exige un scrutin public sur son amendement. Sa demande est signée par 23 députés, parmi lesquels nous avons pu identifier 9 francs-maçons. Son amendement est nettement rejeté par 277 voix contre 137. Mais l'amendement Barodet a été voté par 42 députés francs-maçons, soit les trois quarts des 56 députés francs-maçons qui ont participé au vote. Seuls 14 députés francs-maçons (dont Ferry lui-même et Constans le nouveau ministre de l'Intérieur, alors que le précédent ministre de l'Intérieur franc-maçon, Lepère, vote avec Barodet) que l'on peut considérer comme modérés, et pour certains, de plus en plus isolés car spiritualistes, restent fidèles à la ligne gouvernementale. Parmi eux, le préfet de police Andrieux, Langlois, Lavergne, Méline.

Après le scrutin, Madier de Montjau et Laisant maintiennent la pression et disent fortement qu'ils voteront contre le texte présenté par le ministre et la commission. C'est d'ailleurs ce que 40 députés francs-maçons font, finalement, en votant contre l'amendement de Paul Bert qui propose l'utilisation des locaux scolaires le dimanche et les jours fériés. Seuls deux députés qui avaient voté l'amendement Barodet changent de camp et décident de rejoindre les modérés qui passent ainsi à 16.

Ce sont les mêmes députés francs-maçons radicaux qui, avec les députés de la droite, refuseront de voter l'ensemble de l'article 2. A. Prost avait déjà indiqué que, lors du scrutin sur les locaux scolaires, «les radicaux, hostiles à toute venue du curé à l'école, avaient mêlé leurs voix à celles de la droite» (1). Nous pouvons ainsi ajouter que, par leur vote, les francs-maçons intransigeants, qui représentent à ce moment 60% du total des députés francs-maçons, font pencher le scrutin en défaveur du gouvernement: l'article 2 est en effet refusé

(1) A. Prost, *op. cit.*, p. 200.

par 227 voix contre 200. Une analyse du vote permet de retrouver la même quinzaine de députés francs-maçons modérés, fidèles au ministre.

Cette attitude pour le moins disparate et hostile au gouvernement des députés francs-maçons radicaux ne modifie pas la position des députés de la droite. Pour eux, il ne fait pas de doute que les députés qui s'expriment le font au nom des loges et du Grand Orient de France qu'ils représentent à la Chambre. Le 17 décembre par exemple, quand Lockroy conclut son intervention en disant qu'il faut «empêcher d'enseigner les Frères de la Doctrine chrétienne», de la Bassetière lui répond «pour les remplacer par des francs-maçons!» (1). Après l'intervention de Villers qui se prononce pour «l'union de l'instituteur et du prêtre» et qui soutient «les populations qui protestent contre les entreprises tyranniques ourdies au ministère de l'Instruction publique», le député de la Bassetière ajoute «et dans les loges!» (2). C'est aussi ce que pense Keller: il y a un plan maçonnique pour détruire les croyances religieuses et il le décrit longuement à la tribune, le 20 décembre 1880, en réutilisant d'ailleurs un argument qui a déjà servi contre Jules Ferry: «Je l'ai déjà dit à cette tribune et je ne crains pas de le répéter, il y a un plan organisé pour détruire les croyances religieuses dans l'esprit des enfants, c'est un plan maçonnique (exclamations et rires à gauche)» (3).

Les débats au Sénat

Les sénateurs francs-maçons prennent également une part active dans le débat. Victor Schœlcher, vieux républicain qui préside, depuis sa fondation en mai 1880, l'Union démocratique de propagande anticléricale (4), est le président de la commission chargée d'étudier le projet. Il intervient donc pratiquement chaque jour. Classé à l'extrême gauche au début de la Troisième République (5), il est considéré comme un franc-maçon ayant peu fréquenté les loges depuis 1848. Avec Schœlcher, ce sont deux anciens de 1848, les francs-maçons Tolain et Testelin, qui monopolisent l'essentiel de la parole maçonnique lors du débat, laissant ainsi peu d'espace aux autres francs-maçons qui interviennent plus ponctuellement: Hérold, Le

(1) *JO*, 18 décembre 1880.

(2) *JO*, 15 décembre 1880.

(3) *JO*, 21 décembre 1880.

(4) J. Grévy, *op. cit.*, p. 142.

(5) J. Lalouette, *op. cit.*, p. 512.

Royer, Oudet et Pelletan. Les prises de parole de Jules Simon ne peuvent plus être comptabilisées comme celles d'un franc-maçon puisqu'on sait qu'il a rompu avec la franc-maçonnerie en 1880, à partir du moment où les spiritualistes y deviennent minoritaires. La plupart du temps, il s'agit de courtes interventions destinées à encourager le ministre ou à contrer l'opposition.

Les sénateurs francs-maçons font également un certain nombre de déclarations violemment antireligieuses. Tolain (1) est particulièrement en verve. Le 4 juin 1881, par exemple, sa longue intervention est anticatholique et anticongréganiste, comme le montre ce court extrait où l'on voit le sens de la provocation de ce sénateur: «La liberté que vous venez de défendre, c'est une liberté d'une nature particulière, spéciale, c'est la liberté des catholiques» Puis, Tolain ajoute, citant un propos de Thiers en 1849, «Je demande formellement autre chose que ces instituteurs laïques dont un grand nombre est détestable. Je veux des frères (2) (exclamations et rires à gauche.) Un sénateur à droite: Nous aussi! M. Tolain: Progrès et catholicisme sont deux choses absolument contradictoires» (3).

Cette déclaration enflammée n'est pas de nature à aider Jules Ferry dont l'attitude et le ton, lors de ce débat, visent au contraire à rassurer les sénateurs du centre en essayant de les persuader que sa loi n'est pas sectaire. Il doit donc répondre à Tolain pour s'en désolidariser. C'est ce qu'il fait à la séance suivante. Après avoir affirmé que la morale qu'il appelle de ses vœux «est la bonne vieille morale de nos pères, la nôtre, la vôtre, car nous n'en avons qu'une...», il prend nettement ses distances avec certains de ses frères francs-maçons du Sénat, dont Tolain, «qui a produit à cette tribune une attaque violente contre le catholicisme [...] Est-ce que jamais [...] on m'a entendu proférer une parole d'outrage contre la foi d'un citoyen français? [...] J'ai toujours pensé que l'œuvre du gouvernement n'est point une œuvre de sectaires; que nous n'avons ni le devoir ni le droit de faire la chasse aux consciences (Très bien! Très bien! à gauche et

(1) La droite reproche à Jules Ferry d'avoir confié à Tolain la présidence d'une commission chargée de préparer un projet de loi sur l'enseignement primaire supérieur: «le projet de loi sur l'enseignement obligatoire et laïque a beau porter le nom de M. Jules Ferry, on l'appellera le projet Tolain.», *JO*, 5 juin 1881.

(2) En italique dans le texte du compte rendu.

(3) *JO*, 5 juin 1881.

au centr.) [...] Oui, nous sommes entrés résolument dans la lutte anticléricale [...] Oui nous avons voulu la lutte anticléricale, mais la lutte antireligieuse... Jamais ! Jamais ! (très bien ! et applaudissements à gauche) » (1).

Cette dernière formule utilisée par Jules Ferry est largement connue. Mais ce qui a été moins mis en relief jusqu'à présent, nous semble-t-il, c'est le contexte dans lequel le ministre éprouve le besoin de faire cette mise au point, à savoir la pression exercée par les intransigeants de l'extrême gauche au premier rang desquels on trouve des francs-maçons. Jules Ferry est, une fois de plus, gêné par ses propres « frères ». Les sénateurs de droite ne s'y trompent pas qui en tireront argument dans plusieurs attaques antimaçonniques.

C'est tout d'abord Chesnelong qui soupçonne les républicains de vouloir remplacer la croix du Christ par le triangle maçonnique : « Vous aspirez à étendre et à développer l'instruction : vous avez raison et c'est un noble souci ; mais pour cela, il n'y a pas deux méthodes, il n'y en a qu'une : c'est d'abord d'inspirer confiance aux familles et de répondre à leurs sentiments ; c'est ensuite de faire de bons maîtres qui aient le sentiment de leur mission, qui s'y renferment, qui ne deviennent pas, selon l'expression de M. Thiers, des « anticurés », et qui ne soient pas chargés de préparer un avenir où la croix du Christ sera remplacée par le triangle maçonnique » (2). Le thème du triangle maçonnique est repris le lendemain par le sénateur Jouin qui fait de ce symbole un ennemi de la liberté : « J'ai écouté avec une religieuse attention tout ce qui a été dit par nos collègues sur ces graves questions de la gratuité, de la laïcité, de l'obligation. Pour moi, c'est un triangle de fer dans lequel la liberté est étouffée (applaudissements à droite). Non, il n'y a pas de liberté possible sous cette formule triangulaire » (3). La mise en évidence de l'attitude des élus francs-maçons lors des délibérations législatives montre donc, de façon très nette, qu'il n'y a pas d'unanimité chez les francs-maçons et même qu'un nombre important d'entre eux n'hésite pas à gêner l'action de leur « frère » Jules Ferry.

Quand ils parlent et votent de cette manière, quand ils se divisent à ce point, les parlementaires francs-maçons ne se comportent donc

(1) *JO*, 11 juin 1881.

(2) *JO*, 4 juin 1881.

(3) *JO*, 5 juin 1881.

pas comme ils le feraient s'ils étaient des francs-maçons chargés d'appliquer une consigne venue de leur Ordre. Il n'existe pas, contrairement à ce que disent les parlementaires de l'opposition, de « plan » maçonnique, préparé dans les loges et mis en œuvre à la Chambre et au Sénat, pas plus qu'il n'existe de tactique pour manœuvrer de façon homogène dans les débats et dans l'action. En outre, les propos intransigeants des Lockroy, Barodet, Madier de Montjau, Tolain et des autres sont probablement ceux que l'on pouvait sans doute entendre dans les réunions de l'Union démocratique de propagande anticléricale, dans les associations de libre pensée ou dans certains cercles républicains, comme dans les réunions de certaines loges. En tout état de cause, ils ne résultent pas, nous venons de le montrer, d'une action organisée par le Grand Orient de France qui ne contrôle pas, à l'évidence, les députés et les sénateurs initiés.

Les prises de position de ces francs-maçons témoignent en fait, et peut-être surtout, du poids grandissant des libres penseurs et de l'extrême gauche dans la franc-maçonnerie, ce qui gêne certes le ministre par son intransigeance, mais qui peut aussi l'aider en le faisant apparaître modéré (1).

*
* *

En fait, c'est essentiellement la question de la mise en œuvre effective de la laïcité qui fait problème chez les francs-maçons comme chez les républicains. Sur ce point, la diversité est telle entre les francs-maçons qu'il faut se garder de toute généralisation. Cela, après tout, ne peut surprendre quand on se souvient qu'une forte minorité des délégués des loges a souhaité, en 1877, le maintien de la référence au Grand Architecte de l'Univers dans les statuts du Grand Orient, et que le débat fait rage dans les loges sur la question des fondements de la morale dans l'école laïque. Pour toutes ces raisons, on ne peut donc trouver de traces d'un « plan organisé » par les

(1) Dans un discours prononcé à Épinal le 19 juin 1881, Jules Ferry, qui a sans doute en mémoire le vote de l'extrême gauche – dont des francs-maçons – avec la droite sur la question des locaux scolaires, situe de cette façon l'enjeu des élections législatives de 1881 : « Mettre définitivement à l'abri des coalitions de droite et d'extrême gauche, le Ministère voulu par la majorité ». Après des succès partiels de l'extrême gauche en 1883, il dira : « Le péril monarchique n'existe plus, mais un autre lui succède et il faut le regarder en face ». Cité par Marcel Gauchet : « La droite et la gauche », in Pierre Nora (dir.) : *Les Lieux de mémoire. III. Les France. 1. Conflits et partages*, p. 2549.

franc-maçons pour la mise en œuvre du programme républicain pour l'instruction publique, au sens où l'exprime le député Keller en décembre 1880, et où l'entendent habituellement les adversaires de la franc-maçonnerie.

André Encrevé avait déjà tiré les mêmes conclusions à propos d'un supposé complot protestant aux premiers temps de la Troisième République. Pour les cléricaux et pour les conservateurs, montre-t-il, « scandalisés par cette évolution qui les marginalise, une seule réponse est concevable, celle du complot. Complot « judéo-protestant » pour reprendre une expression de l'époque, auquel les franc-maçons prêteraient la main. Cette thèse du complot – paresseuse au fond car elle permet d'éviter de réfléchir sur ses propres erreurs – fait bon marché de la véracité historique » (1). Ce point de vue est confirmé par Patrick Cabanel qui montre combien « serait fallacieuse l'idée d'un pouvoir protestant capable de parler d'une même voix et de parler dans un seul sens » (2).

La solidarité maçonnique bute en permanence sur la question des modalités de mise en œuvre de la laïcité, et appartenir à la même loge et à la même Obédience maçonnique ne suffit pas à gommer des clivages aussi fondamentaux. Au Parlement, on n'est pas d'abord un député ou un sénateur franc-maçon, on est antireligieux ou spiritualiste, on est radical ou opportuniste ; on est à l'extrême gauche (Madier de Montjau, Tolain), à l'Union républicaine (Gambetta et ses amis), à la Gauche républicaine (Jules Ferry et ses amis), ou au Centre gauche (Jules Simon). Les parlementaires francs-maçons sont bien en peine de fomenter quelque complot que ce soit car ils sont représentatifs, en réduction, des nuances républicaines et de leur évolution, nuances qui apparaissent, au bout du compte, plus fortes que l'appartenance maçonnique.

L'accusation de manipulation occulte du gouvernement de la république par les loges maçonniques pour chasser Dieu de l'école primaire n'est donc pas fondée. L'Église catholique et les parlementaires de droite avaient besoin d'un bouc émissaire pour trouver une justification à leurs propres difficultés et à leur perte d'influence dans la société, comme l'a démontré le dénombrement systématique des

(1) André Encrevé : *Les Protestants en France de 1800 à nos jours*, Paris, Stock, 1985, p. 203.

(2) Patrick Cabanel : *Le Dieu de la République : aux sources protestantes de la laïcité, 1860-1900*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003, p. 108.

nombreuses attaques antimaçonniques portées par les parlementaires de droite.

Il apparaît que les francs-maçons, moins prudents dans l'extériorisation de leurs actions après 1878, se sont bien gardés de démentir énergiquement leurs détracteurs, trop heureux qu'ils étaient sans doute de l'importance qu'on voulait bien leur donner. À cet égard, il nous semble que les francs-maçons de Toulouse expriment bien, en 1883, le sentiment dominant, tant chez les francs-maçons que chez leurs adversaires quand ils disent que «les ennemis de la démocratie, les contre-révolutionnaires et les cléricaux ne se font pas d'illusions : ils ne redoutent pas les virtuoses de la dynamite, mais ils ont une peur atroce du Franc-Maçon» (1).

D'une certaine façon d'ailleurs, il existe une accusation symétrique de complot qui touche à la fois les francs-maçons et les «ennemis de la démocratie» que sont les jésuites. De même que les francs-maçons les plus virulents avaient besoin de mettre en avant un supposé complot des jésuites pour justifier les lois laïques, les catholiques avaient besoin d'expliquer leur échec par l'existence d'un complot maçonnique. Ce fut complot contre complot, les débats parlementaires fourmillent de citations qui le montrent à l'envi. Les deux camps ont certainement fini par y croire. Comme l'indique A. Prost, «Laïques et cléricaux forment un couple de partenaires indissociables qui se constituent et se renforcent réciproquement» (2). Pierre Miquel (3) a également montré qu'au début de la Troisième République, chaque camp en est venu à supposer que le pouvoir véritable ne pouvait appartenir aux parlementaires. Et si le pouvoir n'est pas au Parlement, c'est qu'il est «ailleurs». De 1871 à 1878, les républicains «le croient à Rome ou dans des «jésuitières», pouvoir occulte (4) tendant à écarter les républicains au profit des notables» (5). Ainsi, au pouvoir souterrain des jésuites, s'oppose celui que l'on attribue aux francs-maçons.

(1) *La Chaîne d'union*, janvier 1883, p. 15.

(2) A. Prost, *op. cit.*, p. 177.

(3) Pierre Miquel : *La Troisième République*, Paris, Fayard, 1989. Voir aussi les analyses de Jean-Marie Mayeur : *Les débuts de la III^e République*, Paris, Seuil, 1973 et de Maurice Aguhlon : «Républicains sous le Second Empire», in Jean Tulard (dir.) : *Dictionnaire du Second Empire*, Paris, Fayard, 1995.

(4) Jules Ferry ne déclare-t-il pas le 16 juin 1877 : «Le rideau est tombé, et le gouvernement occulte devient le gouvernement officiel» (Pierre Miquel, *op. cit.*, p. 237).

(5) *Ibid.*, p. 15.

Peut-être est-ce Francolin qui résume le mieux comment le mythe maçonnique a pu être entretenu par les francs-maçons eux-mêmes, quand il rappelle, au Convent de 1879, l'action de la franc-maçonnerie pour la création d'écoles. Il s'adresse ainsi aux délégués des loges : « Votre trop grande modestie vous a souvent empêchés de dire tout le bien que vous avez fait ; vous l'ignorez vous-même, vous ignorez que vous êtes les instigateurs de presque toutes les heureuses initiatives modernes... » (1). Il est permis de penser que les Vénérables qui assistent au Convent ne sont pas complètement dupes. Car ce que dit Francolin relève d'un raisonnement très spécieux : si les francs-maçons eux-mêmes (et au Convent il s'agit des francs-maçons les mieux informés puisque l'on a affaire à des Vénérables) n'ont pas la connaissance de tout ce qu'ils font, alors toutes les supputations sur le pouvoir occulte maçonnique devient possible, et leurs adversaires peuvent craindre, ou feindre de craindre, le pire. Certains contemporains l'avaient compris. Nous pensons en particulier à l'ancien préfet de police Louis Andrieux quand il déclare en 1885, année de son exclusion de la franc-maçonnerie : « Laissons les braves gens des deux partis croire, suivant l'inclination de leurs esprits, que les francs-maçons et les jésuites commettent des atrocités » (2).

Dans le même temps, on peut aussi considérer que, puisque diversités républicaine et maçonnique il y a, les loges ont tout de même permis à ces différentes tendances républicaines et libres penseuses de se côtoyer et de débattre, parfois, on l'a vu, en amont des débats parlementaires. Même si d'autres cercles ou associations ont pu jouer un rôle de nature identique, il n'en reste pas moins que cette fonction remplie par les loges a sans doute été essentielle dans les premiers temps de la mise en place de notre instruction publique.

Connaissant elle-même, tout au long de cette période, une mutation qui démocratise et laïcise son fonctionnement, la franc-maçonnerie accompagne davantage les évolutions qu'elle ne peut les provoquer en raison de sa trop grande hétérogénéité. Au bout du compte, la franc-maçonnerie n'a-t-elle pas été davantage utilisée qu'elle n'a été l'instigatrice d'un mouvement, auquel elle a certes pris une grande part, mais qui lui a assez largement échappé ? Poser cette

(1) *BDGODF*, 1879, p. 334.

(2) Louis Andrieux : *Souvenirs d'un préfet de police*, réédition, Paris, Mémoire du livre, 2002, p. 120.

question, au terme de cette étude, n'est sans doute pas de nature à diminuer le rôle de la franc-maçonnerie dans la construction de notre école républicaine. Les loges maçonniques ont incontestablement aidé à penser l'école de la République, et il est inutile d'entretenir le mythe d'une franc-maçonnerie toute puissante et comploteuse pour valoriser un rôle de toute façon essentiel.

Jean-Paul DELAHAYE
Professeur associé à l'Université Paris 5

Service d'histoire de l'éducation

Gérard BODÉ (dir.)
avec **Élisabeth Foltz-Gaveau**

Les établissements d'enseignement technique en France 1789-1940

2 – Le Lot

L'histoire de l'enseignement technique – industriel, commercial et agricole – repose principalement sur une vision nationale fondée sur la politique officielle. Sauf exceptions, elle minore les évolutions et les spécificités locales et néglige souvent le secteur privé. Une telle perception peut être nuancée et corrigée par la réalisation d'un répertoire des établissements d'enseignement fondé sur le recueil systématique de toutes les données disponibles (localisation, personnel, enseignement, comptabilité), quels que soient la taille, le statut, le régime ou la forme des écoles et cours ayant existé, ou ayant été projetés, entre 1789 et 1940, dans le cadre de chacun des départements du territoire national.

Le second volume de ce répertoire est consacré au Lot, département à l'économie essentiellement agricole, sans véritable industrie et longtemps en retard sur le reste du pays. Après des débuts féconds sous la Restauration et la monarchie de Juillet, l'enseignement technique, notamment agricole, y connaît une réelle stagnation dont il ne sortira qu'à partir de 1920. L'enseignement industriel et commercial n'y est que faiblement représenté. En revanche, une forme originale qui ne se développe que dans quelques rares départements, à savoir la formation des artisans ruraux, jouit d'une vitalité certaine au cours des années 1930. Ce volume recense 98 établissements différents projetés et fondés dans le Lot entre 1804 et 1940. Il met en lumière la forte implication de l'État dans ce processus, la faiblesse des élites locales éclairées favorables à l'enseignement technique et le rôle déterminant des municipalités dans les réussites de l'entre-deux-guerres. Il permet ainsi une meilleure appréhension des relations complexes entre le pouvoir central impulsant une politique globale et la diversité des attentes, besoins et demandes de l'échelon local.

1 vol. de 305 p.

Prix : 26 €

Histoire et commémoration :
LE BICENTENAIRE DES LYCÉES (1802-2002)

Par Philippe MARCHAND

«Du colloque à l'exposition rétrospective, du catalogue à l'édition exhumatrice, l'anniversaire est devenu la pierre d'angle de tout programme de travail intellectuel» (1). Cette remarque de Pierre Nora s'est vérifiée en 2002 quand le Comité des célébrations nationales a inscrit dans son programme la Loi générale sur l'Instruction publique du 11 floréal an X [1^{er} mai 1802] (2), objet de plusieurs manifestations scientifiques au cours du second semestre. Le 8 juillet 2002, la Direction générale des Archives de France organisait à l'Hôtel de Rohan une journée d'études intitulée «Mémoire des lycées: archives et patrimoine», pour faire connaître, à partir d'exemples précis, parisiens et provinciaux, les sources disponibles pour comprendre et retracer l'histoire des lycées. Les 9 et 10 juillet, un colloque co-organisé par le Service d'histoire de l'éducation (INRP-CNRS) et le Centre Roland Mousnier (CNRS-Université Paris IV Sorbonne) réunissait une trentaine de chercheurs et un nombreux public sur le thème «Lycées et lycéens en France, 1802-2002». Du 10 au 13 juillet, l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (*International Standing Conference for the History of Education*: ISCHE) tenait son congrès annuel au lycée Louis-le-Grand. Conférences plénières et séances de travail, auxquelles participaient plus de 180 intervenants venus du monde entier, étaient consacrées, bicentenaire de la loi de 1802 oblige, à l'histoire institutionnelle, sociale et culturelle de l'enseignement secondaire dans ses dimensions internationales. Enfin, les 15 et 16 novembre, l'Institut Napoléon et la Bibliothèque Marmottan accueillaient 17 chercheurs venus

(1) Pierre Nora: «Métamorphoses de la Commémoration», *Célébrations nationales 2000*, Paris, Direction des Archives de France, 1999.

(2) Marie-Madeleine Compère: «Loi générale sur l'Instruction publique créant les lycées et l'inspection générale», *Célébrations nationales 2002*, Paris, Direction des Archives de France, 2001.

faire le point sur «Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIX^e siècle». Ces différentes manifestations s'adressaient aux spécialistes. Leurs actes sont maintenant édités, intégralement ou partiellement (1).

Si la commémoration des lois scolaires de la Troisième République avait suscité la publication de nombreux ouvrages et la réalisation de nombreuses expositions, à caractère tantôt national, tantôt régional, voire strictement local, destinées à rappeler au grand public l'œuvre réalisée par les pères fondateurs de l'école primaire gratuite, obligatoire et laïque, le bicentenaire de la loi de l'an X n'a pas suscité le même élan. Pas de grande exposition, peu d'articles dans la presse (2), pas de flot éditorial, presque rien à la télévision (3). Les Archives départementales et leurs services éducatifs, dont beaucoup avaient, dans les années 1980, monté des expositions, édité des pochettes et des fascicules de documents destinés aux élèves (4), se sont montrés fort silencieux. Les exemples des Archives du Maine-et-

(1) Thérèse Charmasson, Armelle Le Goff (dir.): *Mémoires de lycées : actes de la journée d'études du 8 juillet 2002 au Centre historique des archives nationales*, Paris/Saint-Fons, Direction des Archives nationales/INRP, 2003; Philippe Savoie, Annie Bruter, Willem Frijhoff (ed.): *Secondary Education: Institutional, Cultural and Social history*, *Paedagogica historica*, XL, 1 & 2, avril 2004 (sont publiées dans ce numéro spécial les trois conférences plénières du congrès de l'ISCHE et douze communications; tous les textes sont précédés d'un résumé en langue anglaise, dont on peut regretter l'absence de traductions en allemand et en français); Jacques-Olivier Boudon (dir.): *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIX^e siècle*, Paris, Nouveau monde Éditions / Fondation Napoléon, 2004; Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.): *Lycées, Lycéens, Lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005.

(2) Signalons l'article de Philippe Savoie: «La République des professeurs», *L'Histoire*, n° 268, septembre 2002, pp. 73-81. Xavier Ternisien mentionne l'arrêtés du 10 frimaire an XI [10 décembre 1802] précisant: «Il y aura un aumônier dans chaque lycée», sans rien dire de la naissance des lycées, dans «L'aumônerie se veut un lien du pluralisme», *Le Monde*, 31 janvier 2002. Voir aussi Luc Bronner: «Les lycées, enjeux d'une bataille symbolique entre Monarchie, Empire et République», *Le Monde*, 2 septembre 2004, dans lequel l'auteur rend compte des dénominations des lycées parisiens et de leurs aléas sans faire état de la loi de l'an X. L'article commence ainsi: «Les pouvoirs politiques successifs ont accordé aux dénominations des lycées depuis 1802...». Pourquoi 1802? Le lecteur n'en saura rien.

(3) À l'exception d'un bref reportage sur France 2 le 9 juillet 2002.

(4) Maurice Crubellier: «Où en est l'histoire de l'école primaire?», *Histoire de l'éducation*, n° 14, 1982, pp. 1-23: l'auteur recense onze livres publiés en 1980 et 1981; Serge Chassagne, dans le même numéro, cite de son côté sept publications à caractère pédagogique sur le même sujet, *ibid.*, pp. 68-74.

Loire et du lycée de Rouen (1) montrent que les documents ne manquent pas. Aussi faut-il chercher ailleurs la ou les raisons de ce silence. Avec l'œuvre de Jules Ferry et de ses épigones, on célébrait la Troisième République, fondatrice de l'école du peuple, laïque, scientifique et ouverte à tous. La célébration de la création des lycées, trop souvent interprétée uniquement comme le moyen choisi par Bonaparte «pour imprimer durablement dans les esprits, notamment chez les cadres futurs de la nation, des principes d'ordre politique, moral et social, la fidélité au régime ou à son chef» (2), pouvait apparaître politiquement incorrecte. Faut-il aussi invoquer le malaise dans lequel se trouve plongé l'enseignement secondaire en ce début du XXI^e siècle ?

S'il n'y a pas eu de flot éditorial, il faut cependant signaler quelques publications. Sous la direction de Jean-Pierre Rioux, un ouvrage déjà recensé dans *Histoire de l'éducation* a été consacré au bicentenaire de l'Inspection générale (3). À l'initiative d'Armelle Sentilhes, directrice des Archives départementales de la Seine-Maritime, et sous le patronage de la Société de l'histoire de la Normandie, un collectif d'historiens, d'archivistes, de conservateurs de bibliothèques et d'érudits a réalisé, sous la direction de Jean-Pierre Chaline, un recueil de documents commentés consacré aux lycées et lycéens des cinq départements normands pendant le XIX^e siècle (4).

(1) Elisabeth Verry: «Les sources de l'histoire des lycées dans les fonds des archives départementales: l'exemple du Maine-et-Loire», *Mémoires de lycées...*, op. cit., pp. 107-120; Jean-Pierre Chaline (dir.): *Lycées et lycéens normands au XIX^e siècle*, Rouen, Société de l'histoire de Normandie, Archives de la Seine-Maritime, 2003.

(2) Charles Durand: «L'Université impériale», in Claude Schaeffner (dir.): *Napoléon*, vol. 5: *Les Français et l'Empire*, Lausanne, Éditions Rencontre, 1969, p. 23. Cf. ce qu'écrit Jacques Godechot (*Les institutions de la France sous la Révolution et l'Empire*, Paris, 1968, 2^e éd., p. 732): «Dès le début du Consulat, il [Napoléon] songeait à mettre l'enseignement au service de sa politique. Sous l'Empire, il s'efforça, en organisant le monopole universitaire, de faire de l'éducation nationale une des armes les plus efficaces de la dictature». Selon André Fierro, André Palluel-Guillard et Jean Tulard: «C'est [...] la création d'une corporation laïque qu'il confie à Fontanes, une sorte de milice civile comparable aux Jésuites que Fontanes, "grenouille de bénitier", rêvère. Avec ses uniformes noirs, ses proviseurs, censeurs, maîtres d'études contraints au célibat, cette Université n'est pas sans ressemblance avec les noirs serviteurs de la Rome pontificale», *Histoire et dictionnaire du Consulat et de l'Empire*, Paris, Laffont, coll. «Bouquins», 1995, pp. 1137-1138.

(3) Jean-Pierre Rioux (dir.): *Deux cents ans d'inspection générale. Mélanges historiques 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002. Compte rendu par Jean-François Condette, *Histoire de l'éducation* n° 97, janvier 2003, pp. 113-116.

(4) Jean-Pierre Chaline (dir.): *Lycées et lycéens normands...*, op. cit.

Enfin, sous l'égide de l'Association des anciens élèves du lycée Pierre de Fermat de Toulouse, des professeurs, des administrateurs et des anciens élèves, sous la direction d'Olivier Rauch, actuel proviseur, ont eu l'idée de commémorer le bicentenaire de leur établissement en prenant comme point de départ l'ouverture des classes en mars 1806, le décret fondateur étant du 27 avril 1803, et comme point d'arrivée l'année 2006 (1). Dans ces deux derniers ouvrages, au-delà du récit chronologique précisant les grandes étapes de l'histoire des établissements, le lecteur découvre des chapitres consacrés au personnel, aux élèves, à l'enseignement, à la vie matérielle. Une iconographie de très grande qualité complète le texte. En s'attachant à replacer leur propos dans l'environnement local et régional, en articulant le local et le national, en maintenant constamment un regard critique sur leurs sources, ces deux ouvrages, et surtout le second (2), dépassent, et de loin, la simple monographie. Ils répondent au vœu exprimé par Marie-Madeleine Compère et Philippe Savoie, qui notaient que « les études de cas ne prennent leur sens que si elles adoptent une problématique à la fois applicable à l'exemple étudié et généralisable à d'autres, que si elles sont conçues dans un esprit comparatiste et articulées avec une information historique rigoureuse quant au contenu historique et au cadre institutionnel et réglementaire » (3).

On peut penser que la commémoration du bicentenaire des lycées fondés sous le Consulat et l'Empire sera une occasion pour de nouvelles publications. Des recensions en rendront compte. Les ouvrages mentionnés ci-dessus donnant déjà une photographie de l'état actuel des recherches sur l'histoire de l'enseignement secondaire, dont un récent bilan bibliographique soulignait le retard par rapport aux autres ordres d'enseignement (4), il ne semble pas prématuré d'en donner une première esquisse autour de quelques grands thèmes.

(1) Olivier Rauch (dir.): *Le Lycée Pierre-de-Fermat 1806-2006*, Toulouse, Association des anciens élèves du Lycée Pierre-de-Fermat, 2006.

(2) Une déception cependant: la concision de la partie consacrée aux disciplines enseignées, avec sept pages, dont cinq aux activités physiques et sportives dont le rugby, le lycée en étant le berceau à Toulouse. L'enseignement des langues vivantes et des sciences naturelles occupe les deux autres pages.

(3) Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie: « L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n° 90: *L'établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire, XVI^e-XX^e siècles*, mai 2001, pp. 14-15.

(4) Isabelle Havelange: « Vingt ans de bibliographie d'histoire de l'éducation française (1979-1998) », *Histoire de l'éducation* n° 93, janvier 2002, p. 51.

I. ANTÉCÉDENTS ET CRÉATION DES LYCÉES

1. Les héritages

Au fil de ces diverses publications, quelques coups de projecteur sur le passé permettent de mettre en perspective l'histoire de l'enseignement secondaire aux XIX^e et XX^e siècles.

En quelques pages très denses, Dominique Julia revient sur une première expérience majeure dont tous les projets éducatifs postérieurs ont tenu compte, même pour la récuser, celle des collèges jésuites (1). Comment et pourquoi les collèges de la Compagnie, d'abord destinés à former en interne les futurs membres de l'ordre, se sont-ils ouverts aux rejetons des hautes classes de la société sans renoncer à leur projet religieux ? L'explication se trouve dans le texte des « Constitutions » adoptées en 1558, dont la quatrième partie est consacrée à « la formation dans les lettres et dans les moyens d'aider le prochain » : si le collège est clairement pensé comme un outil mettant une élite des intelligences nourrie d'humanisme au service de la papauté, il doit aussi « aider » ceux qui ne sont pas membres de la Compagnie à acquérir les lettres et la conduite d'un chrétien. L'étude des humanités donne en effet aux futurs membres de la société des armes indispensables pour le débat et la prédication : les armes de la rhétorique ; elle n'est pas moins utile aux futures élites dirigeantes, en leur fournissant la maîtrise de l'expression. Le succès de ce projet éducatif est tel qu'il conduit la Compagnie à développer en Europe et dans le Nouveau Monde un vaste réseau de collèges, dont le maître mot est l'unité : unité de règles, unité de langue (le latin), unité de pratiques, que renforce une correspondance permanente entre le sommet et la base. Dès le XVII^e siècle, ce projet universel entre en contradiction avec l'affirmation de l'autorité des monarchies nationales, et aussi avec l'autonomisation croissante des provinces, qui doivent prendre en compte la montée des langues vernaculaires contre l'usage du latin parlé. Les évolutions politiques, culturelles et sociales du XVIII^e siècle contribuent à mettre en cause le projet éducatif des jésuites, objet de trois reproches majeurs. On l'accuse d'inculquer « les principes d'une dévotion mal entendue » (d'Alembert). On l'accuse aussi de vouloir maintenir la primauté du latin au détriment d'une pédagogie fondée sur l'étude du français, des langues vivantes,

(1) Dominique Julia : « Entre universel et local : le collège jésuite à l'époque moderne », *Secondary education...*, *op. cit.*, pp. 15-31.

de l'histoire, de la géographie... Mais surtout, comme le souligne Dominique Julia, le temps est venu où les États veulent désormais contrôler l'enseignement des élites selon les principes d'une éducation rigoureusement nationale.

C'est dans cette perspective que s'inscrit l'action du marquis de Pombal au lendemain de l'expulsion des jésuites du Portugal en 1759 (1). En une décennie, Pombal réalise l'étatisation du système éducatif portugais en créant, en particulier au niveau secondaire, un réseau d'écoles où des professeurs doivent donner un enseignement gratuit du latin, du grec ou de la rhétorique. La volonté pombalienne produit des effets différents au Portugal et au Brésil, où le nouveau système avait été étendu, mais se solde par un échec dans les deux pays. Les raisons en sont le déficit de personnel compétent et l'hostilité des familles attachées au modèle jésuite. Tout en faisant l'objet de quelques retouches, le système pombalien se maintiendra au Portugal jusqu'en 1836, année de fondation des lycées.

Constituées en rupture complète avec le modèle jésuite, les écoles centrales ont fait l'objet de nombreuses études qui passent en revue leur organisation, leurs professeurs, leurs enseignements, leur population scolaire. Quelques-unes de ces études portent sur les écoles centrales créées dans les départements réunis (actuelle Belgique). Marie-Thérèse Isaac et Claude Sorgeloos reprennent le dossier pour comparer ces écoles avec leurs homologues des départements de l'intérieur (2). L'examen attentif de leurs modalités d'organisation et de leurs enseignements montre que les convergences sont plus nombreuses que les divergences, celles-ci se fondant sur des caractéristiques propres à la Belgique, en particulier la diversité linguistique. En conclusion, les auteurs se refusent à analyser l'expérience des écoles centrales en termes d'échec. Prenant comme exemple, l'école centrale de Mons (département de Jemmapes), ils soulignent son rôle dans le développement des disciplines scientifiques et la manière de les aborder. Ils rappellent aussi que la bibliothèque de l'école centrale de Mons a été à l'origine de la première bibliothèque de la ville.

(1) Rogerio Fernandes, Maria Cristina Meneses: «L'enseignement secondaire dans le cadre du "Pombalisme"», *ibid.*, pp. 45-56.

(2) Marie-Thérèse Isaac, Claude Sorgeloos: «Les écoles centrales: départements réunis – départements de l'intérieur. Points de convergences et de divergences», *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 17-37.

2. La naissance des lycées

Rendue nécessaire par le démantèlement du réseau des collèges d'Ancien Régime et l'échec des écoles centrales, la création des lycées et leurs premiers pas nous étaient déjà bien connus par l'ouvrage classique d'Alphonse Aulard (1) et la synthèse plus récente de Maurice Gontard (2). Les communications présentées au cours des diverses manifestations de leur bicentenaire en ont largement renouvelé les problématiques. Philippe Savoie reprend le dossier de l'élaboration de la loi du 11 floréal an X [1^{er} mai 1802] et de la législation ultérieure (1808 et 1811) en posant deux questions (3) : quelle place faut-il faire aux héritages légués par l'Ancien Régime et par la Révolution dans l'œuvre consulaire et impériale ? peut-on repérer ou non une cohérence dans la mise en œuvre d'une législation produite en trois étapes ? Trois conclusions se dégagent de son analyse de la loi de 1802. En premier lieu, cette loi doit être replacée dans le processus de reconstruction de l'État voulu par Bonaparte. Tenant compte de l'inadaptation des écoles centrales à leur position d'échelon intermédiaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, tenant compte aussi du foisonnement des écoles privées – laïques et religieuses – mieux adaptées aux vœux des familles, le législateur entend remettre de l'ordre dans la situation léguée par la Révolution. En second lieu, et la chose peut sembler paradoxale, la loi n'entend pas du passé faire table rase et renoue avec l'Ancien Régime. En dépit de son nom qui évoque le plan Condorcet, le lycée consacre le retour à l'« établissement » scolaire sur le modèle du collège d'Ancien Régime, qui forme un ensemble structuré des classes et offre une multitude de services, dont l'internat et les exercices de la religion (4) ne sont pas les moindres. On est donc loin des écoles centrales, dont l'héritage n'est pourtant pas totalement rejeté, au moins dans un premier temps. En effet, de ces écoles, le législateur entend conserver le sérieux des études scientifiques, ce qui rapproche les lycées des écoles militaires d'Ancien Régime plutôt que des collèges

(1) Alphonse Aulard : *Napoléon I^{er} et le monopole universitaire. Origines et fonctionnement de l'Université impériale*, Paris, Librairie Armand Colin, 1911.

(2) Maurice Gontard : *L'enseignement secondaire en France de la fin de l'Ancien Régime à la loi Falloux (1750-1850)*, Aix-en-Provence, Edisud, 1984.

(3) Philippe Savoie : « Construire un système d'instruction publique : de la création du lycée au monopole renforcé (1802-1814) », *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 39-56.

(4) Jean-Luc Marais : « L'aumônier des lycées (1802-1959), cheval de Troie de l'Église dans l'Université », *Lycéens, lycéennes...*, *op. cit.*, pp. 99-116.

d'humanités. Par ailleurs, du décret du 3 brumaire an IV [24 octobre 1795], la loi de 1802 retient aussi le choix de concentrer les faibles ressources financières et humaines de l'État. En posant le siège des tribunaux d'appel comme lieu d'installation des lycées, alors que le décret de brumaire avait retenu celui du chef-lieu de département pour les écoles centrales, elle en réduit drastiquement le nombre.

Conçu comme établissement d'excellence où seront formées les futures élites de la nation, le lycée doit devenir le modèle pour les autres établissements proposant des études du même ordre. Car la loi de l'an X ne revient pas sur le principe de la liberté d'enseignement et admet la concurrence, les municipalités et les particuliers pouvant ouvrir à leurs frais des écoles secondaires. Mais, d'emblée, en limitant le nombre des lycées et en leur réservant les classes supérieures, le législateur marque sa volonté de faire de ces établissements des satellites des lycées.

On connaît, et les études de Thierry Choffat (1), de Julien Vasquez (2), de Jacques-Olivier Boudon (3), de Jean Faury (4), de Jean-Pierre Chaline (5) attirent l'attention sur ce point, les difficultés rencontrées dans l'ouverture des premiers lycées. Aux problèmes d'ordre matériel et financier s'ajoutent les préjugés sociaux et politiques, qui favorisent le développement des écoles secondaires et surtout des écoles secondaires ecclésiastiques, portant ainsi un grave préjudice au recrutement des lycées. Les réponses de l'État napoléonien à cette situation sont connues. Ce sont la loi du 10 mai 1806 fondant l'Université impériale, et le décret du 17 mars 1808 organisant celle-ci pour en faire une institution d'instruction publique plus complète qu'en 1802, qui prend la forme d'une corporation. Sans doute, et Philippe Savoie a raison de le souligner, l'idée de faire de l'Université une corporation n'a rien d'une innovation. Pour l'essen-

(1) Thierry Choffat : «L'application de la loi du 11 floréal : la création et le fonctionnement de quelques lycées impériaux», *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 57-89.

(2) Julien Vasquez : «La lente implantation des lycées aquitains et les offres alternatives d'enseignement dans le premier XIX^e siècle», *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 87-98.

(3) Jacques-Olivier Boudon : «Des concurrents aux lycées impériaux ? Les écoles secondaires ecclésiastiques», *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 291-304.

(4) Jean Faury : «Une fondation laborieuse», *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, pp. 17-19.

(5) Jean-Pierre Chaline : «Un lycée pour Caen», *Lycées et lycéens normands...*, *op. cit.*, pp. 15-16, qui reproduit un extrait d'une *Notice sur le lycée de Caen 1804-1812* de Charles Pouthas, 1904.

tiel, le cadre conceptuel de l'Université impériale est celui des universités d'Ancien Régime, et plus particulièrement de l'Université de Paris. Ce qui est nouveau, c'est la façon dont le législateur gère cet héritage. En premier lieu, si l'État continue de reconnaître, comme il l'avait fait en 1802, l'existence d'un réseau privé d'enseignement secondaire, il entend le lier étroitement à l'instruction publique en imposant à ses responsables d'être partie constituante de la corporation universitaire. D'un marché libéral, on passe à un marché contrôlé de l'enseignement secondaire. En second lieu, la création de l'Université impériale est à l'origine d'une pérennisation du corps enseignant. En effet, elle en organise le contrôle des compétences avec la création des grades universitaires (baccalauréat, licence et doctorat), qui deviennent les conditions d'accès aux professions de l'instruction publique. Elle assure aussi le renouvellement du corps par la renaissance de l'agrégation, appelée à terme à fournir les professeurs des lycées. Toutes ces mesures assurent la domination de l'État sur l'enseignement secondaire, même si on ne parle pas encore de monopole.

Dans l'immédiat, cette législation ne change rien à la situation qui avait contribué à la créer. Le réseau parallèle d'institutions, de pensions et d'écoles secondaires ecclésiastiques est l'objet d'une faveur croissante. Les nombreux exemples donnés par Jacques-Olivier Boudon en attestent. Dans le contexte tendu des années 1810, l'État réagit par un ultime raidissement : le décret du 15 mars 1811 institue le monopole universitaire. En employant la manière forte (obligation pour les pensions et les institutions d'envoyer leurs élèves suivre les cours des lycées ou des collèges, limitation des écoles ecclésiastiques à une par département), l'État provoque une réduction brutale de l'offre d'enseignement secondaire, qu'il entend compenser par un ambitieux programme d'ouverture de lycées, voué à l'échec.

En 1814, les efforts du Consulat et de l'Empire pour reconstruire un système d'enseignement secondaire semblent condamnés. De toutes parts, on réclame la suppression du lycée. Or, le lycée va, non seulement survivre à la Restauration, mais traverser le temps. C'est là le succès de Napoléon, qui, s'il n'a pas réussi à faire triompher le lycée sous son règne, a « au moins réussi à l'installer – et avec lui l'État – au cœur d'une histoire scolaire qui semble reprendre un cours interrompu par la Révolution » (1).

(1) Philippe Savoie : « Construire un système d'instruction publique... », art. cit., p. 52.

La capacité du législateur de 1802 à recueillir et « bricoler » le capital des expériences antérieures se retrouve dans la décision de faire entretenir un certain nombre d'internes des lycées aux frais de l'État. Ce sont les boursiers nationaux, dont la généalogie remonte aux bourses fondées par la monarchie, les plus connues étant celles de ses écoles militaires, et à celles des collèges de l'Université de Paris (1). Le système des bourses des lycées procède de la même ambition que celui de la fin de l'Ancien Régime : donner à des jeunes gens appelés à former les élites de l'État une éducation nationale et exemplaire dans des établissements érigés en modèles pédagogiques. D'emblée, une interrogation s'est posée : devait-on réserver le bénéfice de cette éducation aux seuls boursiers, ou fallait-il en accepter le partage avec des pensionnaires payants ? À cette dernière question, les écoles militaires, à partir de 1776, et la loi de 1802 répondent par l'affirmative. Si la greffe a pris dans les écoles militaires d'Ancien Régime, sans doute en raison de leur réputation d'établissements d'excellence, elle a mis du temps à s'imposer dans les lycées du XIX^e siècle, où les pensionnaires libres sont longtemps restés minoritaires par rapport aux boursiers.

II. L'ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AUX XIX^e ET XX^e SIÈCLES

1. L'enseignement secondaire au XIX^e siècle en Europe : une identité ou des identités ?

Se fondant sur la description des deux institutions emblématiques qui l'incarnaient, le lycée en France, le *gymnasium* en Allemagne, les historiens ont longtemps considéré que l'enseignement secondaire avait acquis dès le début du XIX^e siècle une identité restée la même jusqu'aux grands bouleversements du XX^e. Cette vision prenait appui sur la stabilité d'un certain nombre de traits distinctifs : son fondement humaniste, le caractère public et sécularisé des établissements dans lequel il était dispensé, la formation universitaire des maîtres qui y professaient, les sept à huit années qu'il exigeait, enfin sa sanction par un examen terminal garant d'une formation secondaire complète, baccalauréat en France, *Abitur* en Allemagne. Richard Anderson conteste cette vision et propose, de l'histoire de l'enseignement

(1) Marie-Madeleine Compère : « Les boursiers nationaux : projets politiques et réalisations, de l'Ancien Régime à l'Empire », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 73-86.

secondaire au XIX^e siècle, une autre lecture mettant en lumière la succession de deux modèles de scolarisation secondaire, le passage de l'un à l'autre se faisant autour des années 1870 (1).

Pendant la première période, de nombreux exemples montrent que la frontière reste incertaine entre le secondaire et le supérieur. Des universités proposent des parcours analogues à ceux du modèle défini comme secondaire. De leur côté, des établissements secondaires, tels les lycées bavarois ou les écoles académiques néerlandaises, organisent des cursus empruntant aux deux ordres d'enseignement. L'intégration des établissements secondaires dans des structures étatiques et la définition officielle de leur fonction ne sont pas synonymes de monolithisme. Même dans un État centralisé comme la France, de nombreuses études ont fait voir que le rôle des acteurs locaux est fondamental dans l'adaptation des établissements secondaires aux besoins du terrain. En Allemagne, les *gymnasien* des premières décennies du XIX^e siècle proposent à leurs élèves, dont la caractéristique est la diversité sociale, des parcours éducatifs diversifiés : de même que dans les établissements français, la formation des élites selon le canon humaniste n'est qu'un objectif parmi d'autres. Trop de travaux ont eu tendance à oublier la masse d'élèves quittant dès les premières classes des établissements, dont ils négligent aussi la diversité institutionnelle. Enfin, il ne faut pas oublier que la scolarisation secondaire est un marché, ce qui conduit les États à prendre en considération les souhaits des familles et leurs stratégies. Toutes ces remarques montrent que l'histoire de l'enseignement secondaire gagnera en profondeur dès lors qu'elle tiendra compte du contexte socio-culturel dans lequel il baigne.

Dans les dernières décennies du XIX^e siècle, alors que les mutations économiques suscitent une diversification accrue des demandes d'instruction, on constate un recul de la multi-fonctionnalité de la scolarisation secondaire. C'est au cours de cette période, et à des moments différents selon les États, que l'enseignement secondaire répondant au modèle humaniste, défendu par les partisans de la tradition, se referme sur lui-même pour donner de lui une image définitivement figée. Cette évolution peut paraître paradoxale. Pour Robert Anderson, elle ne l'est pas dès lors qu'on tient compte du contexte

(1) Richard Anderson : « The Idea of the Secondary School in Nineteenth-century Europe », *Secondary Education...*, *op. cit.*, pp. 93-106.

politique de la fin du XIX^e siècle, marqué par l'affirmation de l'État-nation et la montée des revendications des minorités nationales. Les historiens de l'éducation, attentifs au rôle joué par l'instruction primaire obligatoire dans la formation du citoyen, ont oublié le besoin qu'avaient, au même moment, les États-nations de constituer une élite dirigeante nationale homogène, une « aristocratie intellectuelle » capable d'assurer leur stabilité sur le plan politique et social. Les études portant sur les mouvements nationaux montrent le même besoin de formation d'une *intelligentsia* apte à porter leurs revendications. L'analyse politique et institutionnelle de Robert Anderson a ainsi le mérite de rompre avec la vision convenue de l'histoire de l'enseignement secondaire, en cessant de lui assigner la seule fonction de reproduction sociale et en orientant la recherche dans de nouvelles voies tenant compte du contexte culturel et politique.

2. Le modèle napoléonien en Europe

Dans quelle mesure le modèle français du lycée s'est-il exporté dans l'Europe napoléonienne ? Peut-on parler de l'émergence d'un modèle européen ? Ces problématiques ont été au cœur des interventions de Daniele Marchesi et de Michaël Broers pour l'Italie (1), de Willem Frijhoff pour la Hollande (2), de Jean-Louis Guereña pour l'Espagne (3), d'Andrey Nieuwazny pour le duché de Varsovie (4). Les bibliographies de ces différentes interventions témoignent d'un important développement des recherches en histoire de l'éducation et renouvellent en profondeur notre connaissance de cet aspect de l'œuvre napoléonienne dans une perspective comparatiste. On peut regretter que la Belgique et l'aire germanique aient été laissées de côté (5).

(1) Daniele Marchesi : « Scolarisation et alphabétisation dans l'Italie napoléonienne », *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 132-146 ; Michaël Broers : « Le lycée de Parme sous le Premier Empire : une manifestation d'impérialisme culturel », *ibid.*, pp. 147-164.

(2) Willem Frijhoff : « La réforme de l'enseignement secondaire dans les départements hollandais », *ibid.*, pp. 165-193.

(3) Jean-Louis Guereña : « Politiques éducatives en Espagne sous la monarchie de Joseph I^{er} », *ibid.*, pp. 195-222.

(4) Andrey Nieuwazny : « L'éducation dans le duché de Varsovie : un compromis napoléonien », *ibid.*, pp. 223-327.

(5) Marie-Thérèse Isaac, Claude Sorgeloos : « Les écoles centrales : départements réunis – départements de l'intérieur. Points de convergences et de divergences », *ibid.*,

D'entrée de jeu, un constat s'impose : dans ces différents pays, l'enseignement de niveau secondaire est soit en crise, soit quasiment inexistant (cas de l'Espagne, de l'Italie). En Hollande, le haut niveau atteint par l'enseignement latin au XVII^e siècle n'est plus qu'un souvenir et a fait place à une école étriquée, destinée exclusivement à dispenser un enseignement classique à une petite élite sociale et culturelle. Dans ce qui avait été la Pologne, les collèges, désorganisés par la guerre de 1807, ont presque tous fermé leurs portes. Pourtant, comme la France des dernières décennies de l'Ancien Régime, ces pays ont connu nombre de plans d'éducation et de projets de réforme élaborés par les élites intellectuelles. À Parme, dans le duché de Modène et en Lombardie, des projets de réforme voient le jour, mais au seul bénéfice de l'éducation populaire. En Hollande, la critique du formalisme vide de l'enseignement des écoles latines est à l'origine de plusieurs plans d'études très novateurs. En Espagne, pendant la seconde moitié du XVIII^e siècle, les *Illustrados* élaborent des projets d'instruction publique. Tous ces plans restent lettre morte. Seule la Pologne a tenté de mener à bien la réforme de son système éducatif, sous l'égide d'une Commission d'éducation nationale en activité de 1773 à 1795, date à laquelle ce pays est rayé de la carte.

Les questions éducatives ne sont donc pas ignorées des élites intellectuelles, et l'administration française a pu compter sur la coopération d'hommes acquis à ses projets en matière d'enseignement. C'est le cas en Hollande avec Adrien Van Den Eenden, nommé en 1812 inspecteur général de l'Université impériale pour l'enseignement primaire et latin dans les départements hollandais, poste qui faisait de lui un véritable ministre de l'Éducation, auteur et exécuteur des grandes mesures scolaires. C'est aussi le cas dans l'ancienne Pologne avec Stanislas Kostka Potocki.

La présence française est à l'origine d'un important travail législatif ayant pour objectif la création de structures éducatives contrôlées par l'État. Le 4 septembre 1802, un arrêté de la République italienne fonde le nouveau système scolaire au niveau primaire. Toujours en vigueur au lendemain de la fondation du royaume d'Italie (1805) et du royaume de Naples (1806), il prescrit la création dans chaque municipalité d'au moins une école où l'on doit enseigner à lire, à écrire, et les éléments de l'arithmétique. En Hollande, la

pp. 17-37. Sur la Belgique, on peut aussi se reporter à la brève synthèse de Maurits de Vroede : « L'enseignement », dans *L'héritage de la Révolution française 1794-1814*, Bruxelles, CGER, 1989, pp. 121-130.

grande loi de 1806 impose un nouvel ordre scolaire national sous la surveillance de l'État. Elle institue le principe d'une formation des maîtres, eux-mêmes soumis au contrôle d'une inspection disposant de tout un éventail de sanctions. Surtout, elle dote la Hollande d'une école non-confessionnelle, en substituant à l'enseignement de la confession majoritaire un enseignement « des vertus sociales et chrétiennes » fondé sur la Bible. Enfin, un décret impérial de 1811 réorganise l'enseignement sur le modèle de l'Université impériale, avec pour objectif la rationalisation du système et de la carte scolaires : aux universités provinciales, cinq au total, succèdent deux académies ; quant aux institutions secondaires, elles sont remplacées par quatre lycées, placés dans les villes les plus importantes, et par des écoles secondaires dans les autres villes. En Espagne, la législation josphine introduit les *liceos* par le décret du 26 octobre 1809. Pierre angulaire de ce qui doit constituer le futur système d'instruction publique, les *liceos* sont censés prendre la place des établissements secondaires tenus par des religieux, condamnés à la disparition par un décret impérial de décembre 1808. Un Conservatoire des Arts et Métiers sur le modèle du Conservatoire des Arts et Métiers français est fondé à Madrid en 1810. L'ancienne Pologne n'échappe pas non plus à la fièvre réformatrice. Le 23 janvier 1807, soit neuf jours après sa formation, la Commission du gouvernement polonais crée à l'initiative de Potocki une Chambre d'éducation ayant pour tâche la surveillance de « l'Éducation nationale », qui prend le nom de Direction de l'Éducation nationale en 1812. Animé par Potocki, qui le préside pendant plusieurs années, jouissant du soutien de ceux qui s'étaient impliqués dans l'œuvre réformatrice des années 1773-1795 ou en avaient bénéficié, cet organisme s'engage dans une vaste politique scolaire qui se décline selon plusieurs axes : accessibilité du système éducatif, au moins pour les habitants des villes ; coéducation au niveau primaire, avec l'ouverture des écoles de garçons aux filles ; laïcisation des écoles, ouvertes à toutes les confessions chrétiennes (catholique, protestante, orthodoxe) ainsi qu'aux juifs (8 % de la société) ; contrôle de l'État sur tout le système éducatif ; circulation verticale depuis les écoles élémentaires jusqu'aux écoles supérieures, en passant par les collèges ; homogénéité, enfin, des programmes et de l'organisation des écoles.

Quels ont été les résultats de ces législations sur le terrain ? Au niveau primaire, ils ont été positifs. Le constat est différent en ce qui concerne le secondaire. On peut parler d'échec, sauf dans l'ancienne Pologne. Dans les autres pays soumis à la domination française, on en

reste au stade des bonnes intentions. Pour comprendre cet échec, il faut tenir compte de la brièveté de l'occupation française. Elle n'explique pas tout et ne doit pas occulter les résistances au régime français. En Hollande, on peut relever plusieurs raisons qui ont freiné l'introduction des réformes, voire empêché leur réussite : opposition politique contre le régime, surtout au lendemain de l'annexion pure et simple à l'Empire ; volonté, en particulier des villes, de conserver l'offre d'enseignement la plus large possible ; inertie du système traditionnel ; manque d'enthousiasme pour la formule du pensionnat. En Italie, le lycée de Parme, créé en 1806 pour remplacer le collège Sainte-Catherine, qui rassemblait les fils des élites pan-italiennes, est fermé quelques mois après son ouverture, signant l'échec d'un impérialisme culturel désireux d'imposer à marche forcée un nouveau curriculum où le latin était remplacé par l'italien et les jésuites par des instituteurs français.

Échec, donc, dans le court terme. Les auteurs des différentes communications sont cependant d'accord pour reconnaître que le bilan de l'expérience napoléonienne est loin d'être totalement négatif. En Italie, c'est elle qui fait démarrer le processus de modernisation scolaire, en créant les conditions de la scolarisation primaire et de l'alphabétisation. En Espagne, les projets éducatifs présentés et très partiellement réalisés sous le bref règne de Joseph I^{er} seront repris, pour l'essentiel, dans les décennies suivantes, qui voient s'imposer les lycées (certes sous un autre nom). Dans l'ancienne Pologne, les réformes ont amorcé un processus d'ouverture de l'enseignement secondaire à la bourgeoisie, voire, mais plus rarement, aux paysans, et surtout, elles ont contribué à répandre le sentiment d'appartenance à une même nation.

3. Du lycée napoléonien au lycée du XXI^e siècle : les mutations des lycées français

La résistance au temps dont ont fait preuve les lycées français ne doit pas faire croire à leur immuabilité. La trajectoire qui a conduit du lycée napoléonien au lycée de masse n'est pas linéaire : sous l'effet des mutations politiques, institutionnelles, sociales et économiques, le visage et la place des lycées dans le système éducatif français ont évolué tout au long des XIX^e et XX^e siècles. Plusieurs auteurs se sont penchés sur cette « réinvention » permanente des lycées.

La loi Falloux, qui, dix-sept ans après la loi Guizot, poursuit le démantèlement du monopole universitaire, en constitue la première étape (1). En effet, en instituant la liberté de l'enseignement secondaire, la loi Falloux modifie le rapport des lycées et collèges publics avec les établissements secondaires privés : au régime de la complémentarité imposée se substitue celui de la concurrence. Le seul lien qui subsiste entre les deux types d'établissements est la soumission commune au monopole de l'État sur le premier des grades universitaires, le baccalauréat, sanction des études secondaires et voie d'accès à de nombreux emplois publics ainsi qu'à l'enseignement supérieur. Cette reconnaissance de la liberté de l'enseignement secondaire s'accompagne de mesures financières qui viennent modifier le rapport des forces entre les deux catégories d'établissements, surtout dans les villes pourvues seulement d'un collège communal, où la municipalité doit compléter le traitement des professeurs et assurer l'entretien des bâtiments. En 1853, une vaste réforme du régime financier des lycées, conçue pour assurer leur équilibre financier sans augmenter la subvention de l'État, alourdit considérablement le coût des études pour les familles, qui doivent faire face à une hausse de la rétribution scolaire et des tarifs de pension. De nombreuses municipalités, incapables ou peu soucieuses de faire les sacrifices financiers nécessaires pour maintenir leur collège, acceptent l'abandon de son statut communal pour le mettre en régie privée, généralement confessionnelle. Ces établissements exercent rapidement sur les familles un réel attrait, qui s'explique à la fois par des considérations idéologiques et par des conditions financières plus avantageuses que celles des établissements publics. On mesure encore mal les transferts qui se sont alors produits entre le secondaire privé et le secondaire public, transferts pour lesquels il convient de tenir compte d'un autre paramètre : la nature de l'offre d'enseignement.

Les dernières décennies du siècle constituent un second temps fort de la réinvention des lycées. En abandonnant le dogme de l'autofinancement des établissements secondaires publics et en engageant des moyens financiers significatifs, qui se traduisent par l'institution d'une nouvelle grille de traitements du personnel des lycées et par la prise en charge de ceux du personnel des collèges, alignés progressivement sur ceux de leurs collègues des lycées, la Troisième République naissante corrige les effets des mesures prises

(1) Philippe Savoie : « Création et réinvention des lycées (1802-1902) », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 59-72.

en 1850 et 1853. Et surtout, en procédant au rapprochement salarial des professeurs de lycée et de collège, elle tend à faire de ces deux catégories d'établissements un ensemble plus cohérent, même si les différences restent sensibles.

Dans ce processus de réinvention des lycées, la réforme de 1902, toujours étudiée du point de vue de son impact pédagogique, n'avait guère retenu l'attention des historiens quant à ses conséquences sur le régime administratif des établissements secondaires publics. Les études de Philippe Savoie et de Jean-François Condette (1) viennent combler cette lacune. On sait que la réforme de 1902 est le résultat des travaux menés par une Commission parlementaire, dite Commission Ribot, convoquée en 1898, à un moment où l'enseignement public connaît une crise de recrutement, en particulier en ce qui concerne les pensionnaires. L'analyse des réponses des recteurs, ces fonctionnaires de terrain, aux questions de la Commission met en lumière les principales raisons de cette crise, dont ils relativisent d'ailleurs l'ampleur en signalant qu'il s'agit bien plus de l'arrêt d'une tendance séculaire à la hausse des effectifs que d'une décrue brutale. Cet arrêt, ils l'attribuent au succès des écoles primaires supérieures et des pensionnats confessionnels, compétitifs sur le plan des tarifs, et au conservatisme social d'une partie de la bourgeoisie, qui retire ses enfants des lycées et collèges dès lors que ceux-ci s'ouvrent à des éléments plus populaires. Les remèdes qu'ils proposent rejoignent les vœux des autres interlocuteurs de la Commission, en particulier la revendication d'une plus grande autonomie des lycées. Rien de bien original, donc, si ce n'est que les recteurs utilisent l'enquête parlementaire à des fins corporatistes : ils voient en effet, dans l'octroi de l'autonomie aux lycées, le moyen de développer leur rôle de relais académique dans la prise de décision et d'affirmer leur pouvoir sur ces établissements. Finalement, la réforme de 1902 reconnaît bien le principe de l'autonomie des lycées, mais en réduisant celle-ci à une simple autonomie financière. Fondé sur le principe de la séparation de la gestion de l'internat (confiée au proviseur) d'avec celle de l'externat, sur le principe aussi du versement d'une subvention aux établissements, à charge pour leur conseil d'administration de la gérer au mieux des besoins, ce nouveau régime financier modifie le fonctionnement des lycées sans mettre fin à la direction centralisée de l'enseignement secondaire... et sans non plus accroître le pouvoir des recteurs.

(1) Philippe Savoie: «Création et réinvention des lycées...», art. cit.; Jean-François Condette: «La crise des lycées de garçons à la fin du XIX^e siècle: le point de vue et les propositions des recteurs d'académie», *Lycées, lycéens...*, op. cit., pp. 427-442.

On connaît encore mal les réformes qui ont modifié le visage des lycées quand les hauts fonctionnaires de l'Éducation nationale ont pris conscience de la croissance de la scolarisation post-élémentaire. Jean-Michel Chapoulie lève un coin du voile en étudiant les réformes des années 1936-1939 et 1944-1951, dont la communauté d'inspiration autour d'un petit groupe d'universitaires et d'administrateurs comme Henri Wallon, Henri Piéron, Paul Langevin, Gustave Monod..., a assuré la continuité par-delà la Seconde Guerre mondiale (1). D'emblée, les réformateurs posent en principe que cette croissance doit se produire dans les établissements secondaires. C'est dans cette optique que sont décidées, entre 1936 et 1939, la prolongation de la scolarité jusqu'à 14 ans, le rattachement des EPS (écoles primaires supérieures) à la direction du second degré pour préparer leur entrée dans le réseau des lycées et collèges, l'expérimentation des classes d'orientation pendant l'année de 6^e dans des établissements divers (lycées ou collèges, EPS, écoles primaires...). Dans les années 1944-1951, si le plan élaboré par la commission Langevin-Wallon, chargée de réfléchir à une vaste réforme de l'enseignement, n'aboutit pas à un texte de loi, d'importantes réformes sont adoptées, qui modifient en profondeur le visage des établissements secondaires publics : création des « classes nouvelles », qui, de la 6^e à la 3^e, rompent avec les cadres institutionnels, les programmes et la pédagogie de l'enseignement secondaire traditionnel ; réforme des statuts du personnel qui fusionne les anciens corps du secondaire et ceux des ex-EPS ; création d'un examen au terme de la 3^e, le BEPC, ouvert aux élèves des lycées, des collèges et des cours complémentaires. Au total, ces réformes de 1936-1939 et 1944-1951 sanctionnent la défaite des partisans de l'enseignement secondaire traditionnel et marquent la fin d'une époque. Étaient-elles de nature à résoudre les problèmes soulevés par le passage du lycée d'élite au lycée de masse ? Pour Jean-Michel Chapoulie, les réformateurs ont ignoré l'un des obstacles à la réussite scolaire : l'inégalité produite par les origines sociales. Ils n'ont pas prévu les difficultés de l'intégration d'un public de masse dans un enseignement secondaire élitiste, même toiletté. Leur passé scolaire et universitaire les a conduits à se focaliser sur ce qu'ils connaissaient le mieux, le lycée, sans s'interroger sur les autres voies possibles, telle celle du technique.

(1) Jean-Michel Chapoulie : « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse : Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de 1936-1939 et 1944-1950 », *ibid.*, pp. 145-158.

Dans les années 1950-1970, la massification accélérée des effectifs et la multiplication des établissements sont à l'origine de multiples transformations pour adapter les lycées et les collèges aux évolutions économiques et sociales en cours. L'enseignement secondaire en sort profondément transformé (1). La création du CES, puis du collège unique consacre la séparation du premier et du second cycle, séparation dont les effets pédagogiques et humains sont encore mal connus. Dans le second cycle, les filières et les baccalauréats se multiplient. Comme le souligne Jean-Noël Luc, les qualificatifs utilisés pour désigner les établissements de second cycle sont emblématiques de ces transformations. Le terme lycée s'est désormais banalisé. Aux « lycées classiques et modernes » nés de la réforme de 1902, et rebaptisés « lycées d'enseignement général », s'ajoutent les « lycées techniques » (1959), « les lycées agricoles » (1960-1961), les « lycées d'enseignement professionnel » (1976), par la suite devenus « lycées technologiques » (1985). Dans les années 1980, l'évolution pousse au regroupement et à la polyvalence des structures. Apparaissent les « lycées d'enseignement général et technologique » et les « lycées d'enseignement technique et professionnel ».

Dans le même temps, la question de la gestion administrative des lycées et collèges est l'un des nombreux défis auxquels le ministère de l'Éducation nationale est confronté (2). Comment articuler l'échelon national et l'échelon local ? Jusqu'en 1960, le ministère répond au défi de la massification en faisant le choix de la gestion centralisée, les lycées et collèges étant placés sous l'autorité de la direction de l'enseignement du second degré. À partir des années 1960, la réorganisation du système éducatif, le primaire et le secondaire formant désormais des degrés successifs et non plus des filières distinctes, entraîne celle de l'administration centrale, répartie entre trois directions : enseignement, organisation, personnel. En même temps, la multiplication des établissements, et en particulier des collèges, fait prendre conscience des limites d'une gestion trop centralisée des établissements. Lentement, et non sans réticences, le ministère entreprend de se déconcentrer au bénéfice des services rectoraux et

(1) Jean-Noël Luc : « À la recherche du "tout puissant empire du milieu". L'histoire des lycées et leur historiographie du Second Empire au début du XXI^e siècle », *ibid.*, pp. 11-56 ; Ludivine Bantigny : « De la modernité dans le lycée des années 1950. L'adaptation de la culture lycéenne au "monde moderne" », *ibid.*, pp. 269-281.

(2) Pierre Benoist : « La gestion des lycées et l'évolution de l'administration centrale (1944-1986) », *ibid.*, pp. 443-458.

académiques, qui deviennent les interlocuteurs privilégiés des établissements secondaires. Une étape importante est franchie avec les lois de décentralisation, mises en œuvre à partir de la rentrée de 1986. En attribuant des compétences aux régions et aux départements, chargés des dépenses de fonctionnement et d'investissement des lycées (les régions) et des collèges (les départements), ces lois modifient en profondeur les rapports des établissements secondaires avec les services rectoraux et académiques. Elles donnent naissance au lycée et au collège du *xxi*^e siècle, dont la gestion est déconcentrée. Comment les établissements, leurs responsables, leurs utilisateurs (parents et élèves), les recteurs et les inspecteurs d'académie, les instances politiques régionales et départementales, ont-ils vécu ce transfert de compétences ? Quelle perception ont-ils de leurs missions respectives ? Dans quelle mesure la vie des lycées et collèges s'en est-elle trouvée modifiée ? C'est une histoire qui reste à écrire.

4. L'enseignement secondaire au féminin

Si l'enseignement secondaire féminin est bien représenté dans le volume issu du congrès de l'ISCHE, avec trois articles sur dix-huit, il ne figure que pour une contribution dans les Actes du colloque «Napoléon et les lycées», ce qui n'a rien d'étonnant étant donné la période considérée (1). En revanche, beaucoup plus surprenante est l'absence quasi-totale des jeunes filles dans les Actes du colloque «Lycées et lycéens en France». Elles apparaissent furtivement dans un article où filles et garçons sont souvent confondus sous l'étiquette «jeunes» ou «jeunesse» (2) L'appel à communications suggérait pourtant de s'intéresser au clivage filles-garçons. On peut aussi remarquer qu'entre l'appel à communications et la publication des Actes, les filles trouvent place dans leur titre et dans l'illustration de leur couverture où figure une lycéenne devant les grilles du lycée Louis-le-Grand. Avant d'en venir à l'apport des différentes interventions, on signalera enfin que les auteurs des contributions consacrées aux filles sont des historiennes. Un seul historien s'aventure sur ce terrain qui semble relever de la *gender history*.

(1) Rebecca Rogers : «L'éducation des filles à l'époque napoléonienne», *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 275-290.

(2) Anne-Marie Sohn : «Le lycéen et la lycéenne, de nouvelles références pour la jeunesse et la société des années 1960», *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 331-344.

La période napoléonienne est, si on en croit une historiographie au demeurant peu fournie et très négative, une période en creux pour la scolarisation post-élémentaire des filles. La contribution de Rebecca Rogers en propose une relecture qui nuance considérablement cette vision. Si le formidable réseau d'institutions religieuses mis en place pendant les XVII^e et XVIII^e siècles à Paris, mais aussi en province, est démantelé pendant la Révolution, il se reconstitue sous le Consulat et l'Empire grâce à l'essor des congrégations féminines, auquel Napoléon se montre favorable. Le projet, formulé en 1809, de regrouper les congrégations féminines en deux grandes familles, l'une enseignante, l'autre hospitalière, traduit, même s'il n'aboutit pas, un souci d'efficacité et d'optimisation de l'éducation des filles. La volonté impériale de mettre de l'ordre dans cette éducation se marquait déjà dans les mesures prises pour les écoles parisiennes en 1801, avec l'obligation faite aux maîtresses d'école de fournir deux certificats, l'un de bonnes mœurs, l'autre de fidélité à la Constitution. Elle se retrouve dans l'obligation de vérification des règlements intérieurs et des prospectus publicitaires des établissements féminins par des inspecteurs (1810). La création des maisons impériales pour les filles des serviteurs de l'État médaillés de la Légion d'honneur, à Écouen, puis à Saint-Denis, représente un effort sensible sur le plan financier, le seul sans doute qui ait été consenti par le régime pour l'éducation des filles. L'initiative est importante pour deux raisons au moins. Les établissements de la Légion d'honneur deviennent rapidement un modèle auquel on ne cesse de se référer dès lors qu'il est question d'éducation secondaire féminine, en particulier lors des discussions qui précèdent l'adoption de la loi Camille Sée (1880). D'autre part, si l'empereur n'a pas l'intention de former des femmes savantes, Jeanne Campan, directrice de la maison d'Écouen, ne l'entend pas de cette oreille. Sans doute, les programmes d'études ne comprennent ni latin, ni rhétorique. Leur lecture attentive, complétée par l'examen des livres mis à la disposition des élèves, fait apparaître une grande similitude avec ceux des lycéens, reflet des aspirations intellectuelles de madame Campan pour ses élèves. Enfin, comme le montrent les annuaires statistiques, on assiste sous le premier Empire, à Paris et en province, à la multiplication de pensionnats privés qui ont, eux aussi, des ambitions pédagogiques dépassant la simple préparation au « métier » de mère de famille, même quand on y enseigne l'économie domestique. Au total, donc, l'Empire n'est pas une période noire pour l'enseignement féminin. C'est, au contraire, un temps de reconstruction, placé sous le signe d'une tension entre la volonté de cantonner les femmes dans la sphère privée et celle de

proposer une éducation permettant aux jeunes filles d'occuper plus de place dans l'espace public. Comme le souligne Rebecca Rogers, il faut multiplier les enquêtes de terrain dans les archives parisiennes et provinciales, pour examiner au plus près ce « moment critique dans la reconstruction de la vision de l'éducation féminine. »

Le modèle du pensionnat laïc de jeunes filles connaît une réelle prospérité en France et en Angleterre pendant la période romantique. Si les pensionnats des deux pays présentent des similitudes dans leurs finalités (former de futures mères de famille aptes à s'investir dans les tâches du quotidien tout en étant de parfaites femmes du monde, distinguées et cultivées), il n'en existe pas moins entre eux des différences notables, que mettent en lumière les rapports d'inspection, les souvenirs d'écolières et les traités de pédagogie analysés par Christina de Bellaigue (1). Les pensions de jeunes filles anglaises sont de petites unités, le plus souvent installées dans des maisons particulières, dont les responsables limitent volontairement la capacité d'accueil pour en préserver le caractère familial. À l'inverse, en France, les pensionnats de jeunes filles occupent souvent de vastes bâtiments semblables à des couvents et leurs responsables ne cherchent pas à en limiter les effectifs. Admettons, mais reconnaissons que les indications chiffrées données par Christina de Bellaigue sont trop ponctuelles – l'enquête ne porte, pour la France, que sur le premier arrondissement de Paris et la ville de Bordeaux – pour être totalement convaincantes. La lecture attentive des annuaires statistiques départementaux et l'observation des plans de pensionnat font apparaître une bien plus grande diversité : de petites unités de même taille que leurs homologues anglaises voisinent avec des unités beaucoup plus grandes. Pour l'auteur, le modèle français, qualifié de conventuel, se caractérise par la distance entre les élèves et les maîtresses, la méfiance envers les relations intimes entre élèves et le refus de leur laisser la moindre autonomie. Ainsi, les deux modèles éducatifs, anglais et français, sont le reflet des conceptions respectives que se font les deux peuples de la nature et du rôle des femmes. Leur comparaison montre la puissance de ce type de conceptions dans la définition des formes scolaires.

L'histoire de la naissance et des premiers développements de l'enseignement secondaire féminin nous est bien connue depuis le

(1) Christina de Bellaigue : « Behind the School Walls : the School Community in French and English Boarding Schools for Girls, 1810-1867 », *Secondary Education...*, *op. cit.*, pp. 107-122.

travail pionnier de Françoise Mayeur (1). James C. Albisetti revient sur le sujet en se demandant quel rôle les modèles étrangers d'enseignement secondaire des filles ont pu jouer dans la genèse de la loi Camille Sée (2). Camille Sée et ses conseillers disposaient en effet de plusieurs enquêtes sur la situation de l'enseignement post-élémentaire féminin dans d'autres pays européens, ainsi qu'aux États-Unis. Mais l'information ainsi rassemblée a été utilisée pour faire apparaître le «retard» français dans ce domaine, non pour y puiser des idées pour préparer la loi. C'est ainsi qu'ont été rejetés sans même avoir été discutés le principe de la coéducation et l'idée de confier la responsabilité des futurs établissements secondaires féminins à des hommes – idée qu'allaient adopter l'Espagne, l'Italie et le Portugal. L'intérêt de l'étude de James C. Albisetti est donc de montrer que, au-delà de l'apport de ces enquêtes pour notre connaissance des institutions scolaires étrangères, l'examen de l'utilisation qui a pu en être faite par les instigateurs de la loi Camille Sée donne des informations précieuses sur leurs présupposés idéologiques.

Le passage par la voie législative était-il indispensable pour fonder un enseignement post-élémentaire à destination des jeunes filles ? Dans un article suggestif, Simonetta Soldani montre comment les jeunes Italiennes se sont « emparées de leur avenir » sans débat parlementaire ni législation dans les décennies qui ont suivi l'unification de l'Italie (3). Dans le royaume d'Italie naissant, la formation post-élémentaire des jeunes filles est quasi nulle à quelques exceptions près. La loi Casati qui institue le système scolaire, adoptée en 1859 dans le royaume de Piémont-Sardaigne et étendue à l'ensemble de l'Italie par la suite, ignore en effet les jeunes filles, mentionnées seulement à propos du niveau élémentaire et des écoles normales. Cinquante ans plus tard, et sans grande loi fondatrice, le royaume d'Italie peut se prévaloir de l'existence d'un enseignement secondaire féminin original, si on le compare au système français, et dont le développement résulte d'une double évolution culturelle et sociale. C'est tout d'abord la mutation des écoles normales, « envahies » à

(1) Françoise Mayeur : *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977 ; *Id.* : *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979.

(2) James C. Albisetti : « The French *lycées de jeunes filles* in International Perspective », *Secondary Education...*, *op. cit.*, pp. 143-156.

(3) Simonetta Soldani : « S'emparer de l'avenir : les jeunes filles dans les écoles normales et les établissements secondaires de l'Italie unifiée (1861-1911) », *ibid.*, pp. 123-142.

partir de 1860 par des jeunes filles dont les parents, employés ou membres des professions libérales, sont soucieux de donner à leurs filles un minimum de savoir en accord avec les besoins de la société. Conçues au départ comme des écoles professionnelles, les écoles normales de filles, qui dépassent vite en nombre celles des garçons, se dotent de programmes d'études qui les transforment en véritables seconds cycles d'un enseignement secondaire pour lequel on crée des premiers cycles préparatoires. Il est intéressant de noter que cette mutation des écoles normales, reconnue par la loi en 1896, résulte de la pression des établissements et des parents. Autre aspect du processus, la « silencieuse occupation des écoles secondaires masculines » par les jeunes filles. Les années 1870 voient se diffuser l'idée que les filles peuvent fréquenter le *ginnasio* (établissement du premier cycle secondaire), puis le lycée, et y suivre à côté des garçons les mêmes programmes qu'eux. L'idée passe rapidement dans les faits, même si quelques témoignages montrent que les premiers parcours scolaires des filles au lycée ont exigé d'elles et de leur famille une forte détermination. Modeste dans ses débuts, l'« invasion » du secondaire masculin par les jeunes filles progresse rapidement dans les premières années du xx^e siècle : en 1916, elles constituent plus du cinquième de l'effectif des *ginnasi*, plus du dixième de celui des lycées. Cette progression ne doit pas laisser croire que l'idée de coéducation s'est définitivement imposée. Les classes dirigeantes hostiles à l'utilisation de l'éducation comme moyen de promotion sociale et culturelle, et notamment comme instrument d'émancipation des femmes, n'en observaient pas le développement sans inquiétude. Dans les années 1905-1910, l'idée de spécialiser les écoles et d'y canaliser les élèves selon le sexe et l'origine sociale fait son chemin. Elle triomphera en 1923, quand le gouvernement Mussolini décidera la création de lycées féminins, d'ailleurs rejetés par les jeunes filles, qui préféreront relever le défi de la coéducation : ils devront finalement disparaître. L'instauration de l'égalité des parcours scolaires et de la mixité a-t-elle contribué à réduire la disparité entre les sexes ? « Réfléchir sur ce point crucial », conclut Simonetta Soldani, « est bien plus qu'un simple exercice historiographique : c'est mettre en jeu des problèmes qui touchent à des choix fondamentaux pour aujourd'hui et pour demain » (1).

(1) *Id.*, p. 142.

5. Le «spectacle pédagogique»

Le «spectacle pédagogique» (1) a retenu l'attention de nombreux auteurs qui ont réfléchi à l'émergence de nouvelles matières d'enseignement et à la portée des réformes destinées à modifier les contenus et les pratiques. L'histoire a été particulièrement à l'honneur. Dans le prolongement de ses travaux qui ont renouvelé notre vision de la constitution de l'histoire en matière d'enseignement sous l'Ancien Régime, Annie Bruter poursuit son enquête avec deux contributions, la première consacrée à la place de l'histoire dans les lycées napoléoniens, la seconde posant le problème de l'autonomisation de l'enseignement historique pendant le premier XIX^e siècle (2). Il s'en dégage deux conclusions majeures. Au rebours de l'historiographie traditionnelle, il faut cesser de répéter que l'enseignement historique a été déconsidéré dans les lycées napoléoniens. En second lieu, il faut aussi cesser de voir dans l'autonomisation de l'enseignement historique un processus linéaire et admettre qu'il lui a fallu plusieurs tentatives, plusieurs «créations», pour s'enraciner dans le curriculum des lycées.

Première étape: le temps des écoles centrales, qui accordent à l'histoire le statut de matière ayant droit à un cours autonome, ce qui fait que la question de son articulation aux autres apprentissages ne se pose pas. S'adressant – en théorie – à des jeunes gens ayant au moins seize ans, l'histoire enseignée dans les écoles centrales prend les habits d'une histoire philosophique des peuples. Toutes les études menées sur ces écoles montrent l'échec de cet enseignement au moment où le Consulat entreprend la refonte de l'enseignement secondaire, échec qui ne témoigne pas d'un désintérêt du public pour l'histoire, mais de l'inadéquation des cours à ses attentes. Ce qu'on demande, c'est un enseignement historique qui, sans être forcément autonome, fasse partie des connaissances de base dispensées aux élèves. Or, tout porte à croire que Fourcroy a entendu les souhaits des familles quand il promet que les lycéens trouveront, dans leurs études, «tous les genres de connaissances qui peuvent les guider dans le plus grand nombre des états de la société».

(1) Jean-Noël Luc: «À la recherche du “tout puissant empire du milieu”... », art. cit., p. 40.

(2) Annie Bruter: «L'enseignement de l'histoire dans les lycées napoléoniens», *Napoléon et les lycées...*, op. cit., pp. 99-114; *Id.*: «Les créations successives de l'enseignement de l'histoire au cours du premier XIX^e siècle», *Lycées, lycéens...*, op. cit., pp. 177-198.

Incontestablement, l'histoire est au programme des classes d'humanités dans les lycées créés par la loi de 1802. Comme sous l'Ancien Régime, dont on retrouve encore une fois l'héritage, elle conserve en partie son caractère de genre textuel étudié au titre de son mode d'écriture : en confiant son enseignement aux professeurs de langues anciennes, dénommés « professeurs de langues anciennes, de géographie et d'histoire », le règlement du 22 vendémiaire an XII [15 octobre 1803] définissant un « Mode uniforme d'enseignement pour les collèges parisiens » confirme son rattachement au champ des études littéraires. Mais l'histoire enseignée dans les lycées napoléoniens est aussi un ensemble de contenus factuels, très éloigné de l'histoire philosophique des écoles centrales. Pour quelles finalités ? Les discours d'inauguration des lycées et des distributions de prix montrent que la légitimation de la nouvelle dynastie n'est pas la seule finalité retenue. S'y ajoute, comme dans les anciens collèges d'humanités, une dimension morale. Les quelques indications qu'on peut retirer de la grande tournée d'inspection des lycées en 1809 montrent par ailleurs que les professeurs restent en général fidèles au modèle pédagogique qu'ils ont connu dans les collèges d'Ancien Régime : la lecture des historiens anciens ou d'extraits choisis reste la pratique dominante.

La Restauration constitue une troisième étape dans ces créations successives de l'enseignement historique. Dès 1814, un horaire spécifique lui est accordé en même temps qu'à la géographie. En 1818-1819, la nomination de professeurs « spéciaux » pour l'enseignement de l'histoire dans quelques collèges royaux, en particulier dans ceux de Paris (à qui est réservé le Concours général), complète cette première mesure. Parallèlement, une épreuve d'histoire est inscrite à ce concours à partir de 1819 et des prix sont distribués à la fin de l'année dans les collèges en question, ce qui implique l'existence d'examens et de compositions. L'histoire devient donc, institutionnellement au moins, une matière centrale du curriculum. Il ne faudrait pourtant pas en conclure à la généralisation de son enseignement dans tous les collèges à la fin de la Restauration. De nombreux obstacles d'ordre politique, financier et pédagogique freinent sa généralisation. Pour conclure, Annie Bruter préconise de cesser de se demander qui, de la République, de l'Empire ou de la Restauration a créé l'enseignement de l'histoire : « chacun de ces régimes l'a tenté ». Mieux vaut donc s'interroger sur les résultats de leurs tentatives. Et, si l'œuvre de la Troisième République est assez bien connue, reste à étudier le processus de consolidation et d'expansion de cet enseignement dans les années 1830-1870.

Plus près de nous, Youenn Michel étudie l'introduction des langues régionales au lycée dans la seconde moitié du xx^e siècle (1). Après en avoir retracé les étapes, qui vont de la reconnaissance de leur intérêt culturel et de leur légitimité scolaire dans les années 1950 à la création progressive, à partir des années 1970, de véritables options de langues et cultures régionales, sanctionnées lors du baccalauréat, il en relève les conséquences, à la fois pour les enseignants et pour le public scolaire. Pour les candidats à l'enseignement, les langues et cultures régionales sanctionnées par des licences et des CAPES sont d'un intérêt stratégique capital, à la fois dans les nominations et les mouvements. Pour les élèves, le secondaire bilingue, aux effectifs réduits, peut apparaître comme l'antichambre de nouveaux emplois dans les secteurs du tourisme, de l'animation culturelle, voire du professorat. On assiste donc à une stratégie de professionnalisation du secondaire, dont les langues et cultures régionales ne sont pas les seuls vecteurs, comme en témoigne la multitude des options pouvant être présentées au baccalauréat.

6. La réforme de 1902, une mutation pédagogique ?

Les regards se sont aussi portés sur les réformes menées à un rythme soutenu – 1885, 1890, 1902 – au tournant des xix^e et xx^e siècles dans l'enseignement secondaire pour en modifier l'organisation curriculaire, les contenus et les pratiques. Quelles étaient les finalités de ces réformes ? Comment ont-elles été reçues ? Les modifications de contenus et d'exercices décidées par les instances supérieures ont-elles été autant d'occasions de transformation des pratiques pédagogiques et des procédures d'apprentissage ?

L'exemple de l'enseignement du français, qui s'autonomise au détriment du latin à partir de 1880, apporte déjà quelques réponses à ces questions (2). L'autonomisation de l'enseignement du français, nous dit Martine Jey, repose sur deux exercices : la dissertation française, qui se substitue au discours latin à l'écrit de la première partie du baccalauréat (décret du 19 juin 1880), et l'explication française, qui suscite à partir de 1890 l'enthousiasme des rénovateurs. Loin de faire l'unanimité, ces inflexions données à la culture des lycéens

(1) Youenn Michel : « Les langues régionales dans la seconde moitié du xx^e siècle : de l'intérêt culturel à la stratégie des filières », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 159-176.

(2) Martine Jey : « Quel enseignement littéraire pour les élites (1880-1924) ? », *ibid.*, pp. 199-210.

gènèrent des tensions dans le corps enseignant. Les polémiques qui se déchaînent dans les dernières années du siècle ne portent pas seulement sur la place respective du latin et du français, mais aussi sur la nature et la finalité des exercices recommandés pour l'enseignement littéraire. Ces débats, source de contradictions et de compromis visibles dans les textes officiels, ne sont guère de nature à favoriser la prise en compte de la nouveauté par le corps enseignant.

De la réforme de 1902, on retient toujours, et à juste titre, la modification de l'architecture des études secondaires, désormais organisées en deux cycles, avec ou sans latin. Le premier cycle est conçu de telle façon que l'élève puisse posséder, au terme de la troisième, un ensemble de connaissances pouvant se suffire à lui-même, au profit de ceux qui interrompraient leurs études à ce stade. Dans le second cycle, à côté des sections de latinistes, la section sans latin (sciences-langues, encore dite D) renoue avec la vocation de l'enseignement « spécial » puis « moderne » : la préparation des élèves aux carrières industrielles, commerciales et agricoles. Mais la réforme de 1902 se caractérise aussi par sa dimension pédagogique. Le plan d'études redistribue les contenus disciplinaires jusque-là répartis sur sept ans de telle façon qu'ils forment un tout dans chaque cycle, et les instructions qui l'accompagnent accordent une place centrale à la méthode d'enseignement. Les professeurs sont invités à lutter contre la passivité des élèves par le recours à une pédagogie active. Rompre avec la parole magistrale, former les jeunes esprits au libre exercice de la pensée et à la recherche : tels sont les maîtres mots de ce « tournant moderniste » (1). La réforme de 1902 a incontestablement suscité un réel engouement pour les questions et le débat pédagogiques, dont les conférences disciplinaires organisées au Musée pédagogique de 1904 à 1908 sont emblématiques (2). Et, comme le montre Renaud d'Enfert à propos de l'enseignement mathématique, les débats suscités par la réforme n'ont pas été sans effet retour sur celle-ci (3). Posant en principe qu'il faut adapter l'enseignement mathématique au niveau de maturité des élèves, et surtout de ceux qui risquent

(1) Voir Pierre Albertini : *L'École en France XIX^e-XX^e siècles. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 1992, p. 91.

(2) Deux journées d'études ont été organisées en septembre 2005 sur les conférences pédagogiques de 1904 (mathématiques et physique) et 1905 (sciences naturelles et géographie). Les actes paraîtront en 2006.

(3) Renaud d'Enfert : « L'enseignement mathématique dans le primaire et le secondaire au début du XX^e siècle : vers une culture commune », *Lycées, lycéens...*, op. cit., pp. 247-255.

d'interrompre précocement leurs études, des personnalités scientifiques et des professeurs de l'enseignement secondaire préconisent un enseignement concret, particulièrement en géométrie : ces propositions sont reprises dans l'arrêté du 27 juillet 1905, qui, au moins dans le domaine de la géométrie, peut être considéré comme la matrice d'une culture mathématique commune aux degrés moyens des deux ordres d'enseignement parallèles que sont le primaire supérieur et le premier cycle du secondaire.

Cependant, comme le rappelle plus loin Évelyne Hery (1), la prise de parole dans les revues spécialisées et dans les conférences du Musée pédagogique est le fait d'une minorité de personnalités actives, le plus souvent parisiennes, donc de professeurs qui ne représentent pas, loin de là, la totalité des enseignants de lycée. L'analyse des rapports d'inspection montre que les retombées de la réforme restent très limitées, même s'il convient de faire une différence entre les disciplines qualifiées de « modernes » (mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles, langues vivantes) et celles qui relèvent de l'humanisme classique. Dans ces dernières, la leçon *ex cathedra* reste à l'ordre du jour. Au total, donc, la réforme de 1902 se solde, sur le plan des pratiques enseignantes, par un échec qui montre bien que l'enseignement ne peut efficacement intégrer l'innovation que lorsqu'elle est systématiquement assumée, expliquée et accompagnée par les fonctionnaires d'autorité. C'est d'ailleurs une revendication des professeurs dans les années qui suivent la réforme.

L'analyse des sujets proposés lors de l'interrogation d'histoire au baccalauréat dans l'académie de Douai-Lille entre 1880 et 1914 souligne l'existence d'un autre facteur d'inertie (2). En dépit des importantes modifications de programmes opérées en 1885, 1890 et 1902, on constate une permanence dans les questions posées : d'année en année, les interrogations portent sur la nomenclature, sur les guerres, sur les personnages célèbres. Alors que les instructions appellent, à partir de 1890, à enseigner l'histoire universelle, les questions posées restent très hexagonales et la quatrième partie du programme de la classe de philosophie est systématiquement ignorée. Ces pratiques, dont les professeurs de l'enseignement supérieur, membres des jurys

(1) Évelyne Hery : « Les professeurs de lycée et l'application de la réforme de 1902. Vers de nouvelles pratiques pédagogiques ? », *ibid.*, pp. 257-267.

(2) Philippe Marchand : « L'interrogation d'histoire au baccalauréat (1880-1914) », *ibid.*, pp. 211-229.

de baccalauréat, sont responsables, incitent les professeurs des lycées et collèges à négliger les parties du programme qui ne donnent pas lieu à des interrogations. L'analyse de l'enseignement historique à cette lumière pose donc la question de l'importance du baccalauréat « au point de vue de l'enseignement des lycées, dont il est la sanction et qui se modèle sur ses exigences » (1).

III. REGARDS SUR LES ACTEURS ET LEUR CADRE DE VIE

Lycées et collèges rassemblent des individus aux fonctions et aux statuts très divers. Pour la commodité, on les classera en quatre catégories : les élèves, les enseignants, les surveillants, les chefs d'établissement et leurs adjoints. On remarquera l'absence des agents de service, aujourd'hui dénommés ATOS, dans cette énumération : aucune contribution ne leur a été consacrée (2). Est-ce la conséquence de leur omission dans l'appel à communications du colloque *Lycées...* ? Pour avoir une idée de leur nombre et de leur condition dans un lycée du XIX^e siècle, on pourra toujours se reporter aux documents publiés dans *Lycées et lycéens normands* (3) et aux pages que leur consacre Jean Faury pour le lycée Pierre de Fermat (4).

1. Les professeurs

Les enseignants ont été les acteurs les plus étudiés, les problématiques de ces études étant celles des sociabilités au sein desquelles ils évoluaient, de leurs représentations et pratiques collectives, très

(1) Edmond Dreyfus-Brisac : *L'Éducation nouvelle. Études de pédagogie comparée*, Paris, Masson, 1882, cité par Philippe Marchand : « L'interrogation d'histoire... », art. cit., pp. 211-212.

(2) Jean-Noël Luc écrit à juste titre : « Il serait temps de s'intéresser aux prédécesseurs des actuels administratifs et techniciens ouvriers de service (ATOS), à savoir les secrétaires, les adjoints d'économat, les commis aux écritures, les concierges, les agents chargés de l'entretien et de la cuisine, autant de personnels oubliés par la recherche alors qu'ils contribuent au bon fonctionnement de l'institution », *Lycées, lycéens...*, op. cit., p. 47.

(3) L'état des traitements du personnel du lycée de Rouen pour 1806 mentionne : un portier, un garçon de service, sept garçons de quartier et un jardinier : *Lycées et lycéens normands...*, op. cit., p. 32.

(4) Jean Faury : « Les agents », *Le lycée Pierre de Fermat...*, op. cit., pp. 151-152. Pendant longtemps, les agents ne sont que des « domestiques ». Un prospectus de publicité pour l'internat édité en 1910 utilise toujours ce terme. Jean Faury montre aussi leurs efforts pour s'organiser en liaison avec leurs collègues parisiens.

diverses selon leur place dans la hiérarchie et leur appartenance disciplinaire. C'est dans cette perspective que se situent les contributions d'André Robert (1), Bruno Poucet (2) et Yves Verneuil (3).

André Robert donne un coup de projecteur sur le corps méconnu des professeurs des classes élémentaires des lycées (classes de huitième et de septième), créé en 1872 et recruté par concours à partir de 1881. Né de la volonté républicaine de lutter contre la concurrence des établissements privés, ce corps est condamné au lendemain de la Libération, quand est décidée la suppression des classes élémentaires des lycées. Il se survit jusque dans les années 1960. Transfuges de l'enseignement primaire tout en sachant faire jouer leur appartenance à cet ordre d'enseignement quand cela s'avère nécessaire, les professeurs des « petits lycées » fondent leur identité sur un triple argumentaire, développé, pour l'essentiel, en réaction à la thématique de la réforme démocratique de l'enseignement secondaire. En premier lieu, disent-ils, l'accusation d'injustice sociale portée contre les petits lycées n'a pas de raison d'être, puisqu'il existe des bourses permettant de la corriger. En second lieu, ce corps s'affirme solidaire du projet d'école unique, projet dans lequel il voit une possibilité de reconversion vers le haut, c'est-à-dire vers les classes du premier cycle du secondaire. Enfin, partant du postulat que leurs classes sont des classes d'excellence, ces professeurs soutiennent qu'il faut en faire bénéficier le maximum d'élèves, du moment qu'ils sont doués. Cet argumentaire est donc une habile composition idéologique dans laquelle, sur une option démocratique de circonstance, parfois de conviction, viennent se greffer des éléments passéistes de la culture scolaire traditionnelle. André Robert propose de la dénommer « démo-élitisme » car, à la différence de l'élitisme républicain, soucieux de dégager une élite au sein d'un continuum premier/second degré, elle pose d'emblée et *a priori* l'autonomie, la supériorité et la distinction du secondaire. Ce « démo-élitisme » n'est pas resté sans postérité si on en juge par ce propos relevé dans l'*Université syndicaliste*, organe du SNES, en 1963 : « Seul, le secondaire est formateur de l'esprit critique ».

(1) André D. Robert : « Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965) », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 317-329.

(2) Bruno Poucet : « Quelle identité pour les professeurs de philosophie (1809-2000) ? », *ibid.*, pp. 285-300.

(3) Yves Verneuil : « De l'esprit de corps à la défense de la "qualité de l'enseignement" ». La Société des agrégés de 1914 à nos jours », *ibid.*, pp. 301-316.

Au sommet de la hiérarchie du corps enseignant, il y a les agrégés, dont l'unité catégorielle a été longue à se dessiner puisque c'est seulement en 1914 qu'ils se regroupent au sein de la Société des agrégés de l'enseignement secondaire, devenue Société des agrégés de l'Université en 1923. Unité longue à se dessiner car les agrégés, qui représentent en 1909 66% des enseignants des lycées, ont d'abord rêvé de créer un cadre unique des professeurs de lycées avec leurs collègues chargés de cours pour s'opposer au despotisme administratif dont ils s'estimaient les victimes. La formation d'une Association des chargés de cours, en 1913, met fin à cet espoir de regroupement. Rassemblant plus de 87% des agrégés en 1937, la Société se présente, pendant l'entre-deux-guerres, comme le porte-parole des professeurs de l'enseignement secondaire, mais de l'enseignement secondaire le plus traditionnel. Au lendemain de la Libération, en s'opposant aux réformes, la Société des agrégés persiste à lier défense catégorielle et défense de l'enseignement traditionnel. Mais elle doit faire face à toute une série de mutations : création du CAPES et de la catégorie des professeurs certifiés, dont le poids numérique va en augmentant avec la massification du public scolaire, création de nouvelles procédures d'obtention de l'agrégation (concours interne, liste d'aptitude), glissement, à partir des années 1970, de nombreux agrégés vers l'enseignement supérieur, désintéret (dont les raisons ne sont pas explicitées) des nouveaux promus, perte du statut de catégorie dominante. En dépit de ces difficultés, la Société des agrégés, fidèle aux valeurs qu'elle s'est donnée en 1914, continue de penser que sa mission prioritaire est la défense de la qualité de l'enseignement, dont ses mandants sont les garants.

L'identité catégorielle des professeurs de classes élémentaires et des agrégés se fonde sur la défense de leur statut. La multiplication des matières enseignées entraîne celle des identités fondées sur la défense de la discipline et la constitution d'associations à cette fin. Avec la contribution de Bruno Poucet sur le corps des professeurs de philosophie, on dispose d'une étude très précise de la constitution, puis de la perte d'une identité disciplinaire. Celle-ci a été très lente à se dessiner, car les professeurs de philosophie, dont l'enseignement est réintroduit dans les classes des lycées en 1809, peinent d'abord à se distinguer de leurs collègues de l'enseignement supérieur et à trouver leur place dans les lycées. Leur trop petit nombre, les remises en cause de leur enseignement – dont la plus célèbre reste celle menée par Fortoul (1852) –, le peu d'importance attribuée à l'épreuve de philosophie lors du baccalauréat ne sont guère des conditions favo-

rables à leur structuration en corps. La situation change avec le ministre Duruy (1863-1869) et l'instauration de la dissertation philosophique : la discipline est alors redéfinie dans sa doctrine, ses contenus et ses pratiques d'enseignement et le professeur de philosophie devient le professeur incontournable pour réussir au baccalauréat. Cependant, cette matière n'échappe pas aux critiques dirigées contre l'enseignement secondaire à la fin du XIX^e siècle. Des interrogations naissent sur la validité d'une discipline dont on estime le niveau trop élevé pour des élèves qui sont nombreux à n'y rien comprendre. À ces attaques, les professeurs de philosophie répondent en se regroupant au sein d'une association fondée en 1906, qui tente de conjuguer la mission qu'ils se fixent en tant que philosophes et celle que leur assigne le ministère : former l'élite républicaine, non pas pour en faire un groupe savant mais pour lui donner une méthode de pensée lui permettant d'agir dans une société démocratique. Les années 1950 sonnent le glas de l'unité des professeurs de philosophie, sans cesse réaffirmée pendant l'entre-deux-guerres. Ici aussi, l'accroissement des effectifs, la généralisation de l'enseignement de la philosophie à toutes les classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique, la disparition de l'unité de recrutement ont des effets négatifs. Ces mutations, que les autres disciplines connaissent également, génèrent au sein du corps des tensions aggravées par la diversité des options idéologiques et pédagogiques : cette diversité est telle qu'il devient impossible aux professeurs de philosophie de s'entendre sur une définition commune de leur enseignement, comme en témoigne la multiplication des associations rivales de professeurs de philosophie à partir des années 1960. La réalité présente est donc l'éclatement du corps, dont la recherche d'une nouvelle identité passe par une réflexion sur la signification de l'enseignement de la philosophie dans un lycée de masse. La refondation est-elle possible ? Rien ne permet de le prévoir actuellement.

Contrairement à ce qu'on pouvait espérer des appels à communications, la sociologie du corps enseignant n'a guère fait recette. Deux communications seulement retiennent cette problématique. Marie-Thérèse Isaac et Claude Sorgeloos présentent le profil sociologique des professeurs de l'école centrale de Mons, dont plusieurs poursuivront ensuite une carrière d'enseignant dans l'école secondaire de cette ville (1). À l'image de ses homologues de « l'intérieur » et des

(1) Marie-Thérèse Isaac, Claude Sorgeloos : « Les écoles centrales : départements réunis... », art. cit., pp. 20-21.

autres «départements réunis», l'école centrale de Mons a un corps enseignant majoritairement issu de son département d'exercice (sept professeurs sur dix). Elle s'en distingue cependant sur un certain nombre de points : 60 % de ses professeurs ont un passé d'enseignant, contre 47 % au plan national ; un seul est un ex-ecclésiastique, alors que, dans l'ensemble de la République, un tiers est d'origine cléricale ; la moitié des recrutés est issue des facultés de médecine, contre 7 % au plan national. Enfin, ces professeurs sont jeunes : huit sur dix ont moins de trente ans, contre 35,5 % sur l'ensemble du territoire. Marie-Madeleine Compère étudie, quant à elle, les professeurs des facultés napoléoniennes qui sont en même temps professeurs des lycées des villes académiques (1). En croisant plusieurs séries de données (âge, mobilité géographique, attitude sous la Révolution, compétences et productions scientifiques) puisées dans une enquête de 1813 portant sur 143 professeurs (89 pour les facultés de lettres et 56 pour les facultés de sciences), elle montre que le profil de ce corps professoral échappe à toute catégorisation sommaire et, surtout, qu'il ne justifie pas le sévère jugement porté à son encontre par Louis Liard à la fin du XIX^e siècle (2). Ces professeurs se partagent entre pédagogues chevronnés et producteurs de connaissances nouvelles. La faiblesse des facultés napoléoniennes n'est pas de leur responsabilité. Elle a d'autres raisons : ambiguïté, tout d'abord, d'une mission qui les astreint à un double service, source de fatigues et de lassitude dont témoignent les rapports de l'inspection générale ; conditions matérielles d'enseignement déficientes, surtout dans les facultés des sciences ; manque d'assiduité des étudiants, enfin, l'assistance aux cours n'étant pas obligatoire pour les candidats au baccalauréat. Les professeurs des facultés napoléoniennes n'ont donc pas démérité. On retiendra la conclusion de Marie-Madeleine Compère, toujours d'actualité : «L'appréciation de leur qualité ne devrait-elle pas se fonder sur l'œuvre qu'ils ont produite en accord avec le vœu de l'institution ?» (3).

(1) Marie-Madeleine Compère : «Les professeurs de faculté dans l'Université impériale», *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 305-326.

(2) Louis Liard : *L'enseignement supérieur en France, 1789-1889*, Paris, A. Colin, 1888-1894, 2 vol.

(3) Marie-Madeleine Compère : «Les professeurs de faculté...», *art. cit.*, p. 319.

2. Les proviseurs

Le personnel administratif des lycées et des collèges est le grand absent des études produites à l'occasion du bicentenaire. Il faut cependant souligner l'intérêt des listes des proviseurs du lycée de Rouen (23), du lycée de Caen (18) et du lycée Pierre-de-Fermat (22) (1) à Toulouse. On peut dégager une ébauche de profil sociologique de ce corps, au moins pour la province. De 1802 à 1914, un tiers seulement des proviseurs est titulaire de l'agrégation, qui s'impose dans cette fonction dès 1844 au lycée Pierre-de-Fermat, à la fin du siècle pour les lycées normands. Ces fonctionnaires sont très mobiles. Deux tiers des proviseurs ont occupé d'autres fonctions dans l'université avant de venir à Caen et à Toulouse. La moitié demande son changement au terme d'un séjour de quelques années pour prendre la direction d'un autre lycée de province ou pour gagner la capitale. Le départ pour Paris est synonyme d'une rétrogradation (provisoire?) dans la hiérarchie universitaire, la nouvelle fonction étant celle de censeur, sans s'accompagner d'une baisse de traitement, au contraire. Enfin, le trait le plus frappant est la place du clergé dans le groupe des proviseurs du lycée de Caen. De 1804 à 1881, sur les dix proviseurs qui se succèdent à la tête de l'établissement, cinq sont ecclésiastiques et cumulent cinquante années de direction. En revanche, à Rouen dès 1820 et à Toulouse dès 1830, la direction du lycée est confiée à des laïcs. Faut-il voir, dans le choix des proviseurs du lycée de Caen, une concession au «cléricalisme» des parents d'élèves de la Normandie occidentale? Dans celui des proviseurs du lycée de Rouen le triomphe de l'esprit libéral de la bourgeoisie (2)? Il faut souhaiter le développement d'études prosopographiques sur ce personnel d'encadrement, proviseurs, censeurs, surveillants généraux et économes (3).

3. Du maître d'études au répétiteur

Du maître d'études, le « pion » de l'argot des lycées et collèges, on conserve l'image du « Petit Chose », soumis à l'autorité despotique des chefs d'établissement et au mépris des élèves. Indispensables

(1) Jean-Pierre Chaline: «Les proviseurs des lycées de Caen et de Rouen», *Lycées et lycéens normands...*, *op. cit.*, pp. 77-81; Olivier Rauch: «Les proviseurs», *Le Lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, pp. 121-124.

(2) Jean-Pierre Chaline: *Lycées et lycéens normands...*, *op. cit.*, p. 77.

(3) Sur les économes, voir Olivier Rauch: «Les responsables de la gestion et de leur action», *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, pp. 126-128.

dans les établissements pour assurer la surveillance des élèves quand ceux-ci ne sont pas avec leurs professeurs, c'est-à-dire quand ils se trouvent dans les salles d'études, les réfectoires et les dortoirs, etc., ainsi que pour remplir certaines tâches, telle la tenue des écritures, les maîtres d'études sont un véritable prolétariat. Recrutés par les recteurs sur la base du baccalauréat ès lettres, ils ne peuvent améliorer leur sort qu'en obtenant une licence – mais quand et comment préparer cet examen? – qui peut leur laisser espérer une charge de cours dans un lycée. S'il a le baccalauréat, le maître d'études peut postuler une chaire de second ordre dans un collège communal. Les pages que leur consacrent Patrick Clastres (1) et Jean Faury (2) montrent comment ce corps a su profiter de la conjoncture pour conquérir un statut plus enviable. Première étape de leur modeste ascension: l'action de Fortoul qui, en 1853, s'efforce d'organiser la profession en lui offrant des perspectives pédagogiques. La dénomination de maîtres d'études est abandonnée au profit de celle de répétiteur, chargé à la fois de la surveillance, de la répétition des leçons et du remplacement des professeurs absents. Ne voir dans cette réforme que la volonté de Fortoul de faire des répétiteurs «des relais efficaces du maintien de l'ordre par une surveillance continue qui semble renouer avec la pédagogie jésuite», «des supplétifs du régime», comme le fait Jean-Claude Caron, nous semble réducteur (3). D'une part, Fortoul n'est pas le premier ministre à prendre conscience de la nécessité de revaloriser la condition des maîtres d'études. Il s'inscrit dans le sillage de Salvandy, qui, attentif aux critiques portées contre les maîtres d'études par les adversaires de l'enseignement public, avait tenté d'améliorer leur statut (4). Mais les intentions du ministre n'ont pas eu de traduction notable sur le terrain.

L'avènement de la Troisième République, pour laquelle ils ont combattu, n'améliorant pas leur condition, les répétiteurs, organisés en association dès 1882, se livrent à un intense lobbying pour obtenir des avancées matérielles et faire disparaître l'image «d'ennemis naturels

(1) Patrick Clastres: «L'internat public au XIX^e siècle: question politique ou pédagogique?», *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 397-415.

(2) Jean Faury: «Les autres personnels», *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, pp. 142-153.

(3) Jean-Claude Caron: «Gouverner et sanctionner les jeunes élites. La grande enquête disciplinaire de 1853-1854 dans les lycées et ses conséquences», *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 394-395.

(4) Louis Trenard: *Salvandy en son temps 1795-1856*, Lille, Giard, 1968, pp. 413-414.

des élèves» qui leur colle à la peau. En vain ! Déçus par la réforme de 1890, qui comporte tout un volet disciplinaire sans apporter de réponse à leurs demandes en dépit de promesses ministérielles, ils radicalisent leurs positions, ce qui entraîne la dissolution de leur association (1897). Ils ne cessent pas le combat pour autant. Profitant de la conjoncture – la crise de l'internat, la Commission Ribot et la réforme de 1902 – ils obtiennent plusieurs avancées, comme la disjonction progressive de leur fonction avec la surveillance de l'internat et, pour les titulaires de la licence, la création de la fonction de professeur-adjoint, que la grille des salaires situe au-dessus des professeurs de collège non licenciés. C'est une victoire corporative. C'est en même temps le début du déclin du répétitorat, dont l'intérêt pédagogique est toujours méconnu. Il mérite d'être étudié (car la question du suivi des élèves en dehors des cours est d'une grande actualité), en prenant garde de ne pas se laisser influencer par les visions caricaturales qui en ont souvent été données dans les souvenirs des ex-lycéens.

4. Les lycéens

Sur l'histoire des lycéens, le bilan, et en particulier celui du colloque *Lycéens, lycéennes...*, s'avère fort mince, avec deux communications seulement consacrées aux lycéens et lycéennes des années 1960-1990. Anne-Marie Sohn aborde la question des effets de la massification de l'enseignement secondaire sur l'identité lycéenne (1). Une abondante documentation, composée de lettres envoyées à Ménie Grégoire dans le cadre de son émission quotidienne sur Radio-Luxembourg en 1967 et de dossiers produits à l'occasion d'une enquête lancée par le secrétariat à la Jeunesse en 1966, montre qu'en imposant à la plupart des jeunes ses contraintes, ses rythmes et ses rites, le lycée favorise l'émergence d'une nouvelle classe d'âge dotée d'une forte identité, dont l'appellation *lycéen, lycéenne*, prise par tous les élèves de la sixième à la terminale, est emblématique. La course au diplôme devient un horizon partagé avec les familles, l'ambition d'obtenir le baccalauréat et d'entrer à l'Université façonne les stratégies familiales. Mais, dès lors qu'elle est vouée à l'échec, cette ambition génère des frustrations et un sentiment d'exclusion. La démonstration prête à discussion sur deux points. La hantise du diplôme n'est pas propre à cette génération et à ses géniteurs. Quant aux « fuites » à l'examen, elles ne sont pas une invention des lycéens

(1) Anne-Marie Sohn : « Le lycéen et la lycéenne, de nouvelles références pour la jeunesse et la société des années 1960 », *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 331-344.

et des lycéennes des *sixties*. La lecture de la documentation produite lors des sessions de baccalauréat pendant le XIX^e siècle et la première moitié du XX^e siècle est édifiante. On y lit l'angoisse des parents qui ne se privent guère d'interventions et de pressions. On y voit aussi la fraude organisée de façon plus ou moins subtile (1). Mais ces phénomènes n'avaient sans doute pas l'ampleur prise avec la massification des études secondaires.

Robi Morder s'intéresse aux mouvements d'élèves, qu'il étudie en comparant les deux grandes vagues de mobilisation des années 1968 et 1990 (2). On oppose souvent le caractère idéologique de la première à celui, beaucoup plus pragmatique, de la seconde, en s'arrêtant aussi sur leur saisonnalité. Autour de 1968, les lycéens, que la création des Comités d'action lycéens (CAL) a rendus autonomes par rapport aux étudiants, manifestent pendant le printemps au cri de «à bas l'école des flics et des patrons»; dans les années 1990, c'est au lendemain de la rentrée des classes que les lycéens manifestent pour obtenir de bonnes conditions d'études, dont ils pensent qu'elles sont le sésame pour échapper au chômage. À y regarder de plus près, on s'aperçoit cependant que les points communs sont nombreux. Dès 1968, la crainte du chômage est présente dans les cahiers de doléances des lycées, les revendications sont fort concrètes. En 1968 comme en 1990, la nature transitoire du mouvement lycéen et la jeunesse de ses membres sont des obstacles majeurs à la formation d'organisations pérennes comme celles des étudiants. Enfin, la revendication de reconnaissance collective est une constante qui traverse tous les mouvements. C'est plutôt dans les modalités d'organisation qu'il faut chercher les différences. Après 1968, les lycéens parviennent à mettre sur pied des coordinations locales et une coordination nationale. En revanche, dans les années 1990, aucune coordination unifiée n'émerge. Le nombre croissant de lycéens accentue les difficultés de structuration de ces mouvements, «car s'il y a plus de lycéens, l'encadrement militant s'avère par contre plus limité» (3). Entrent aussi en jeu les effets de l'institutionnalisation de la représentation lycéenne, la négociation se substituant alors à la contestation.

(1) Sur la fraude en classe lors des compositions, Olivier Rauch écrit : «La fraude en composition constitue un véritable sport local, au cours duquel les élèves, peu futés, se font régulièrement surprendre et durement sanctionner», *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, p. 186.

(2) Robi Morder : «Le lycéen, nouvel acteur collectif de la fin du XX^e siècle», *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 345-362.

(3) *Id.*, p. 355.

On ne quittera pas les élèves sans souligner la richesse des pages qui leur sont consacrées dans les ouvrages traitant des lycées normands (1) et du lycée Pierre-de-Fermat (2). L'évocation des dortoirs, du chauffage des classes, de l'hygiène, des odeurs, de l'habillement indique les voies dans lesquelles les recherches doivent s'engager pour appréhender la réalité quotidienne de l'existence lycéenne, et en particulier de celle des internes, d'un point de vue anthropologique.

5. Le cadre de vie

Depuis les pages consacrées par Paul Gerbod au cadre matériel des lycées et des collèges (3), les recherches sur les bâtiments du second degré et leur équipement ont été rares. La recherche s'est focalisée pendant de nombreuses années sur le niveau primaire et la maison d'école. Depuis quelque temps, ce champ d'investigation qui pose le problème de l'investissement financier de la collectivité (État, communes et maintenant départements et régions), celui des préoccupations hygiéniques mais aussi disciplinaires des responsables de l'éducation d'adolescents, celui enfin des rêves architecturaux (4) connaît un regain d'intérêt, dont témoignent de nombreuses contributions. Comme le suggèrent Marc Le Cœur (5) et Antoine Prost (6), on peut distinguer plusieurs périodes dans l'histoire des lieux de vie des lycéens.

Les décennies qui suivent l'adoption de la loi de l'an X sont marquées par l'urgente nécessité de trouver des locaux. Les nombreux exemples donnés par Thierry Choffart (7), par les collaborateurs de Jean-Pierre Chaline pour les établissements normands (8), par Charles

(1) *Lycées et lycéens normands...*, *op. cit.*, pp. 102-113.

(2) Jean Leduc : «La vie quotidienne des élèves», et Olivier Rauch : «L'hygiène et la santé des élèves», *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, *op. cit.*, pp. 163-180.

(3) Paul Gerbod : *La vie quotidienne dans les lycées et les collèges au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1968, pp. 14-20.

(4) Bruno Foucart : «Art et Science, les projets architecturaux pour les installations scolaires et scientifiques sous le Consulat et l'Empire. Rêves et réalité», *Napoléon et les lycées...*, *op. cit.*, pp. 115-128.

(5) Marc Le Cœur : «L'architecture et l'installation matérielle des lycées : la réglementation et sa mise en œuvre (1803-1940)», *Lycées, lycéens...*, *op. cit.*, pp. 363-380.

(6) Antoine Prost : «Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges de 1960 à 1985», *ibid.*, pp. 459-480.

(7) Thierry Choffart : «L'application de la loi du 11 floréal...», *art. cit.*

(8) *Lycées et lycéens normands...*, *op. cit.*, pp. 34-74.

Crouzillac et Olivier Rauch (1) pour Toulouse, montrent que les premiers lycées sont établis dans d'anciens couvents, d'anciens collèges, d'anciennes abbayes. Ces bâtiments anciens sont le plus souvent occupés en l'état, parfois agrandis, très rarement modernisés. Tous présentent des configurations hétérogènes résultant de la nécessité qui s'est parfois imposée de faire cohabiter le lycée ou le collège avec d'autres institutions publiques créées pendant la Révolution, résultant aussi de l'insuffisance des crédits alloués, non sans mal, par les municipalités (les collèges) et l'État (les lycées), pour les travaux d'appropriation et pour l'achat du mobilier. Les quelques règles impérieuses qu'édicte Fourcroy ne sont guère respectées. Seuls les lycées de La Roche-sur-Yon (construit en 1810-1814) et l'actuel lycée Saint-Louis (dont les travaux de construction ont débuté en 1814) ont été bâtis pour cet usage dans le respect des prescriptions de Fourcroy.

À partir des années 1840, les municipalités n'hésitent plus à grever leur budget pour obtenir la transformation d'un collège communal en collège royal (2). Pour quelles raisons ? Raisons économiques, puisque la ville serait moins impliquée dans l'entretien de l'établissement ? Raisons de gloire ? Ces explications nous semblent insuffisantes. Il conviendrait de s'interroger sur le rapport des élites locales aux études secondaires, dont ils peuvent penser qu'elles seront plus efficaces dans un établissement de plus grande envergure qu'un collège communal. Conséquence de ce revirement : les travaux de reconstruction (Angoulême, Alençon, La Rochelle, Chaumont, Coutances) et de construction se généralisent. L'exemple du Havre, où le collège communal est transformé en lycée par le décret du 22 juillet 1861, est exemplaire : en quatre années, un nouvel établissement, dont la surface bâtie s'étend sur 6 064 m² et la surface non bâtie sur 11 274 m², peut être livré aux lycéens (3).

Parallèlement s'établit peu à peu une réglementation étatique. D'abord réduite à un texte du Conseil royal de l'Instruction publique donnant, en 1848, quelques indications sur les locaux et le mobilier, celle-ci s'approfondit sous le ministère Rouland (1856-1863) avec la

(1) Charles Crouzillac, Olivier Rauch : «Évolution des bâtiments aux XIX^e et XX^e siècles : étude à partir des plans du lycée», *Le lycée Pierre-de-Fermat...*, op. cit., pp. 88-99.

(2) C'est ainsi que s'appelle le lycée sous la Restauration et la Monarchie de Juillet.

(3) *Lycées et lycéens normands...*, op. cit., pp. 53-58.

création d'une Commission des bâtiments composée de quatre architectes. Le texte qui l'organise témoigne d'un souci de rationaliser l'architecture des lycées, en la plaçant sous le signe de l'air, de l'espace et du soleil. Comme le montre la vue en perspective du lycée du Havre, les cours se multiplient, cernées par des bâtiments de hauteur uniforme regroupés par classes, elles-mêmes ventilées en sections étanches.

Si la Troisième République naissante s'est surtout intéressée à la rénovation du réseau des écoles primaires, elle n'a pas, pour autant, négligé les lycées et les collèges. La Commission des bâtiments de Gustave Rouland, en sommeil depuis quelques années, est revitalisée pour régner sans partage sur la construction des lycées et collèges de garçons et de filles. Peut-on parler d'une architecture républicaine ? À quelques exceptions près (fin du bâtiment spécial abritant la chapelle, maintien de la cour d'honneur à condition qu'elle ne soit pas aménagée au détriment des espaces réservés aux jeux et aux exercices militaires, espaces distincts réservés aux exercices de gymnastique), il faut plutôt parler d'une continuité de pensée. C'est seulement dans les dernières années de l'entre-deux-guerres qu'on prend conscience de la nécessité de réviser entièrement l'architecture scolaire, en tenant compte des progrès apportés par les nouvelles techniques de construction. Il n'en reste pas moins que la politique menée sous la Troisième République par des architectes, des médecins et des pédagogues a permis l'éclosion d'une architecture de grande qualité, reflet d'un certain idéal social, et aussi, nous semble-t-il, politique.

Dans les années 1960, l'État se trouve confronté à un nouveau défi : construire vite et au moindre coût, pour accueillir les effectifs qui se pressent aux portes des collèges. C'est sous le signe de la normalisation des bâtiments et de leur industrialisation que 1 157 établissements voient le jour de 1964 à 1969. Si les résultats sont quantitativement spectaculaires, la pauvreté architecturale et pédagogique est notoire. Les longues barres, semblables à celles des HLM, avec leurs rangées de classes desservies par un couloir central, ne prévoyant rien ni pour la vie des élèves ni pour celle des professeurs, hormis, pour ces derniers, une salle banalisée, envahissent le paysage.

Avec les lois de décentralisation, les constructions scolaires sont désormais de la responsabilité des collectivités territoriales : aux régions les lycées, aux départements les collèges. Quiconque a visité ces lycées et ces collèges est saisi par le contraste avec les construc-

tions des Trente glorieuses. L'architecture industrialisée et répétitive s'efface au profit d'une originalité certaine et d'une réelle réflexion pédagogique. Désormais, on pense à aménager à côté des salles de cours un Centre de documentation, des lieux de vie pour les élèves (cafétéria, salle de restaurant), des locaux pour les enseignants. Les deux dernières décennies du xx^e siècle ont donc vu se développer une nouvelle conception de l'architecture scolaire, au prix de sacrifices financiers acceptés par les collectivités territoriales.

Si les recherches sur l'architecture des lycées et des collèges progressent, on ne peut en dire autant de celles portant sur leur équipement, mobilier et matériel d'enseignement. Signalons cependant l'enquête menée auprès de 130 lycées et IUFM répartis sur tout le territoire, pour repérer les instruments scientifiques dont ils sont encore détenteurs (1). Il faut souhaiter qu'une telle enquête soit étendue au matériel d'enseignement utilisé en histoire, en géographie, en sciences naturelles. On ne sait pas non plus grand-chose de l'équipement en vues fixes, en films, en postes de radios, projecteurs, postes de télévision... Quant au mobilier, il reste le grand absent des recherches sur l'enseignement secondaire. La publication du procès-verbal de réception des bâtiments et du mobilier du lycée du Havre (1866) montre bien le parti qu'on peut tirer de ce type de document : on y voit l'aménagement des salles spécialisées, des réfectoires, des espaces réservés aux internes, des pièces officielles. La description des logements réservés aux fonctionnaires – proviseur, censeur, économiste et aumônier – met en scène la stricte hiérarchie présidant à l'organisation des lycées.

*

* *

Au terme de ces quelques pages, qui ne prétendent pas à l'exhaustivité, on espère que le lecteur aura pris la mesure de l'apport des ouvrages recensés ici. Le bicentenaire de la loi de l'an X n'a pas donné lieu à un travail de mémoire sélectif ou simplificateur, les différents auteurs ont su relire le passé à la lumière du présent sans cependant chercher à en tirer des leçons. Leurs contributions permettent de dresser un état prometteur des recherches achevées ou en

(1) Henri Chamoux : «Le patrimoine des lycées : les collections d'instruments scientifiques», *Mémoires de lycées...*, *op. cit.*, pp. 139-149.

cours. Comme le soulignent Jean-Noël Luc (1) et Pierre Caspard (2), il reste beaucoup de chantiers à ouvrir. Il faut le faire en adoptant des perspectives comparatistes. On peut penser que la célébration des lois créant l'Université napoléonienne, puis le monopole universitaire, sera à l'origine d'autres manifestations et publications scientifiques qui nous apporteront, par exemple, du nouveau sur les sanctions des études secondaires (quid de l'*Abitur*? du baccalauréat?) ou sur la sociologie de leur public, ces « élites » dont on ne cesse de parler mais qui sont toujours bien mal connues.

Philippe MARCHAND
Université Charles-de-Gaulle Lille III
UMR 8529 IRHis

(1) Jean-Noël Luc: « À la recherche... », art. cit.

(2) Pierre Caspard: « Du passé, faisons table ronde ! », *Lycées, lycéens...*, op. cit., pp. 481-488.

Pierre CASPARD, Jean-Noël LUC et Philippe SAVOIE (dir.)

LYCÉES, LYCÉENS, LYCÉENNES

Deux siècles d'histoire

Créés par la loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802), les lycées ont aujourd'hui deux siècles d'existence. Dans le système éducatif construit durant cette période et, plus encore, dans la formation intellectuelle des élites françaises, ils ont longtemps tenu, jusqu'à leur récente massification, une place éminente, qui a conduit Lucien Febvre à qualifier l'enseignement secondaire de « tout-puissant Empire du milieu ».

C'est le destin de cet empire, de sa constitution à ses actuelles remises en cause, qu'étudient ici une trentaine d'historiens de l'éducation, mais aussi de la société, de la culture, des arts, des sciences et de l'administration. Précédés par un panorama historiographique, ces regards pluriels esquissent une véritable histoire totale des lycées, qui s'attache tour à tour aux cadres institutionnel et matériel, aux acteurs – des ministres aux élèves en passant par les chefs d'établissements et les professeurs –, à la sociabilité et aux représentations, au contenu des enseignements et, enfin, aux réformes qui jalonnent les mutations observées.

Cet ouvrage apporte ainsi un éclairage historique particulièrement pertinent aux débats et aux réflexions dont l'institution lycéenne ne cesse, aujourd'hui comme hier, de faire l'objet.

1 vol. de 502 p.

Prix : 32 €

Institut national de recherche pédagogique

2005

NOTES CRITIQUES

COULON (Gérard). – *L'Enfant en Gaule romaine*. Deuxième édition entièrement revue et augmentée. – Paris : Errance, Hespérides, 2004. – 207 p.

L'ouvrage de Gérard Coulon se situe dans la lignée des nombreux travaux consacrés, depuis plus d'une décennie, à l'histoire de la famille dans l'Antiquité. L'auteur a choisi de centrer sa réflexion sur l'enfant, «élément le plus fragile de la cellule familiale», et sur une zone géographique clairement circonscrite, la Gaule romaine (qui couvre, outre la France actuelle, la Belgique, le Luxembourg, une partie de l'Allemagne, de la Suisse et des Pays-Bas). Soulignons tout de suite qu'il s'agit d'une réédition, dix ans après la parution de cet ouvrage, et que la version ici présentée tient compte des nouveautés bibliographiques parues depuis 1994.

Le livre se divise en six chapitres, précédés d'une courte introduction qui vise à préciser quelques définitions. Dans le chapitre intitulé «Faire un enfant», l'auteur présente les conceptions antiques sur la procréation et la fécondité féminine et souligne, à juste titre, combien certaines conceptions erronées conduisaient à l'effet inverse de celui qui était recherché : ainsi, les médecins grecs jugeaient que la période féconde du cycle féminin se situait juste après la fin des règles, ce qui a pu conduire à une forme involontaire de contraception chez leurs patients. La grossesse et l'accouchement, périodes à hauts risques tant pour la mère que pour l'enfant, sont ensuite envisagés.

Dans le chapitre suivant, l'auteur se penche sur les premiers soins prodigués au nourrisson et sur la petite enfance, en insistant sur la pratique de l'exposition, par laquelle le père pouvait décider de ne pas élever l'enfant et de l'abandonner. Si une telle pratique était parfaitement licite, il est impossible d'évaluer sa fréquence réelle et par voie de conséquence son impact sur la démographie antique. La présentation des premiers soins se veut très concrète et fait une large part à

l'iconographie, permettant ainsi au lecteur de se représenter l'embaillonnement du nouveau-né ou les types de berceau dans lesquels il pouvait reposer. G. Coulon revient ainsi sur la question controversée de l'usage fait des nombreux petits récipients, en terre cuite ou en verre, qui ont été retrouvés lors de fouilles archéologiques et que l'on désigne en général sous le vocable de « biberons », et il se rallie à la théorie qui y voit des biberons tire-lait.

Un chapitre entier est consacré aux jeux et jouets, question délicate dans la mesure où la plupart des jouets, en matériaux périssables, ont disparu. Les fouilles ont toutefois permis de mettre au jour de nombreux hochets et des sifflets, des dés et des poupées, tandis que des auteurs nous renseignent sur les différentes manières de jouer aux noix (équivalent romain des billes) et aux osselets. Certaines stèles funéraires représentent des enfants avec leurs animaux familiers, chien, oiseau ou chat.

Mais le quotidien de l'enfant est également marqué par la fréquentation de l'école. L'enseignement comporte trois niveaux successifs, mais l'ouvrage s'attache plus particulièrement à l'école primaire, la plus largement fréquentée. Les méthodes pédagogiques se signalaient par leur brutalité, si l'on en croit les récriminations des auteurs antiques et les graffiti laissés par certains écoliers, tel celui qui constate « Le fouet du cruel Gratus m'a enseigné l'écriture » (pp. 128-129).

Passant à des sujets plus sombres, l'auteur évoque alors la maladie et la mort, qui pouvaient frapper à tout moment, malgré les amulettes et autres protections magiques que l'on faisait porter aux enfants. L'étude des sépultures permet d'analyser les pratiques funéraires et de constater que, dans certains cas, des sépultures associent enfants et adultes, sans que la raison de cette pratique puisse être clairement déterminée. Les épitaphes gravées sur les tombeaux témoignent d'une réelle affliction des parents.

Enfin, Gérard Coulon tente de déterminer la place de l'enfant dans la société gallo-romaine et défend la thèse selon laquelle « la Gaule fut un creuset où s'élabora un sentiment de l'enfance particulièrement vif ». Je n'ai pas été entièrement convaincue par ces analyses qui cherchent à prouver l'existence d'une originalité gallo-romaine dans les rapports affectifs entre parents et enfants, et il m'a semblé que, faute d'une réelle étude comparatiste, il est délicat

d'opposer la Gaule au reste du monde romain, qui, selon l'auteur, serait plus indifférent et montrerait moins d'affection envers les enfants. Une étude plus large, menée sur l'ensemble du monde romain, permettrait seule d'étayer de telles affirmations, qui semblent pour le moins contestables. Pour ne citer qu'un exemple, une lettre du rhéteur Fronton, originaire de Cirta en Afrique, décrit avec un luxe de détails et en des termes très affectueux ses petits-enfants (*À ses amis*, I, 12). C'est donc, sans doute, forcer la documentation que de vouloir voir une telle spécificité gallo-romaine.

Au demeurant, dans l'ensemble de son ouvrage, l'auteur est conduit à présenter des analyses assez générales sur l'enfant dans le monde romain, étant tributaire de la documentation transmise par les sources antiques et de ses lacunes. On regrette d'ailleurs que la présentation des sources, par ailleurs fort intéressante, n'arrive qu'en annexe, à l'extrême fin de l'ouvrage (pp. 194-196), alors qu'elle serait utile au lecteur non antiquisant pour bien saisir d'entrée de jeu les problèmes spécifiques posés par ces sources. Toutefois, l'auteur tente, dans la mesure du possible, de sortir de ces analyses générales pour présenter des exemples spécifiquement gaulois et il s'est efforcé d'illustrer au mieux ses propos par le biais d'une iconographie abondante et dans l'ensemble de bonne qualité, même si certaines photos s'avèrent peu lisibles. Les mosaïques (par ex. pp. 185-186) mériteraient évidemment des photographies en couleurs, mais leur présentation en noir et blanc tient très certainement aux contraintes éditoriales. De nombreux dessins au trait viennent montrer au lecteur des relevés de fouilles, en particulier des nécropoles.

Le livre de Gérard Coulon constitue donc une synthèse en général bien informée, abondamment illustrée, qui permet de faire le point de façon vivante sur l'enfant en Gaule romaine. Tout à fait accessible pour un large public, il permettra sans doute de faire connaître plus largement les résultats de fouilles récentes et montrera au lecteur non antiquisant aussi bien l'originalité de la période gallo-romaine que certaines parentés avec l'époque actuelle.

Agnès BÉRENGER-BADEL

MOSS (Ann). – *Les Recueils de lieux communs. Méthode pour apprendre à penser à la Renaissance*. Traduit de l'anglais par P. Eichel-Lojkine, M. Lojkine-Morelec, G.-L. Tin. – Genève : Droz, 2002. – 547 p.

La transmission du savoir passa longtemps par l'imitation déférente des modèles anciens, l'enseignement – individuel et collectif – reposant avant tout sur la mémorisation scrupuleuse des écrits de l'Antiquité. Apprendre signifiait assimiler, pour reproduire (plus ou moins) ce que le passé avait légué à la postérité. Aussi l'enseignant et l'enseigné apprenaient-ils très tôt à manier la citation.

La citation permet, entre autres, de maîtriser l'expérience présente par mise en relation avec les acquis du passé. Au début de l'époque moderne, le recueil de lieux communs fait ainsi office de mémoire virtuelle, où se trouvent emmagasinées des citations susceptibles d'être exploitées pour énoncer des réalités de l'expérience contemporaine dans le langage de paradigmes moraux familiaux. Dans la présente synthèse historiographique, Ann Moss prend pour objet le genre du recueil de lieux communs, qu'elle étudie en tant que méthode pour apprendre à penser (et à écrire) à la Renaissance.

Retraçant l'histoire du « lieu » (*locus* en latin ; *topos* en grec), de l'Antiquité au xvii^e siècle, l'auteur souligne d'emblée l'importance des ouvrages d'Aristote dans la constitution de cette tradition spécifique : pour le Stagirite, les lieux servent de bases de déduction pour argumenter à partir des opinions des sages et des hommes célèbres. Ressortissent avant tout à la préhistoire médiévale du genre les florilèges (*florilegia*), qui jouent un rôle significatif dans l'enseignement élémentaire, comme l'atteste notamment la corrélation entre l'ordre des auteurs dans certains florilèges et les listes des auteurs à étudier qui se trouvent mentionnés, par ordre de difficulté croissante, dans divers textes pédagogiques médiévaux. Les florilèges jouent un rôle important dans la constitution d'une sorte de matrice culturelle. G. de Montagnone réalise un florilège moralement orienté, proposant des extraits pour la plupart littéraires rangés systématiquement sous des rubriques générales et selon un index alphabétique des sujets traités. Peu avant la fin du xvi^e siècle, les recueils de citations, tirées d'une très grande diversité d'auteurs et groupées par rubriques, constituent un élément majeur de l'organisation et de la présentation du savoir ; ils revêtent aussi bien la forme de textes à usage scolaire que d'ouvrages de référence usités dans les plus hautes sphères de l'enquête

intellectuelle. À la même intention ressortissent les manuels de prédication (tel le *Manipulus florum* composé par Thomas l'Irlandais, XIV^e siècle), dont le développement est parallèle aux premières concordances bibliques (milieu du XIII^e siècle). Ces divers types d'ouvrages attestent que la méthode du recueil de lieux communs en tant que système de récupération d'informations est pour l'essentiel médiévale. La pratique du Moyen Âge tardif combine également la stratégie rhétorique et la citation d'autorités dans un système intégré, qui n'a pas d'équivalent dans l'usage ponctuel des citations tel que le pratiquent les orateurs classiques de l'Antiquité.

La rhétorique de prédication est un facteur important dans la production des livres aux XIV^e et XV^e siècles. Le *Manipulus florum* est un texte instable, sujet à révision, amplification et dispersion dans d'autres compilations de nature similaire ; l'histoire de ses transformations est un indice des adaptations successives qu'il fallut réaliser pour assurer en quelque sorte sa survie. Le *Manipulus florum* apparaît comme le condensé de tout ce qui existe de plus scolastique et de plus français, générateur du style de discours et d'écriture le plus rébarbatif, illettré et inélegant. Témoin de la relation entre les mécanismes d'acquisition du savoir et la composition de textes nouveaux, l'*ars dictaminis* produit son propre langage pour répondre aux besoins des institutions sociales et juridiques de l'époque, ainsi que ses propres modes d'expression qui secrètent leur propre développement en chaîne d'une évolution stylistique indépendante des modèles classiques. Langage et style se transmettent d'une génération de praticiens à la suivante par le biais de manuels de formules. Le recueil de synonymes de Stefano Fieschi (XV^e siècle) représente une tentative de compromis plus étroit avec la tradition du *dictamen*, présente dans les recueils de formules épistolaires destinées à la correspondance ordinaire et professionnelle. C'est un recueil d'expressions qui fournit des listes de phrases en langue vernaculaire groupées par rubriques, et propose diverses manières de formuler chacune de ces phrases en latin.

La fusion des lieux d'argumentation de la dialectique et de la rhétorique est un vaste sujet. Le recueil des *Elegantiae* de L. Valla sert non seulement comme description minutieuse de l'usage classique mais aussi en tant que manuel prescriptif du langage «élégant». L'imitation est pédagogiquement nécessaire aux écrivains modernes dont le latin n'est pas la langue maternelle, et qui vivent dans une société offrant peu d'occasions d'exercer des talents oratoires. Les auteurs d'Europe du nord jouent un rôle non négligeable dans cette

évolution (Albrecht von Eyb, *Margarita eloquentiae*; Rudolf Agricola, *De formando studio*, 1484; H. van der Beeke, *Elucidarius carminum*, 1498; J. Murellius, *Opusculum*, 1505; H. Bebel, *De institutione puerorum*, 1513; J. Wimpfeling, xvi^e siècle). La véritable contribution d'Agricola fut de conférer un statut au recueil de lieux communs à l'intérieur d'une théorie du discours de raisonnement, en établissant des liens solides entre les recueils de citations et les lieux d'argumentation définis dans son traité de dialectique. Le *florilegium* est donc l'une des formes sous lesquelles la culture latine est présentée à la jeunesse. La tradition est similaire en France et en Italie: Josse Bade, *Silvae morales* (1492); Symphorien Champier, *De triplici disciplina* (1508), dont les premières sections consistent en une compilation de textes néoplatoniciens minutieusement choisis dans le but de montrer leur facile incorporation à la doctrine chrétienne; D. N. Mirabellius, *Polyanthea* (1503); O. Mirandula, *Viridarium* (1507); L. Ricchieri, *Lectiones antiquae* (1516); A. ab Alexandro, *Geniales dies* (1522); A. Mancinelli. Le recueil de lieux communs est une des variétés des livres de référence. Le contexte immédiat dans lequel se développent encyclopédies et recueils est celui du commentaire des textes classiques, en particulier l'*enarratio* et l'*emendatio*, qui forment la majeure partie de l'activité des classes de grammaire les plus avancées dans les écoles humanistes, parallèlement au grand nombre de commentaires produits par les humanistes érudits à la fin du xv^e et au début du xvi^e siècle.

Les collections de citations occupent une place fondamentale dans les méthodes d'enseignement recommandées dans le *De ratione studii* (Érasme, *De copia*; *De ratione*; J. L. Vivès, *De disciplinis* (1531); Ph. Mélanchthon, *De locis communibus ratio*). Les auteurs se montrent préoccupés de fournir un filtre moral pour la culture païenne dont ils élaborent alors la transmission. Les compilations intitulées *De ratione studii* témoignent de l'intégration complète du recueil de lieux communs dans la pratique scolaire de l'Europe du nord à partir de 1531. La brève exposition des lieux communs est la première occasion pour l'élève de s'exercer à combiner les opérations dialectiques avec l'expressivité verbale; le recueil de lieux communs remplit une fonction propédeutique. À l'école, il joue un rôle important dans la prise de conscience linguistique des écoliers qui apprennent à s'exprimer en latin (J. Fortius Ringelberg, *De ratione studii*, 1531; F. Grau (Nausea), *De puero litteris instituendo*, 1529; J. Susenbrot, *Epitome troporum ac schematum*, 1541; J. Willich, *De formando studio*, 1550). Le recueil de lieux communs occupe une

place significative dans le programme scolaire : J. Sturm, *De literarum ludis recte aperiendis* (1538); J. Th. Freige, *Ciceronianus* (1575); D. Chytraeus, *De ratione discendi et ordine studiorum* (1564); V. Strigel, *De ratione discendi* (1565). Un trait distinctif des programmes scolaires fondés sur les cursus et les manuels de P. Ramus et de ses collègues réside dans l'importance accordée à la langue vernaculaire. Les collèges (en particulier jésuites) de l'Europe catholique affichent un programme comprenant des recueils de lieux communs, destinés plus particulièrement aux professeurs, tels ceux de Pierre Lagnier ou S. Verrept.

Les premiers recueils de lieux communs imprimés (par exemple G. Major, *Sententiae*) doivent beaucoup à Érasme et à Ph. Mélanchthon. Dans les études supérieures, le recueil de lieux communs n'est pas moins répandu. Ordonné selon des séquences de similaires et de contraires, il favorise un certain type de rhétorique, démonstrative et délibérative. À partir du troisième quart du xvi^e siècle, le recueil de lieux communs est constamment associé à l'art de la composition, même lorsque cet art se fonde sur une imitation des mots (*verba*) bien plus que des *res* structurant l'argumentation. Le recueil de lieux est aussi la base commune d'une culture européenne de plus en plus divisée du point de vue linguistique.

Le xvii^e siècle est celui de la consolidation, notamment dans le domaine des prolongements pédagogiques (en Angleterre, J. Brinsley, *Ludus literarius*, 1612). On ne se contente pas d'enseigner le latin en pratiquant la langue courante, mais on le fait par le biais de l'étude de celle-ci. La traduction se présente comme la clé de toute compréhension et comme le moyen naturel par lequel les élèves peuvent apprendre à manier la phraséologie de la langue latine, dotée d'une rhétorique complexe. Pour Charles Hoole, le recueil de lieux communs demeure le paradigme des outils didactiques et la forme sous laquelle l'information est collectée et mémorisée. Certains ouvrages affichent une extravagance systématique. Le recueil de lieux communs, en raison de sa nature même, encourage la systématique, dans son organisation par en-têtes, et la diversification, engendrée par la tendance à augmenter le nombre et l'étendue des citations. Vers le milieu du xvii^e siècle, l'industrie des ouvrages de référence rend en quelque sorte superflues les éditions de recueils de lieux communs encyclopédiques, même si leurs catégories de pensée et leurs modèles de structures laissent une empreinte indélébile dans l'esprit européen. J. Oudart de la Soudière et J. Salabert attestent tous deux

que le recueil de lieux communs est profondément ancré dans l'enseignement scolaire jusqu'à une date avancée du xvii^e siècle.

Deux gros appendices complètent la démonstration d'A. Moss : appendice des données bibliographiques et appendice des citations latines (256). Cette synthèse est utile et bien menée. Le lecteur français regrettera toutefois la qualité, très moyenne, de la traduction, entachée de négligences de vocabulaire, de syntaxe et de ponctuation, ce qui est bien dommage pour une entreprise menée à bien collectivement.

Pascale HUMMEL

VERNEUIL Yves. – *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*. – Paris : Belin, 2005. – 367 p.

C'est l'histoire d'une catégorie dotée d'une charge symbolique importante dans le système scolaire français des deux derniers siècles qui est au centre de l'ouvrage d'Yves Verneuil, et non l'histoire de ceux qui appartiennent, durablement ou brièvement, à cette catégorie. Les agrégés – dans les usages habituels de cette appellation – n'ont constitué tout à fait ni une catégorie de fonctionnaires, ni le groupe des anciens élèves d'une même école, mais les lauréats d'une série de concours qui utilisent bien souvent ce titre pour le restant de leur vie. On peut s'interroger sur l'alchimie sociale qui intègre en ce qu'on peut appeler une catégorie symbolique un mélange hétérogène de personnes qui exercent des activités si variées et ont suivi des parcours si divers que leur titre d'agrégés est leur principal, sinon leur seul point commun. On peut aussi se demander comment une catégorie ainsi constituée a perduré pendant deux siècles d'une histoire institutionnellement mouvementée. L'ouvrage de Verneuil, qui hésite entre une approche historique de la catégorie des agrégés en poste dans l'enseignement secondaire et l'analyse de la défense collective de ceux qui se recommandent du titre d'agrégé, présente des éléments de réponse à ces deux questions.

L'ouvrage présente dans une première partie la genèse administrative de la catégorie, qui commence en 1766 avec l'organisation d'un premier concours destiné à « agréger » de nouveaux membres à l'Université d'Ancien Régime. L'appellation d'agrégé et la sélection par concours apparaissent de nouveau après 1808, mais les agrégés constituent alors non pas des professeurs titulaires, mais le vivier – ou

plutôt l'un des viviers – dans lequel puise le Grand Maître de l'Université pour nommer ces derniers. Les concours pour l'accès au statut d'agrégé, un temps disparus, réapparaissent timidement en 1821 comme concours régionaux, et c'est seulement après 1845 que l'agrégation devient un concours national, ou plutôt une série de concours nationaux puisque la différenciation par discipline commence dès 1830 à déborder la division traditionnelle entre agrégations de grammaire, belles-lettres et philosophie, avec la création de l'agrégation d'histoire et de géographie, suivie dix ans plus tard par celle des agrégations de mathématiques et de sciences physiques et naturelles.

Cette différenciation des concours par discipline s'est avérée instable : il n'y a plus qu'une agrégation de sciences et une de lettres entre 1853 et 1858. La réglementation définissant les concours, les droits et les carrières ultérieures des lauréats n'a connu aucune longue période de stabilité. L'histoire de l'agrégation est ainsi une longue histoire d'aménagements réglementaires, dont les justifications sont à la fois simples et multiples : élever le niveau de connaissances du corps enseignant, ou au contraire s'assurer de ses compétences en matière d'éducation – morale au XIX^e siècle, pédagogique aujourd'hui ; renforcer le statut de telle ou telle matière enseignée ; économiser sur les salaires. Comme le montre Y. Verneuil, la définition officielle la plus simple de l'agrégation comme concours de recrutement de professeurs de l'enseignement secondaire est souvent empiriquement inexacte : les concours ont souvent joué davantage un rôle dans la promotion d'un personnel déjà recruté que dans le recrutement de nouveaux professeurs. La situation actuelle de l'agrégation, avec un concours externe et un concours interne plus une voie de promotion par liste, ne représente nullement une rupture avec le passé.

La catégorie des agrégés n'existe pas en tant que telle – c'est-à-dire en tant que capable d'une définition collective de ses intérêts – avant l'âge d'or de la « République des agrégés », à partir de 1880. Avec celle-ci, l'agrégé (homme) devient pour plus d'un demi-siècle le professeur de lycée de référence pour l'administration, mais aussi pour ceux qui visent ces fonctions ; il est, entre autres, membre d'un collège électoral représenté au Conseil supérieur de l'Instruction publique, dont les avis exprimèrent plus souvent l'appétit du *statu quo* qu'un grand souci d'adaptation aux nécessités changeantes du monde (même dans leur dimension culturelle). En 1914 est fondée la Société des agrégés, organisation corporative en gestation depuis 1906. Celle-ci sut habilement prendre appui sur le développement

presque contemporain des associations syndicales de professeurs. Après 1918, son bulletin est l'une des sources principales utilisées par Verneuil, qui offre, pour plusieurs périodes, l'analyse des positions et des stratégies de défense et de promotion auxquelles la Société a eu recours. L'ouvrage donne ainsi une vision d'ensemble des arguments utilisés dans la défense des intérêts des agrégés : en matière de revenus, de nomination, d'horaires de travail, d'accès aux différents types de promotion. L'argumentation est remarquablement répétitive au fil du temps, mais on découvre, chez les responsables de la Société des agrégés, un grand art de l'adaptation à des situations changeantes. L'apparition de professeurs femmes agrégées après 1883 ajoute une complication nouvelle, ainsi d'ailleurs que la présence de femmes dans certains concours masculins (notamment en langues). Y. Verneuil consacre un excellent chapitre à cette question et l'on regrette seulement de ne pas connaître plus en détail comment se fit la fusion des deux sociétés catégorielles, en 1948, après les épisodes tumultueux de l'entre-deux-guerres.

Les principaux apports de l'ouvrage – au moins selon l'auteur de cette note – concernent la période 1900-1940. Verneuil montre comment la Société des agrégés parvint à défendre sa politique (l'obtention d'avantages catégoriels et de privilèges qui permettaient à ses membres un accès massif aux postes parisiens) par un jeu entre le contrôle des syndicats et les initiatives autonomes. Qui connaît un peu l'âpreté des conflits politico-idéologiques des intellectuels de l'époque découvrira avec un certain étonnement comment se succédèrent à la tête de la Société un président militant socialiste et un président militant de l'Action française, unis (au moins en apparence) dans une défense «apolitique» des agrégés (le terme «apolitique» qu'utilise Verneuil semble d'ailleurs ne pas tout à fait convenir : il vaudrait mieux dire que l'agrégation, comme incarnation d'une valeur suprême, se révèle plus importante pour les agrégés dans cette période que les orientations politiques) (1).

Comme le souligne Y. Verneuil, deux singularités structurelles du système scolaire français à partir du milieu du XIX^e siècle sont étroitement liées à l'agrégation : une relation particulière entre l'enseignement secondaire et les enseignements supérieurs littéraires et scientifiques ; la place de l'École normale supérieure (aujourd'hui

(1) Le même genre de formulation vaudrait aussi pour définir les positions du communiste Georges Cogniot et du radical Hyppolite Ducos dans leurs défenses de l'agrégation et des humanités.

ENS Ulm) dans le système scolaire. Paradoxalement, l'agrégation comme l'École normale supérieure, qui ont à de multiples reprises résisté à des tentatives de réformes, semblent en permanence en porte-à-faux dans le système scolaire : dépourvue de diplôme de sortie pour ses élèves, l'École normale s'est partiellement approprié l'agrégation, rendant par contrecoup difficile une redéfinition de celle-ci comme simple concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. L'enseignement supérieur ne s'est, de son côté, jamais privé de recruter une partie importante de son personnel parmi les agrégés, tirant ces concours vers un rôle de diplôme supérieur de fin d'études – rôle que jouent souvent dans d'autres pays les examens de doctorat. On est tenté de mentionner un autre élément, plus discrètement évoqué par Y. Verneuil, et qui s'est effacé au cours de la période qu'il étudie : les humanités classiques. Parmi les agrégés, le poids des agrégés de lettres et de grammaire dépassa longtemps celui de toutes les autres spécialités et la défense de l'agrégation accompagna longtemps celle des « humanités » (c'est-à-dire non seulement l'enseignement du latin et du grec, mais un « enseignement d'imprégnation » devant séparer précocement les élus du reste de leur génération).

Le rédacteur d'une note de lecture sur un sujet voisin de ceux sur lesquels il a lui-même longuement travaillé n'est que rarement pleinement satisfait par l'ouvrage dont il rend compte, et sans doute encore moins souvent s'il appartient à une autre génération et s'il a suivi un tout autre parcours que l'auteur de celui-ci.

Une première réserve tient à la place trop faible accordée aux disciplines scientifiques et techniques. Verneuil n'ignore certes pas leur singularité, mais il considère trop souvent l'agrégation à travers le prisme des agrégations de lettres, et plus particulièrement de l'agrégation d'histoire. C'est négliger la place croissante qu'ont prise les scientifiques – progressivement et lentement – dans les décisions de politique scolaire, et aussi dans les postes de direction du ministère de l'Éducation nationale. Depuis les années 1950, ce sont les enseignements scientifiques et, par conséquent, le souci des agrégations scientifiques qui sont au cœur du système scolaire français : l'ouvrage est presque silencieux sur les évolutions que celles-ci ont connues – en dehors de leur différenciation accrue – et sur leur rapport, qu'il convient d'examiner discipline par discipline, avec la recherche scientifique. Le cas des agrégations des disciplines techniques, dont l'ENS de Cachan eut une sorte de monopole, n'aurait pas moins

mérité un traitement détaillé, car celles-ci ont eu une importance décisive dans le développement des IUT.

Y. Verneuil semble, par ailleurs, parfois trop disposé à reprendre à son compte les normes implicites du milieu enseignant. Il admet, par exemple, que le « niveau » de l'agrégation est quelque chose de définissable, et donc comparable d'une année à l'autre ou d'une agrégation à l'autre – conviction toujours présente sur le mode de l'évidence derrière les jugements des défenseurs de ces concours. La même tendance explique sans doute que l'on ne trouve pas dans l'ouvrage d'analyse systématique du point de vue des administrateurs, qui explique pourtant la politique suivie – y compris dans ses apparentes incohérences, qui découlent souvent de compromis entre des nécessités contradictoires. L'absence d'exposé des analyses de l'agrégation par Bourdieu est par ailleurs surprenante, alors que Verneuil fait (à juste titre) une place aux prises de positions des adversaires de l'agrégation autour de 1968. Ce n'est évidemment pas un examen du bien-fondé (ou non) des analyses de Bourdieu qui fait défaut, mais l'exposé et la contextualisation de thèses qui ont connu alors une notable diffusion dans les milieux de l'enseignement (1).

Ces insatisfactions mineures ne doivent pas faire oublier l'apport d'un ouvrage qui, en adoptant une perspective temporelle large et en s'attachant à ces acteurs peu visibles que sont les défenseurs de la catégorie supérieure des professeurs de lycées, apporte un éclairage sur une des singularités essentielles du système scolaire français.

Jean-Michel CHAPOULIE

ROGERS (Rebecca). – *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. – Lyon : ENS Éditions, 2004. – 240 p.

Le terme de « mixité » sert souvent à considérer comme semblables des notions telles qu'« identité d'éducation », « égalité d'éducation », « co-instruction », d'autres encore. Ces variantes de vocabulaire apparaissent proches, mais ce serait faire bon marché de

(1) On regrette aussi que les critiques antérieures de Lucien Febvre et de Marc Bloch à propos de l'agrégation d'histoire soient également passées sous silence : elles expriment un point de vue durable chez les chercheurs de plusieurs disciplines de sciences sociales – je peux en témoigner.

la différence qu'elles présentent et du danger dans l'analyse que pourrait entraîner une interprétation indifférenciée. L'ensemble organisé par Rebecca Rogers et présenté ici veut faire prendre conscience de la complexité des éléments à prendre en compte, et comparer avec d'autres situations européennes. Les résultats obtenus par un groupe de recherche constitué voici plusieurs années, sis à l'université Marc-Bloch (Strasbourg) en union avec les *Cahiers du Genre*, revue mixte CNRS et de Paris VIII, se trouvent réunis ici.

L'ensemble des contributions liées à la mixité a été classé, dans le présent ouvrage, par niveau d'enseignement. Les universités et structures assimilées figurent en premier. Pour quelques pays européens, l'examen a été confié autant que possible à des collaboratrices qui y enseignent ou y conduisent leurs recherches. Ainsi, pour l'Écosse, Christina Myers, pour la Suisse, Nathalie Tikhonov, qui conclut dans son titre à « une avant-garde ambiguë ». L'approche plus sociologique et plus originale d'Elke Kleinau, professeur à l'université de Cologne, montre la situation de certaines femmes dans l'enseignement universitaire scientifique : sauf de très rares exceptions, elles ne trouvent pas dans les structures – administration ou direction de recherches – une véritable place. Elles s'orientent alors vers des travaux de recherche sociale empirique. La série de travaux publiés après 1924 par Alice Salomon sous le titre de *Permanence et bouleversements de la famille contemporaine* en témoigne. Le grand nombre de monographies familiales qu'on y trouve reflète, au travers des difficultés pour les femmes à se partager entre vie professionnelle et vie domestique, la diversité des situations, l'influence des notions morales « bourgeoises ». E. Kleinau en arrive à supposer que l'université n'apparaîtrait pas aux femmes comme un lieu de travail attractif : elles lui préféreraient le travail social. Nathalie Hillenweck, de son côté, traite bien de l'université allemande, mais à partir de la Kaiser-Wilhelms Universität de Strasbourg. Fondée en 1871, l'institution ne présente pas, à vrai dire, de structures et d'évolution très différentes de ses homologues d'alors en Allemagne. Sigrid Metz- Göckel, en « épilogue », dresse un court bilan de la mixité en Allemagne avant d'évoquer l'Université internationale des femmes Technique et Culture, organisée en Allemagne durant trois mois lors de l'Exposition universelle de l'an 2000.

R. Rogers, pour introduire ce qui a trait à l'enseignement secondaire, dresse un tableau de la « difficile mixité », de Julie Daubié à la loi Bérard (et non « Béraud »). Ce rapide panorama préfère décrire les

revendications féministes, bien minoritaires (au XIX^e siècle surtout), plutôt que ce qui sert de frein et d'orientation au système éducatif. L'usage et les valeurs respectés, à un moment donné, par la société française, notamment la société « bourgeoise », les éléments qui les déterminent ou influencent auraient mérité une place plus affirmée. Le « discours français sur la mixité », vue comme une sorte de Bastille à conquérir, apparaît donc un peu réducteur. Les transformations dans l'enseignement accompagnent l'évolution sociale, au reste influencée par d'autres éléments : religion, politique, éducation globale, observe au passage l'auteur elle-même. Deux contributions d'une dimension moins générale viennent compléter le chapitre, ainsi ce qui regarde l'évolution en Irlande (M.-J. Da Col Richert), ou les Pays-Bas, dans l'enseignement secondaire duquel Mineke Van Essen décrit la place de l'éducation physique au XX^e siècle. Est analysée également la place des femmes dans l'enseignement et l'administration scolaires (Marlaine Cacouault-Bitaud, qui propose une réinterprétation des fonctions exercées), et donné un tableau tout à fait récent des politiques alsaciennes suivies en matière de « mixité professionnelle » (Roland Pfesser-Korn). Michèle Ferrand s'interroge enfin sur les causes d'une « mixité à dominance masculine » dans les filières scientifiques à l'École normale supérieure.

La conclusion générale de l'ensemble, rédigée par Nicole Mosconi, emporte l'approbation lorsqu'elle montre, au-delà des disparités constatées dans le recueil, que « mixité » ne signifie pas « égalité ». La dimension religieuse, ses querelles, auraient mérité, observe-t-elle, une place plus importante et plus nuancée : la mixité est plus tardive dans les pays catholiques. Elle est présente à différents égards dans le domaine politique : son aspiration à l'égalité et à la liberté manifeste son lien avec la démocratie. Les analyses sociologiques des années 1980 se penchent sur la variable du sexe : le métier de professeur est exercé différemment par les hommes et par les femmes, la fonction se dévalorise en se féminisant, on inculque aux garçons et aux filles des images différentes de leur avenir. Les études féministes sont d'ailleurs peu présentes dans les universités. Le système scolaire, riche de contradictions, ne peut être en avance sur le système social. Les considérations multiples de N. Mosconi invitent, dans la situation présente, à conduire des recherches de type psychologique autant que sociologique.

ASCENZI (Anna), SANI (Roberto). – *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*. – Milano : Vita e Pensiero, 2005, 768 p.

Cet ouvrage a été préparé par deux historiens appartenant au Centre de documentation et de recherche sur l'histoire du livre d'école et de la littérature pour l'enfance de l'Université de Macerata. Sur le modèle du programme «Emmanuelle» dirigé par Alain Choppin à l'INRP, le Centre de Macerata pilote actuellement un vaste programme dont les finalités sont le repérage et la publication de toutes les sources documentaires existantes, afin de les mettre à la disposition des chercheurs. L'un des volets est constitué par la collecte et la présentation ordonnée des textes officiels (textes législatifs et réglementaires, décrets, circulaires et rapports publiés dans le *Bollettino ufficiale* du ministère et par la *Gazzetta ufficiale del regno d'Italia*, ouvrages et brochures publiés par la «Libreria dello Stato» de Rome, manuscrits conservés dans les archives) réglementant les manuels et les livres des écoles primaires du royaume d'Italie, de 1860 jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Le volume ici présenté est consacré à l'activité de la *Commissione centrale per l'esame dei libri di testo delle scuole elementari* pendant la période 1923-1928. Il est le premier d'une série qui en comprendra deux autres, recueillant le même type de sources documentaires, l'un en amont (de 1860 à 1922) et l'autre en aval (de 1929 à 1975). Sur ce laps de temps, à partir des sources ainsi réunies, il sera possible de procéder à plusieurs études globales, tant qualitatives que quantitatives.

Les documents rassemblés par Anna Ascenzi et Roberto Sani prouvent sans aucun doute l'intérêt de ces recueils. Les documents ministériels réunis ici permettent non seulement de reconstituer les orientations générales en matière d'éducation de la classe dirigeante italienne, libérale d'abord et fasciste ensuite, mais aussi d'établir un atlas historique et géographique de l'édition scolaire, grâce aux minutieuses listes d'ouvrages publiées par les instances ministérielles chargées d'examiner les livres d'école. La Commission centrale en charge de l'examen des livres pour l'école primaire pendant la période allant du premier gouvernement de Benito Mussolini à l'institution du «livre d'école unique» par le régime fasciste, examina et évalua les ouvrages en circulation dans les écoles primaires, afin de n'autoriser que les livres par elle inclus dans la «liste officielle des livres d'école». Instituée le 23 mars 1923 par Giovanni Gentile, alors

ministre de l'Instruction publique, elle changea cinq fois de président et de membres pendant la période où l'État libéral se transforma en État fasciste; de 1923 à 1928 se succédèrent à sa tête Giuseppe Lombardo Radice (1923-1924), Giovanni Vidari (1925), Balbino Giuliano (1926), Michele Romano (1927) et Alessandro Melchiori (1928). Les mandats de ces présidents correspondirent à autant d'étapes de la «fascisation» progressive de l'école, qui verra le néo-idéalisme gentilien, encore nourri de valeurs philosophiques et pédagogiques, laisser place à une conception brutalement idéologique de l'éducation nationale.

Les résultats les plus riches et les plus intéressants sont de loin ceux des travaux effectués par la Commission Lombardo Radice (1923-1924), qui offrent une mine de renseignements. Ses seize membres examinèrent tous les manuels et les livres des disciplines enseignées dans le premier degré: livres de lecture, d'histoire et géographie, de chant, d'arithmétique et de religion; manuels de notions variées, d'hygiène, de sciences physiques et naturelles... Un travail titanesque, qui aboutit à un rapport de synthèse pour chaque domaine, suivi de la liste de tous les ouvrages examinés, comprenant pour chaque titre une notice signalétique dans laquelle, après la description détaillée de la structure et des contenus, se trouve une critique argumentée des raisons qui avaient conduit le commissaire à l'un des trois choix possibles: l'approuver, le rejeter ou bien le conserver à titre provisoire pour le soumettre l'année d'après à un jugement définitif. La précision et la rigueur avec lesquelles ces tâches furent remplies témoignent du sérieux qui caractérise le travail de cette Commission, dont les membres se sentirent investis d'une véritable mission: rénover la production éditoriale existante, qui était souvent désuète et inadaptée, afin de l'améliorer. Une rénovation qui allait au-delà de la mise en conformité avec les programmes, car les commissaires, tous compétents en matière non seulement de didactique des disciplines mais aussi de pédagogie, exigeaient également la mise en conformité des ouvrages avec la nouvelle conception de l'enfance qui s'était affirmée en Europe depuis l'avènement de la psychologie expérimentale.

Le bilan des travaux de la Commission se solda par le rejet de la moitié des livres examinés, et par le renvoi à une deuxième évaluation. L'année suivante, la Commission, sous la présidence de Giovanni Vidari, se trouva obligée d'examiner, entre les nouvelles parutions et les anciennes, quelque 1300 volumes. Elle confirma les jugements émis en 1924 et fonctionna d'après des critères analogues.

Il faudra attendre l'année 1926, et la nomination de la Commission Giuliano, pour voir l'avènement du fascisme servir de critère pour le rejet ou l'approbation des manuels d'histoire: entre-temps, le fascisme s'était transformé en dictature. Cette exigence sera affirmée avec une force encore plus grande en 1927, lorsque la Commission Romano voudra que tous les manuels pour l'école primaire établissent une adéquation complète entre «idéal national» et «idéal fasciste» à inculquer dès l'enfance. En 1928, la Commission Melchiori refusa de réexaminer les ouvrages considérés comme inadaptés à la formation spirituelle de la jeunesse italienne parce que dépourvus d'esprit fasciste, et elle appela de ses vœux l'institution du «*testo unico di Stato*» dans les écoles. Ce qui fut fait avec la loi du 7 janvier 1929, statuant que, à partir de la rentrée 1930, toutes les écoles primaires du Royaume utiliseraient pour toutes les disciplines les mêmes «livres uniques d'État».

Les essais introductifs d'Anna Ascenzi et Roberto Sani mettent en évidence la façon dont le projet idéaliste du pédagogue Giuseppe Lombardo Radice, voulant faire de l'État le levier d'une pédagogie nationale élitiste, se changea progressivement en rouage permettant d'imposer les livres comme moyens de propagande et de formation de l'«homme nouveau», c'est-à-dire du «fasciste intégral». La «Commission centrale pour l'examen des livres de classe» achevait ainsi sa parabole: d'un bout à l'autre de son existence, elle avait commencé par jeter les bases d'un contrôle étatique direct sur la production scolaire éditoriale, en se considérant comme la meilleure instance à même de juger de la qualité d'un livre de classe, pour finir par reconnaître dans l'État la seule instance habilitée à imposer le même manuel à tous les élèves, ce qui supprimait sa raison d'être.

Mariella COLIN

ISRAEL (Stéphane). – *Les Études et la guerre. Les normaliens dans la tourmente (1939-1945)*. – Paris: Éditions rue d'Ulm, 2005. – 334 p.

À l'occasion de son bicentenaire, en 1994, l'École normale supérieure a fait l'objet d'un certain nombre de travaux universitaires en même temps qu'étaient publiés de nombreux récits de souvenirs. Ce fut également l'occasion de réaliser un inventaire très détaillé des

fonds d'archives versés par l'École aux Archives nationales. Pour autant, aucune histoire générale de l'ENS n'a encore été produite et ce n'est qu'au travers d'études ponctuelles qu'il nous est donné de connaître un peu mieux l'histoire de cet établissement dont la première ébauche remonte à la Révolution. L'étude que propose Stéphane Israel s'attache à éclairer la période de la Seconde Guerre mondiale. Issu d'un DEA, le présent ouvrage s'appuie très largement sur les archives de l'École, complétées par diverses correspondances (dont celle de J. Carcopino, qui la dirigea durant cette période) et des entretiens menés par l'auteur.

L'ambition de ce travail est de réaliser une «histoire totale de l'institution», à la fois matérielle, sociale et intellectuelle, durant la période qui s'étend de l'entrée en guerre aux lendemains de la Libération, en s'interrogeant sur le rôle de ce qu'il désigne sous le terme de «facteur normalien», à savoir un ethos spécifique aux élèves de l'ENS. Construit selon une logique chronologique articulée sur les dates clés d'octobre 1940 (statut des Juifs) et février 1943 (mise en place du STO), l'ouvrage prend en compte successivement l'histoire institutionnelle, le quotidien des élèves et les différentes attitudes «politiques» face aux événements. C'est ainsi que l'on peut suivre les aléas d'une institution confrontée aux logiques propres de la guerre (la mobilisation, puis la démobilisation des élèves, les recherches liées à la Défense nationale), de l'occupation (les restrictions, le statut des Juifs, le STO) et aux questions de collaboration et de résistance. On assiste ainsi à la lutte menée par le nouveau directeur, Jérôme Carcopino (qui est aussi, dans un premier temps, secrétaire d'État à l'Éducation et à la Jeunesse), afin d'obtenir que l'École normale reste le lieu de production des élites intellectuelles de la France, avec la mise en place d'une quatrième année facilitant l'accès des élèves à l'enseignement supérieur. On assiste également aux conflits quotidiens qui opposent l'équipe de direction et les administrations française et allemande au sujet de la livraison des denrées de base ou des autorisations de circulation des élèves.

L'ensemble de l'ouvrage de S. Israel est très bien documenté. Il s'appuie sur des sources solides qui permettent de retracer dans le détail un certain nombre d'épisodes de cette geste normalienne. Car c'est bien d'une geste qu'il est question ici avec la mise en récit des actions d'éclat, des moments de crise et de drame que vit l'institution. Dans le même temps, l'auteur ne cesse de réaffirmer sa volonté de comprendre la spécificité de l'École normale dans des temps troublés

et de rechercher les facteurs de continuité et de cohérence qui font de cette institution un espace particulier au sein de l'enseignement supérieur français. Il insiste à de nombreuses reprises sur l'esprit de corps des normaliens. Il met en avant leur ethos spécifique, s'appuyant par exemple sur la permanence des canulars en temps de guerre, dans le but de montrer sa pérennité, et érige parfois ce «folklore normalien» en exemple de l'indépendance d'esprit des élèves. Leur engagement politique est ainsi toujours présenté sur un mode distancié et raisonné. Mais dans le même temps, S. Israel insiste sur le poids des histoires individuelles, qu'il s'agisse de collaboration ou de résistance. Aucune réflexion n'est véritablement menée sur la double question d'une spécificité normalienne dans le rapport au politique et de l'inscription des normaliens résistants et collaborateurs dans des groupes plus larges et aujourd'hui bien connus (en particulier au travers de nombreux travaux récents sur la sociologie de la résistance). Pourtant, de nombreux éléments présents tout au long de l'ouvrage pourraient contribuer à apporter des éléments de réponse. L'auteur nous montre ainsi une École très soucieuse de ses élèves, en lutte permanente avec les différentes autorités pour préserver le sort des siens, améliorer leurs conditions de vie et de travail et assurer leur avenir. Un véritable réseau normalien est en œuvre durant toute la guerre et se révèle particulièrement efficace au moment où le STO revendique un nombre grandissant de normaliens. Il contribue à maintenir les élèves dans un sentiment d'appartenance à l'institution et de forte dépendance. En ce sens, tout est organisé pour couper les normaliens du monde réel, selon le souhait même de Jérôme Carcopino. L'injonction qui leur est faite de ne faire que travailler permet ainsi de faire de l'École une sorte de thébaïde, largement protégée de la tourmente. Tous ces éléments jouent très certainement un rôle dans la position relative de retrait de l'École et des normaliens durant toute la guerre.

Cependant, il y eut bien une minorité active au sein de l'ENS, recrutée parmi les promotions et les enseignants de sciences, pour laquelle l'occupation signifia une implication personnelle importante et des choix stratégiques. Ceux-là sont les parents pauvres de l'ouvrage, alors même que leurs engagements politiques ont été notablement plus importants. Le récit de la résistance des scientifiques vient ainsi en contrepoint éclairer la faiblesse de celle des littéraires, et surtout son caractère tardif. Pour autant, cette différence n'a pas incité l'auteur à creuser la question, ni à la mettre en perspective avec une semblable opposition au sein de l'université française. Il a manqué l'occasion d'avancer dans la réflexion sur le mode de fonctionnement

des espaces savants, en particulier dans leur rapport au politique. On retrouve cette carence dans l'étude des contenus scientifiques : on sait en détail ce que font les littéraires de leurs journées consacrées à l'étude, bien plus rarement ce que font les élèves dans les laboratoires de sciences.

Si l'ouvrage de Stéphane Israel nous fournit une abondante substance et matière à réflexion, il est dommage qu'il reste le plus souvent au niveau de la chronique et que son auteur ait du mal à se déprendre de sa propre appartenance à l'École. Ce faisant, il incite à désirer que s'impulse une réflexion sur la place de l'École normale supérieure au sein du dispositif français d'enseignement supérieur et à relancer la réflexion sur la structuration du champ universitaire autour des sciences et des humanités. Sa nécessaire mise en perspective avec les autres institutions d'enseignement supérieur pourrait alors fournir d'intéressantes pistes de réflexion.

Emmanuelle PICARD

EKLOF (Ben), HOLMES (Larry E.), KAPLAN (Vera) (éd.). – *Educational Reform in Post-Soviet Russia : Legacies and prospects*. – Londres/New York : Frank Cass, 2005. – 350 p.

Ce recueil d'articles est issu de deux conférences sur l'enseignement de l'histoire et le système éducatif en général en Russie (à l'université de Tel Aviv en 1999 et à l'université d'Indiana en 2000). Le spectre abordé est donc large, comme le confirme la division en deux parties complémentaires : d'un côté les politiques, de l'autre les enseignants, les manuels et les pratiques pédagogiques. Un tel plan rend difficile une lecture cursive de l'ouvrage, certaines questions générales étant dispersées entre les chapitres (celles des acteurs et de la chronologie des réformes par exemple) ; il permet en tout cas de se faire une idée des approches et des interrogations actuelles des chercheurs anglo-saxons, russes et israéliens.

Comme l'indique le sous-titre, un des points de départ des éditeurs, notamment Ben Eklof et Larry Holmes (historiens de l'éducation, respectivement dans les périodes tsariste et stalinienne, mais aussi observateurs attentifs des réformes en Russie dans ce domaine depuis 1991), est l'impression très positive, au sein de la population,

laissée par le feu système soviétique en matière d'enseignement. Sans tomber dans la célébration que font de ce passé les maîtres actuels du Kremlin, ils cherchent à reconstituer non seulement la réalité scolaire d'avant 1991, mais aussi l'esprit, les modalités et les conséquences des réformes qui ont affecté cet héritage.

Un des paradoxes de la situation actuelle est en effet le retour de nombreux traits soviétiques, sans que disparaisse totalement le cadre libéral mis en place, sous Eltsine, par l'ex-ministre Eduard Dneprov (avec notamment la loi de 1992, qui voulait instaurer une école décentralisée et démocratique). Selon Vyacheslav Karpov et Elena Lisovskaya, le « conservatisme technocratique » du pouvoir ces dernières années se caractérise par une re-centralisation des moyens matériels et humains, ainsi que des contenus (examens, programmes et manuels) : il s'agit désormais non pas de geler, mais d'encadrer depuis Moscou les réformes en cours. Cependant, certains établissements des grands centres urbains, favorisés sur le plan socioculturel et donc financier, continuent depuis la fin de l'URSS à jouir d'une certaine autonomie.

La question des ressources reste un problème criant, voire tragique, pour la grande majorité des écoles, alors que le pays dispose d'une rente pétrolière et gazière exceptionnelle en ce début du XXI^e siècle. Là comme dans d'autres domaines autrefois soumis au seul contrôle de l'État, les initiatives locales et les possibilités offertes par le marché renforcent les inégalités héritées de la période soviétique. Par ailleurs, les frais imposés aux parents en Russie aujourd'hui, sans parler même des écoles privées, rendent semi-payant l'enseignement primaire et secondaire. L'avenir dira si les récentes déclarations d'intention du pouvoir (président, gouvernement et Douma) s'inscrivent dans une volonté réelle de réinvestir ce secteur largement sinistré, ou visent seulement à maintenir à flot une institution dont le poids dans l'opinion est particulièrement important, comme l'ont montré les dernières grèves massives d'enseignants en 1998-1999.

Ben Eklof et Scott Seregny, dans une contribution passionnante consacrée à la situation et aux aspirations de ces derniers, indiquent que « la combinaison de la décentralisation et de l'effondrement économique [des années 1990] fut fatale et [les] fit se sentir plutôt abandonnés que libérés ». Ainsi, le souvenir du traumatisme de l'ère Eltsine et les difficultés du quotidien expliqueraient les tendances

réactionnaires de cette profession aujourd'hui. Avec des salaires dérisoires et une crise des vocations importante, on comprend mieux pourquoi, après le dynamisme des années de *perestroïka*, les enseignants sont retombés dans l'apathie sociale et politique. Dans ces conditions, les ambitions du « Programme de modernisation » présenté en 2001 comme base de travail pour la décennie, à savoir la standardisation des examens et la mutation des techniques d'enseignement, semblent irréalistes. Pourtant, les auteurs évitent toute caricature : les plus de 50 ans ne sont pas majoritaires dans la profession et celle-ci conserve des ressources en matière de solidarité et d'innovation. Plusieurs contributions rappellent à juste titre qu'il existe une importante tradition pédagogique expérimentale russe et soviétique : Vygotskij, Makarenko, Sukhomlinskij et les initiateurs du mouvement « communard » des années 1960-1980 ont encore aujourd'hui une postérité active dans les tentatives d'enseignement différencié que signale, avec optimisme quant à l'avenir, James Muckle.

Sur le plan des méthodes et des pratiques de la classe, on constate toutefois dans la Russie de Poutine un retour aux formes de l'ère soviétique (les années 1920 et leur cortège d'expérimentations mis à part) : apprentissage par cœur, faible interaction et, en particulier, absence de confrontation avec les moments douloureux du passé. Vera Kaplan affirme que l'enseignement de l'histoire a quand même tiré profit des changements depuis la *perestroïka*, même si la tendance depuis le milieu des années 1990 est à la « contre-réforme » et, comme le souligne aussi Janet Vaillant pour l'instruction civique, au recentrage sur la nation russe, voire au nationalisme. Igor Ionov résume ainsi le changement de contenu des manuels d'histoire utilisés par la plupart des écoles : « À la place des classes et des guerres paysannes, l'histoire de l'État et de l'Église a commencé à s'imposer » (1). Certes, l'édition russe a produit depuis l'époque gorbatchévienne de nombreux ouvrages novateurs, développant les approches sociales et culturelles et encourageant l'esprit critique ; mais ils n'ont pas eu le soutien du ministère de l'Éducation, organisateur d'un concours spécial en 2002 pour distribuer ses subventions. On retrouve aussi un fort conservatisme méthodologique en littérature, où la majorité des enseignants utilise une approche traditionnelle (« catéchistique » selon Nadya Peterson) pour présenter les textes et

(1) Cette tendance s'est confirmée depuis, y compris dans l'enseignement supérieur : voir l'analyse par Maria Ferretti du manuel à destination du premier cycle dirigé par A.N. Sakharov, dans la revue *Neprikosnovennyj Zapas*, n° 4 (36), 2004, p. 78-85 (en russe) : <http://www.nz-online.ru/index.phtml?aid=25011095>.

leurs auteurs, sans recourir aux théories littéraires.

Parmi les analyses comparatistes développées dans l'ouvrage, on préférera la démarche de Stephen Kerr, soucieuse de déconstruire la vision qu'a le chercheur occidental des réalités russes, à celle de Vyacheslav Karpov et Elena Lisovskaya, qui rapprochent les révolutions française, russe et «post-communiste» pour satisfaire à un schéma global assez simpliste (réforme/mutations/réaction), sans tenir compte des ambiguïtés de la chronologie. Au total, le tableau fourni par toutes ces contributions permet de se familiariser à la fois avec l'histoire complexe de l'institution scolaire en Russie au xx^e siècle et avec ses transformations actuelles. Certes, le spécialiste de l'un ou l'autre domaine restera sur sa faim vu le caractère inachevé de certains chantiers esquissés ici. Le dialogue entre les disciplines (histoire, sociologie, sciences de l'éducation) n'est pas toujours aisé, et le recours au passé parfois peu probant : ainsi quand Larry Holmes, à la fin d'un article très instructif sur les années trente et quarante, conclut que l'école stalinienne a conduit, par les formes d'autonomie qu'elle tolérait en son sein, à la *perestroïka* et à la chute du régime. Inversement, l'étude de la «démocratisation» interne aux établissements scolaires après 1991, traitée par Isak Froumin (lui-même ancien directeur d'une école expérimentale en Sibérie), aurait gagné à être replacée dans une perspective historique : le mauvais souvenir laissé dans le public par la participation bureaucratique des «organisations sociales» (syndicats, Pionniers et Komsomol) durant la période précédente explique peut-être l'échec de l'association des parents et des élèves à la vie de l'école. On regrettera enfin l'absence dans le recueil de la problématique de la «démocratisation», au sens de la promotion de l'égalité des chances entre les élèves, préoccupation pourtant mise en avant à l'époque soviétique, non sans hypocrisie. Ainsi, la matrice soviétique de l'école russe reste encore largement inexplorée, surtout pour l'après-1945. Cette publication ne remplit donc pas toutes ses promesses, même si les éclairages et les synthèses qu'elle propose sur les vingt dernières années sont très utiles.

Laurent COUMEL

TCHERNYCHEV (Annie). – *L'Enseignement de l'histoire en Russie de la Révolution à nos jours*. – Paris: L'Harmattan, 2005. – 250 p.

Professeur de russe qui a séjourné en Union soviétique, Annie Tchernychev avait soutenu en 1984 une thèse sur «L'enseignement de l'histoire en URSS et la formation des jeunes Soviétiques par l'étude de l'histoire». C'est le contenu de cette thèse, actualisé et remanié au vu des transformations survenues dans l'enseignement historique russe depuis la disparition de l'Union soviétique, que propose cet ouvrage appuyé sur une très abondante bibliographie (quasi exclusivement en russe). Il apporte donc son lot d'informations inédites, principalement sur les manuels d'histoire russes d'aujourd'hui.

Le premier chapitre retrace l'évolution des instructions officielles relatives à l'enseignement historique depuis la révolution d'Octobre. En 1923, l'histoire disparaît comme matière autonome, remplacée par un enseignement de «sciences sociales» faisant converger l'économie politique, le droit et l'histoire, le tout bien entendu fondé sur le matérialisme historique. Les orientations alors définies par Lounatcharski, Pokrovski et Kroupskaïa seront remises en question dans les années 1930: l'enseignement de l'histoire en tant que tel sera rétabli et le respect de la chronologie exigé, parallèlement à une refonte d'ensemble du système scolaire (1930 : scolarité obligatoire; 1933 : manuels uniques) qui ne laissera aux enseignants aucune marge d'initiative. En dépit de quelques réformes de détail à l'époque de Khrouchtchev, l'orientation générale de l'enseignement historique restera la même jusqu'aux années 1980: c'est un instrument d'éducation idéologique. Mais la *perestroïka* et la *glasnost*, en autorisant la société à poser des questions sur son histoire, vont faire vaciller l'édifice: en 1988, les examens d'histoire sont remplacés par un «entretien». Après le démantèlement de l'Union soviétique (1991), de nouvelles normes éducatives sont mises en place en Russie: le patriotisme russe et le respect des droits de l'homme et de la démocratie remplacent le patriotisme soviétique et la conscience socialiste comme objectifs de l'éducation historique. La crise matérielle et morale du système éducatif russe interdit cependant de prendre la mesure des transformations réellement opérées sur le terrain. «Le plus significatif des changements apparents est la fin de l'uniformité» (p. 49), notamment en ce qui concerne les manuels d'histoire; mais les professeurs, dénués de moyens pour acheter et évaluer les nombreux ouvrages qui paraissent sur le marché, préfèrent souvent s'en remettre à ceux qui sont recom-

mandés par le ministère de l'Éducation, au nombre de trois par discipline. Ce sont ces manuels semi-officiels qu'Annie Tchernychev a comparés à ceux de l'époque soviétique.

Le chapitre II oppose brièvement le professeur d'histoire soviétique, très encadré par des instructions détaillées, une formation politique obligatoire, des cours de recyclage et une abondante littérature professionnelle, et le professeur d'histoire post-soviétique, en plein désarroi devant la remise en question de sa discipline (sans parler de la crise générale du système éducatif) : il doit désormais susciter la réflexion personnelle, élaborer de nouveaux systèmes d'évaluation, sans être sûr des contenus qu'il enseigne...

Car la société russe n'a pas forgé de consensus sur l'interprétation de son passé, comme le montrent les deux chapitres suivants, consacrés à l'analyse des manuels avant et après l'écroulement de l'URSS. Ceux-ci sont tout d'abord examinés du point de vue de leur structure (périodisation, place du patriotisme, place de la religion), puis de quelques faits et personnages fondamentaux du xx^e siècle (Lénine, révolution d'Octobre, « grande guerre patriotique », Staline) auxquels s'ajoute, tout à la fin, une rubrique « noms célèbres » qui permet d'introduire quelques personnages de l'histoire de France. Les analyses présentées, d'une grande richesse, sont également d'une modestie interprétative louable, car la principale conclusion à laquelle elles mènent est qu'on se trouve devant une période de transition où l'enseignement historique russe, imparfaitement dégagé de l'empreinte soviétique, n'a pas encore reçu d'orientation claire.

Un dernier chapitre étudie la façon dont les manuels rendent compte des concepts d'« État » et de « démocratie ». Le premier apparaît comme une notion centrale, mais imparfaitement définie, de l'enseignement historique (au risque d'une dérive vers la conception d'un État « fort », qui ne paraît nullement invraisemblable dans la Russie actuelle : Annie Tchernychev signale à ce propos la sanction par retrait de recommandation ministérielle infligée à un manuel d'histoire en 2003). La notion de démocratie est, elle aussi, mal définie : ce n'est guère que l'inverse du totalitarisme, notion qui a fait son entrée dans les manuels post-soviétiques en tant que phénomène européen du xx^e siècle. Signalons à ce propos que ces manuels ne mentionnent pas le nazisme, le régime hitlérien étant caractérisé comme « fasciste ».

Comme toute analyse de manuels, celle dont il vient d'être question ne peut éclairer que sur l'histoire «à enseigner», qui n'est pas nécessairement celle qui est effectivement dispensée dans les classes, encore moins celle qui est effectivement apprise. La description de la valse-hésitation des manuels d'histoire russes d'aujourd'hui n'en est pas moins intéressante : au-delà du désarroi des professeurs d'histoire, elle témoigne de celui de la société russe devant un passé qui ne «passe pas», posant la question de l'autonomie du discours et de l'enseignement historique par rapport aux attentes d'une société en crise. Et les histoires drôles placées en épigraphe de chaque chapitre n'ont pas pour seule vertu de faire sourire : elles contribuent à recréer l'ambiance de cette société à peine et imparfaitement délivrée d'un régime oppressif, où vivent et travaillent historiens et enseignants russes.

Annie BRUTER

COMPTES RENDUS

NEGRUZZO (Simona). – *L'armonia contesa. Identità ed educazione nell' Alsazia moderna*. – Bologne: Società editrice il Mulino, 2005. – 396 p.

L'objet de l'enquête de Simona Negruzzo est du plus grand intérêt. Y eut-il aux XVI^e-XVIII^e siècles une conception protestante (ou plus exactement luthérienne) de l'éducation face à une conception catholique? Le choix de l'Alsace, partagée à la même époque entre les deux confessions, était entièrement justifié pour tester cette hypothèse; d'autant que l'abondance des travaux récents sur cette région permettait d'étayer solidement la recherche.

Le résultat surprend au premier abord. Mais, après réflexion et lecture attentive, il emporte la conviction. «Les collèges catholiques et protestants appliquaient le même archétype humaniste enraciné dans la pratique assidue des textes classiques», écrit l'auteur à propos des établissements du XVI^e siècle et du début du XVII^e siècle (p. 120). À l'origine se trouvait l'humanisme qui, d'une part, influença Jean Sturm, le fondateur du Gymnase de Strasbourg (1538) et, d'autre part, presque dans le même temps, Ignace de Loyola et les premiers fondateurs des collèges jésuites. Plus tard, le même humanisme inspira les auteurs de la *Ratio studiorum* (1599), à l'origine de l'organisation des collèges de la Compagnie de Jésus. Ainsi, dans les établissements catholiques et protestants, existait la même «volonté d'abattre l'ignorance pour le bien de la religion et de la société» (p. 125). Certes, mais il ne conviendrait pas d'oublier «l'erreur» qui, dans l'esprit du temps, était le mal absolu, pire encore que l'ignorance. On n'en veut pour preuve que les séances de controverse pratiquées avec ardeur de part et d'autre. L'auteur en est bien persuadée, qui rappelle «le stéréotype du jésuite rusé et diabolique» chez les luthériens tandis qu'au sein de la Compagnie de Jésus, on s'entraîne avec ardeur à l'aide du *De controversiis* du père Robert Bellarmin (p. 134).

Les points communs ne doivent pas faire oublier une opposition de principe, solidement implantée, que les Lumières elles-mêmes ne parviendront pas à effacer. Seulement, elle s'exprime sous une autre forme qu'au XVI^e siècle. «Il a régné entre ces deux corps une harmonie parfaite», écrivait en 1768, l'auteur des «Observations sur les

Universités catholique et luthérienne de Strasbourg » (p. 287). Sans doute est-ce ce que l'on écrivait à la Cour, mais il convient parfois d'aller au-delà des politesses, de mise à l'époque.

Un autre léger regret concerne l'étude des collèges catholique et luthérien de Strasbourg au XVIII^e siècle. Alors que celle du second (le Gymnase), est bien centrée sur le sujet (élèves, enseignement...), celle du collège royal (dirigé par les jésuites) dérive un peu vers l'histoire religieuse du diocèse sans qu'on soit suffisamment informé sur les maîtres, les manuels, les méthodes et la qualité de l'enseignement, les effectifs des collégiens. L'auteur a-t-elle eu le souci de suivre de trop près sa bibliographie ? En tout cas, une recherche reste à conduire dans ce domaine.

Il n'empêche que cet ouvrage, riche d'une abondante documentation, ici regroupée avec talent, original par la thèse qui s'y trouve défendue, sera d'un particulier intérêt, non seulement pour le public italien à qui il est destiné dans un premier temps, mais aussi pour les enseignants français qui ont du mal, souvent, à se familiariser avec les problèmes de frontière, qu'ils soient politiques, culturels ou religieux.

Louis Châtellier

Mademoiselle de Mortemart. – *Un merveilleux voyage. Le journal d'une enfant pendant l'été 1769* / Édition établie par Laetitia Gigault / Préface d'Isabelle Laboulais. – Strasbourg : La Nuée bleue, 2006. – 192 p.

L'historien de l'éducation est friand d'écritures enfantines. Il espère y trouver la trace de compétences maîtrisées, de savoirs acquis, de sentiments éprouvés, de valeurs incorporées, toutes choses qu'il ne peut souvent que déduire ou supposer des principes éducatifs et des programmes d'instruction qu'il connaît par ailleurs.

C'est dire avec quel intérêt il entreprend la lecture d'un journal inédit dont l'éditrice et la préfacière nous disent qu'il a été tenu du 16 mai au 19 août 1769 par la jeune Victurnienne-Delphine-Nathalie de Mortemart, née à Paris en janvier 1759, et donc âgée alors de dix ans. Elle appartient à une vieille famille d'aristocrates ; parmi ses aïeules figure Madame de Montespan, maîtresse de Louis XIV ; son père est un haut officier des armées du Roi ; elle-même épousera le marquis de Rougé, et sera plusieurs fois portraituree par Madame Vigée-Lebrun. Le voyage qu'elle fait à l'été 1769 avec ses parents la

conduit notamment à Châlons-sur-Marne, Verdun, Metz, Nancy, Strasbourg – où résident deux de ses frères, qui se destinent à entrer dans l'Artillerie –, Colmar, Belfort et Besançon.

La lecture du journal plonge cependant très vite dans la plus grande perplexité. Pas une tournure, pas une expression, pas un sentiment ne s'y lit qui puisse provenir d'une fillette de dix ans. Il se résume pour l'essentiel à une suite de descriptions qui privilégient deux objets. Le monde de la technique, d'abord : fonderie de canons, manufacture d'armes, moulin, saline... Échantillon de la prose présumée enfantine : « Il y avait dans le creuset quarante-sept mille cinq cent vingt livres de matière, composée de onze livres d'étain sur cent livres de cuivre rouge [...]. Le moule a dix-huit pieds de profondeur, dont trois pieds de charge ne servent qu'à fouler par leur poids, car on les scie quand la pièce est froide ». Autre objet privilégié : les exercices militaires, sur lesquels nous sont livrés des jugements fort experts : « L'homme d'aile marqua l'exercice de l'infanterie à l'ordinaire par des gesticulations qui lui donnent l'air d'un sot », ou au contraire : « Cet exercice fut un des plus complets que j'aie jamais vu ». Même *vista* en architecture : « En bâtissant ce magnifique château, on s'est astreint à de vieilles fondations, et toute cette aile est en fausse équerre, ce qui la défigure dehors et dedans ». Quant aux simples civils rencontrés, ils suscitent des remarques du genre : « Les femmes du peuple [de Strasbourg] passaient autrefois pour très jolies, j'en ai vu fort peu qui fussent bien »...

La lecture achevée, il faut se rendre à l'évidence : même s'il est écrit à la première personne et semble correspondre à ce qu'aurait pu voir la jeune Mortemart au cours de son voyage, ce texte non signé est manifestement du génie de quelque adulte féru de technique et d'art militaire, que l'éditrice n'a pas identifié (le père lui-même ?), pas plus, d'ailleurs, que l'objectif même de son long voyage. Plus gênant encore : une notation, page 96 (« [Je vis] M^{lle} de Bècle, qui a depuis épousé M. le baron de Bosdée... ») montre que le texte ici édité est plus ou moins largement postérieur au voyage lui-même. Enfin, le fac-similé de l'écriture donné p. 4 révèle une fermeté de main qui ne peut en aucun cas être celle d'une enfant de dix ans, à supposer même que le couvent (lequel ?) où elle étudie alors l'y ait exercée avec l'acharnement le plus extrême. Ajoutons que l'éditrice a cru bon, non seulement de rectifier l'orthographe du journal (au demeurant tout à fait excellente, d'après le fragment donné en fac-similé) mais de « légèrement réécrire les passages peu clairs ».

Bref, on doit avouer sa frustration à la lecture de cet écrit mal identifié, et sa surprise de le voir néanmoins qualifié d'« œuvre »,

promouvant Mademoiselle de Mortemart au rang de « véritable auteure » à introduire « dans le cercle restreint des femmes du XVIII^e siècle qui voyagent et sont publiées »...

Pierre Caspard

Le Journal de Stanislas Dupont de la Motte, inspecteur au collège de La Flèche (1771-1776). Texte préparé et présenté par Didier BOISSON. – Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2005. – 426 p.

C'est un document tout à fait exceptionnel pour l'histoire de l'éducation que Didier Boisson, maître de conférences à l'université du Mans, vient de publier. Il s'agit du *Journal* rédigé du 1^{er} octobre 1771 au 30 septembre 1776 par Stanislas Dupont de la Motte, inspecteur de l'École militaire préparatoire de La Flèche. Cette école, qui est une dépendance de l'École militaire de Paris, a succédé en 1764 à l'ancien collège des jésuites et devait accueillir 250 boursiers gentilshommes : ils sont en réalité 344 en février 1776. Nommé par le secrétaire d'État à la Guerre, l'inspecteur Dupont de La Motte note au jour le jour tout ce qui se passe dans l'établissement : problèmes de gestion financière et matérielle dont il est directement responsable (travaux et entretien des bâtiments tant du collège que des prieurés, fermes et métairies qui lui appartiennent, construction des infirmeries pour l'inoculation, aménagement des jardins, approvisionnements), état sanitaire des élèves, surveillance de leur comportement (indiscipline, rébellion), attitudes et qualités intellectuelles des sous-maîtres, régents, professeurs et principal du collège sur lesquels, à la différence des élèves, il n'a aucune prise. Cette chronique extrêmement vivante permet aussi de saisir les relations étroites entretenues entre la ville et le collège, qui sont source de tensions et de conflits même si les liens se réaffirment lors des fêtes et cérémonies qui rassemblent notables fléchois et personnel du collège.

L'édition de cette chronique est précédée d'une introduction qui présente excellemment les enjeux essentiels du texte et fournit une liste du personnel du collège pendant la période couverte par le *Journal* (pp. 41-42) ainsi qu'une carte des lieux cités (p. 43). Le livre donne également (pp. 395-398) une liste des sources sur le collège de La Flèche pour la période 1764-1776. L'ouvrage s'achève par un excellent index des noms propres qui précise, en ce qui concerne les

élèves, leurs prénoms, la durée de leur passage, et l'école où ils ont été envoyés à la dissolution de l'École militaire préparatoire de La Flèche, remise aux doctrinaires en 1776. On aurait parfois aimé que l'annotation fût plus abondante, notamment pour l'identification des Fléchois et Fléchoises cités. Mais quiconque a établi une édition de texte sait que l'annotation est, par principe, interminable. Ne boudons donc pas le plaisir d'avoir entre les mains un document aussi riche sur la vie quotidienne d'un collègue dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. La communauté scientifique dispose désormais d'une source précieuse et rare sur l'instruction religieuse des pensionnaires et sur leur santé, mais aussi sur les rapports du collègue avec l'évêque d'Angers et le curé de La Flèche, ou sur les relations de l'inspecteur avec les parents et les professeurs.

Dominique Julia

COSTA RICO (Antón). – *Historia da educación e da cultura en Galicia (Seculos IV-XX). Permanências e câmbios no contexto cultural e educativo europeo.* / Préfaces de Xosé R. Barreiro Fernández et de Agustín Escolano Benito. – Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2004. – 1 246 p.

Antón Costa Rico appartient à une génération qui a profondément renouvelé la recherche historique en éducation dans l'espace ibérique. Ayant soutenu sa thèse en 1982, il a publié une série d'ouvrages remarquables, toujours en galicien, dont on retiendra *L'enseignement en Galice* (1980), *Écoles et maîtres* (1989), *La réforme de l'éducation* (1986), *L'histoire de l'enseignement dans le royaume de Galice* (1995) et *Sarmiento: vie et œuvre* (2002). Le présent volume est le fruit de son laborieux travail de construction d'un ouvrage encyclopédique sur l'histoire de l'éducation et de la culture en Galice du IV^e au XX^e siècle. Il porte comme sous-titre : « Permanences et changements dans le contexte culturel et éducatif européen » et comporte 1 246 pages, abondamment illustrées et remplies de tableaux, résumés, annexes et autres outils d'aide à la lecture, qui l'imposent comme un véritable monument.

L'ampleur de l'entreprise historique d'A. Costa Rico semble faire écho au propos de René Rémond dans la préface au tome I de *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, où il se déclare favorable à la constitution d'une catégorie spéciale, « la très

longue durée», pour rendre compte de l'histoire de l'enseignement. Pourtant, A. Costa Rico, toujours soucieux de replacer les problématiques éducatives au sein des débats sociaux, politiques et culturels, adopte une perspective plutôt chronologique.

Dans l'introduction de l'ouvrage, Agustín Escolano Benito fait appel à la métaphore des «poupées russes» pour illustrer l'un des aspects les plus originaux de l'approche choisie : le dialogue entre trois histoires qui se croisent, se confondent et se confrontent – celles de la Galice, de l'Espagne et de l'Europe –, le regard se posant tantôt sur l'une, tantôt sur l'autre de ces «poupées».

Mais Antón Costa Rico ne cache pas que son projet intellectuel se tisse autour de la mise en valeur du «passé éducatif» de la Galice, «beaucoup plus riche et complexe que ce qu'on a l'habitude de penser». Et cela le conduit à édifier «une histoire qui prend en considération la Galice comme sujet historique et culturel, et les Galiciens comme des acteurs fondamentaux». À cet égard, son entreprise rappelle le travail accompli par les historiens de la fin du XIX^e siècle dans la construction d'un «passé» qui était partie essentielle de l'affirmation des nouvelles identités nationales. Mais ce programme est enrichi d'une compréhension fine des débats intellectuels et historiographiques contemporains, bien au-delà du cadre de la seule Galice. Nous nous trouvons donc devant un ouvrage d'une grande rigueur, qui révèle toute l'érudition de son auteur et constitue une référence fondamentale pour l'étude de l'éducation et de la culture en Galice. Ce genre de publication, fruit d'un travail démesuré – et, sans doute, passionné – et d'une capacité intellectuelle peu fréquente, est rare dans le panorama historiographique actuel.

Antonio Novoa

TISON (Guillemette). – *Le roman de l'école au XIX^e siècle*. – Paris : Belin, 2004. – 224 p.

Partant du constat d'un essor parallèle du roman et de la scolarisation au XIX^e siècle, Guillemette Tison propose ici une étude des représentations de l'école – école primaire et enseignement secondaire – dans les romans français parus entre 1830 et 1914. Dans son introduction, elle annonce deux axes de travail : l'exploitation des œuvres sélectionnées dans une perspective documentaire et l'analyse littéraire de la transposition esthétique opérée par l'écriture romanesque.

Un parcours thématique conduit le lecteur des personnages (maîtres et élèves) aux lieux et scènes de la vie scolaire (rentrée des classes, examens, distribution des prix, etc.), pour aborder ensuite les savoirs enseignés. Le chapitre final présente les positions de trois romanciers, Eugène Sue, Edmont About et Émile Zola, dans les débats scolaires de leur temps. L'auteur appuie son propos aussi bien sur l'analyse d'extraits cités *in extenso* que sur l'étude des trames narratives, brièvement résumées, pour montrer comment le parcours d'un personnage, réussite ou déchéance, renvoie à une vision positive ou négative de l'institution scolaire.

Les textes cités viennent donner chair et relief au quotidien des maîtres et des élèves au XIX^e siècle. La pauvreté de la première génération d'instituteurs de la Troisième République fait ainsi l'objet d'une évocation poignante, appuyée sur des extraits de *Vérité*, d'Émile Zola, et de *Léon Chatry, instituteur*, de Jules Leroux. G. Tison met à profit les techniques de l'analyse littéraire pour décrire en détail les effets recherchés par les écrivains dans leur évocation de l'école, en soulignant, par exemple, la variation des points de vue narratifs ou l'alternance des temps dans un récit.

Cependant, le traitement thématique du corpus ne laisse peut-être pas assez de place à une réflexion plus globale sur l'évolution des représentations de l'école dans la littérature romanesque. En quoi cette évolution s'articule-t-elle avec l'évolution de l'école, de la société et de la production romanesque? Peut-on parler d'un genre à propos des «romans de l'école» français, comme on le fait pour les *school stories* britanniques? Peut-on mettre en rapport ses différentes réalisations et le positionnement politique et social des romanciers en leur temps? Autant de questions que l'auteur aurait pu développer davantage. Elle ne les aborde vraiment que dans son dernier chapitre et dans sa conclusion, où elle esquisse, dans un panorama très éclairant, une chronologie et une typologie de ces «romans de l'école».

On peut donc regretter que l'utilisation faite ici du roman dans une perspective historique ne tienne pas suffisamment compte de la spécificité de la source littéraire. Néanmoins l'ouvrage, qui résume ou cite, en de larges extraits, près d'une centaine de romans, témoigne de la richesse et de la diversité d'un matériau que l'on ne connaît bien souvent qu'à travers quelques pages célèbres, mais peu représentatives.

PONSON DU TERRAIL (Pierre-Alexis). – *Le Nouveau Maître d'école*. – Amiens / Paris : Volume publié par Encrage aux Éditions Les Belles Lettres, 2004. – 188 p.

Ponson du Terrail est surtout connu comme auteur de romans-feuilletons mettant en vedette le personnage de Rocambole, héros d'exception qui arrive à se tirer des pires situations. Mais ce prolifique romancier (1829-1871), parallèlement à cette production de masse, écrit des œuvres plus ambitieuses. *Le Nouveau Maître d'école*, qui vient d'être réédité, procède d'un désir de respectabilité de l'auteur : en 1865, avec l'espoir, entre autres, d'obtenir la légion d'honneur, il se fait le chantre des idées novatrices du ministre de l'Instruction publique, Victor Duruy, dans ce feuilleton du *Moniteur universel du soir*. L'écrivain, souvent raillé pour les facilités de son écriture, se montre ici plus exigeant.

Ce roman, dont l'action se situe entre 1860 et 1864, présente un jeune instituteur dans un village du Loiret. Succédant à un maître routinier, le nouveau maître d'école, M. Simonin, va, à force de persévérance, triompher de l'hostilité et des préjugés des paysans. Novateur, il apprend à lire à ses élèves en quinze jours selon la « méthode Laffore », dite aussi « statilégie » : fondée sur la phonétique et non plus sur l'alphabet, cette méthode, autorisée dans les écoles depuis le ministère Vatimesnil (1829) et soutenue par des esprits éclairés, telle George Sand, peinait cependant à s'imposer. M. Simonin œuvre aussi pour obtenir à bon compte des livres (dûment estampillés par une commission ministérielle) pour la bibliothèque scolaire. Pour montrer à ceux qui en doutent l'utilité immédiate du savoir, il enseigne à tous la taille des arbres et pratique l'arpentage.

Mal accepté au début par une population avare et routinière, le jeune maître s'impose peu à peu auprès des adultes grâce à son savoir pratique : confronté à des morsures de vipère ou de chien enragé, à la maladie du charbon, il sauve des vies de façon efficace et scientifique ; il accepte gratuitement dans sa classe les élèves les plus pauvres, au grand dam de son collègue de la commune voisine qui peu à peu, cependant, se rangera à son point de vue. Le modèle de l'Allemagne, où l'instruction est gratuite pour les plus démunis, lui inspire le désir de propager l'instruction en France, ce qui lui semble le véritable combat à mener contre l'obscurantisme. Dépositaire d'une somme d'argent confiée par un bienfaiteur, il l'utilise judicieusement, en accord avec le curé de la paroisse, pour la santé et le bien-être de tous les villageois. L'épilogue du roman montre M. Simonin devenu maire de la commune, où il a fait construire une nouvelle

« maison d'école », instauré la gratuité de l'enseignement pour tous, et même organisé un ramassage par omnibus pour les enfants des fermes isolées.

Tous les ingrédients traditionnels du feuilleton sont présents ici : un amour secret, une captation d'héritage, une erreur judiciaire évitée de justesse... et un héros parfait, qui se sort de toutes les embûches dressées contre lui. Mais l'intérêt de ce roman, relativement court par rapport à d'autres œuvres du même auteur, est son caractère militant. Bien avant les grandes avancées scolaires de la III^e République, ce récit sorti d'une plume toute dévouée à l'Empire montre que les esprits les plus ouverts, soutenus par un ministre éclairé, travaillent déjà à améliorer l'enseignement français. Ce roman est à la fois littérature de consommation facile, et témoignage des aspirations d'une époque qui pressent l'importance qu'il faut accorder à l'école.

Guillemette Tison

DUFOUR (Andrée), DUMONT (Micheline). – *Brève histoire des institutrices au Québec, de la Nouvelle France à nos jours.* – Montréal : Les Éditions du Boréal, 2004. – 220 p.

Pour les lecteurs peu au fait de l'histoire de l'éducation au Québec, et encore moins de celle des institutrices, cette « brève histoire » apporte les éléments nécessaires pour comprendre plus de trois cents ans d'histoire. Écrite de manière fort didactique, avec des sous-titres qui permettent de saisir rapidement l'argumentaire, ce livre résume les acquis d'une historiographie peu disponible en France. La figure de l'institutrice au Québec connaît une évolution qui, malgré ses origines dans les congrégations enseignantes de la Contre-Réforme, contraste souvent avec celle de l'institutrice française. En effet, les auteures montrent à quel point l'immigration britannique, avec l'arrivée des enseignantes protestantes, stimule une concurrence entre secteurs protestant et catholique qui permet la longue survie des sœurs enseignantes, encore majoritaires à la veille de la Deuxième Guerre mondiale. Le modèle de l'institutrice laïque professionnelle, exerçant son métier au-delà de son mariage, n'arrive au Québec qu'après 1968 sous l'effet de réformes scolaires instituées par le rapport Parent en 1959 (gratuité, accessibilité, mixité) et la Révolution tranquille.

Scindé en six chapitres, le livre se concentre sur les deux derniers siècles et divise ceux-ci en tranches de cinquante années correspondant aux grandes étapes dans l'évolution sociale et professionnelle des institutrices. Ainsi, la période de 1801-1845 voit l'émergence de plusieurs régimes scolaires concomitants et les auteures tracent à grands traits la variété des conditions en milieu rural et urbain, en milieu catholique et protestant. L'essor de la scolarisation dans les années 1840 amène une meilleure acceptation de l'institutrice, comme l'indique le titre du chapitre suivant portant sur les années 1847-1899. Malgré une marginalisation progressive des femmes par rapport aux hommes dans l'enseignement élémentaire, leur formation professionnelle s'améliore dans cette période avec l'ouverture d'écoles normales et l'obligation pour les laïques de détenir un brevet à partir de 1856. Néanmoins, les auteures situent le début de la professionnalisation dans les années 1899-1939, avec la multiplication des écoles normales, notamment au sein des congrégations religieuses : en 1943-1944, 50 % des enseignants des deux sexes sont des religieux. C'est le moment aussi où les institutrices commencent à s'organiser collectivement, pour revendiquer, en particulier un régime de retraite. Les deux derniers chapitres traitent de « la grande transition (1939-1968) », puis du statut de « l'institutrice d'aujourd'hui (depuis 1969) », quand le système d'éducation s'étatise, reléguant des institutrices de mieux en mieux formées aux rangs les plus bas de l'échelle scolaire. Les auteures affirment en conclusion que la profession d'institutrice constitue le « premier ghetto d'emplois féminins dans la société moderne » (p. 193).

Malgré la schématisation inévitable dans un tel ouvrage, la présence d'une bibliographie et d'un index donne les moyens d'en savoir plus. Le lecteur regrette parfois la mention dans le texte d'historiens oubliés dans la bibliographie ainsi que l'absence de toutes notes pour les précisions chiffrées. Le lecteur français aimerait sans doute plus d'informations sur le cadre scolaire québécois, tout en appréciant l'existence de cette synthèse sur l'institutrice, synthèse inexistante pour son homologue de la vieille France.

Rebecca Rogers

ENFERT (Renaud d'), LAGOUTTE (Daniel). – *Un art pour tous. Le dessin à l'école de 1800 à nos jours*. – Paris / Rouen : INRP / Musée national de l'Éducation, 2004. – 127 p.

L'ouvrage que Renaud d'Enfert et Daniel Lagoutte consacrent à l'enseignement du dessin est d'abord destiné à accompagner l'exposition qui se tient au Musée national de l'Éducation à Rouen depuis le 15 décembre 2004. À ce titre, il convient de souligner la richesse des illustrations qui occupent près des deux tiers des 127 pages du catalogue. Matériel pédagogique, modèles d'exercices et surtout travaux d'élèves sont ainsi présentés, qui permettent de saisir rapidement les évolutions majeures de l'enseignement du dessin aux XIX^e et XX^e siècles. L'ouvrage, et c'est là tout son intérêt, se veut également informatif. Les auteurs ont fait le choix d'une approche chronologique du sujet. Quatre périodes, en autant de chapitres, sont ainsi distinguées : 1795-1879 ; 1879-1909 ; 1909 – années 1960, années 1960 à nos jours. Chacune de ces parties est l'objet d'un texte dense, fort documenté, qui renvoie à des sources clairement précisées et (sauf pour la quatrième partie, on peut le regretter) aux illustrations qui suivent.

La première période (1795-1879) montre les hésitations (idéologiques comme financières) des différents gouvernements à intégrer le dessin dans les cursus scolaires. Dès 1795, son enseignement est proposé dans les écoles centrales nouvellement créées puis, après 1802, dans les lycées qui leur succèdent. Non obligatoire, il est orienté vers l'étude de la figure. Le dessin s'impose plus tardivement dans le primaire, dans la mouvance des écoles mutuelles, sous la forme du dessin linéaire, puis industriel, également adopté dans les classes scientifiques de secondaire issues de la réforme Fortoul de 1852. Dessin artistique et dessin géométrique marchent alors en parallèle. La période suivante (1879-1909) est celle de l'obligation de l'enseignement du dessin, au primaire comme au secondaire, avec normalisation des méthodes et des pratiques. Cette nouvelle orientation implique un recrutement des professeurs sous la responsabilité du ministère de l'Instruction publique, l'achat de collections et l'aménagement de salles spécialisées. Le modèle géométrique s'impose également, comme « vraie discipline » que l'industrialisation accélérée du pays oblige à maîtriser. Entre 1909 et les années 1960, la tendance s'inverse. Laissant le dessin géométrique aux mathématiques, l'enseignement du dessin est désormais orienté vers le dessin d'imitation, fondé sur l'observation directe des choses et de la nature. Il s'agit certes de développer la sensibilité de la jeunesse, mais en

l'orientant vers une représentation réaliste de ce qui est observé. Dessin d'imagination et dessin libre sont davantage le fait des nouvelles pédagogies, en particulier celle de Célestin et Élise Freinet. Enfin, à partir des années 60, la diversité des appellations données par les instructions officielles témoigne de la rapidité des évolutions concernant la conception du dessin et de son enseignement : « dessin », c'est-à-dire ce que l'enfant perçoit et imagine ; « éducation esthétique à la forme » ; « arts plastiques », expression qui impose une pédagogie de l'action-observation-réflexion-conception ; « arts visuels » enfin, où l'œuvre est entendue comme une image qui se lit. Peut-on encore parler de « dessin » ?

La qualité de ce bel ouvrage de synthèse tient à la complémentarité des deux auteurs : Renaud d'Enfert propose une approche historique de l'enseignement du dessin, tandis que Daniel Lagoutte, inspecteur d'académie honoraire, aborde dans la quatrième partie la question sur un plan plus institutionnel, associant les mutations de la discipline à la démocratisation de l'enseignement et à l'évolution des techniques de communication qui changent le rapport à l'objet et à son image.

Agnès Lahalle

TERRAL (Hervé). – « *Hussards noirs* » en *Midi toulousain. Choix de textes (1830-1940)*. – Toulouse : Les Amis des archives de la Haute-Garonne, 2004. – 156 p.

Cette anthologie, certes modeste, selon son auteur, montre la part d'hommes et de femmes du Midi toulousain dans la construction de l'école populaire française. Elle regroupe quelque vingt-cinq textes, surtout d'avant 1914, d'origine et de nature très diverses. Des personnalités comme Léon Gambetta (né à Cahors) et Jean Jaurès (député du Tarn) – difficilement assimilables à des « hussards noirs » de la République – y côtoient de célèbres pédagogues, l'abbé Sicard (du début du XIX^e siècle), Gabriel Compayré, Pauline Kergomard, Paul Lapie, et aussi de plus obscurs et plus modestes acteurs de l'école, inspecteurs, directeurs d'école normale et instituteurs de base. Hervé Terral éclaire son anthologie d'une introduction générale et d'utiles présentations des textes choisis.

Ce qui fait l'unité de ce recueil, c'est l'importance accordée au maître dans la construction de l'école, ce maître qui élève l'homme

dans l'homme. « Vous tenez en vos mains l'intelligence et l'âme des enfants », écrit Jaurès aux instituteurs de Haute-Garonne le 15 janvier 1888 (p. 36). Les textes retenus sont essentiellement en relation avec la formation des instituteurs et institutrices, la clef des progrès de l'école au XIX^e siècle, comme l'ont exprimé avec force Guizot puis Ferry, qui représentent les deux moments majeurs de l'évolution de l'instruction primaire dans le siècle. Les commencements des écoles normales, dans la période 1828-1835, la loi Guizot étant de 1833, ont été très modestes – il fallait trouver des élèves ! –, comme ceux des premières conférences pédagogiques « entre les instituteurs » – instituées par le règlement du 10 février 1837 plutôt que par celui du 27 février 1835 (p. 81) –, difficiles à mettre en place dans les cantons ruraux. Mais la volonté d'organiser est perceptible dans les textes proposés. La presse pédagogique nationale et locale accompagne le lent mouvement de structuration et d'implantation de l'école, prouvement de véritables progrès de la pensée éducative, comme les rapports de conférences pédagogiques de la période républicaine le font voir dans ce livre. L'accomplissement se fera avec le *Cours de pédagogie théorique et pratique* (1885) de Gabriel Compayré (né à Albi), véritable manuel des professeurs des écoles normales (pp. 137-143).

Malgré les progrès, cependant, la formation des maîtres reste très contestée et critiquée jusqu'à la Grande Guerre, comme le montre la proposition du député Massé, rapporteur du budget de l'Instruction publique – à la séance de la Chambre du 13 juillet 1904 plutôt qu'en décembre (p. 67) –, de les supprimer pour intégrer la formation normale dans les lycées.

Le livre d'Hervé Terral est une intéressante contribution à la compréhension de la mission de l'école au XIX^e siècle. Si l'école a charge d'âmes, les textes qu'il propose en donnent la démonstration.

Marcel Grandière

GISPERT (Hélène) (dir.). – *L'école et ses contenus. Recherches historiques sur le XIX^e et le XX^e siècle.* – Paris : L'Harmattan, 2004. – 164 p.

Ce petit volume regroupe un ensemble de sept contributions (plus une introduction) renvoyant aux recherches menées en histoire de l'enseignement, depuis la fin des années 1990, au sein de l'IUFM de l'Académie de Versailles. Ces recherches se structurent tout d'abord

autour de projets de publication des textes officiels organisant l'enseignement des mathématiques et des sciences expérimentales, dans l'enseignement primaire, de la Révolution à nos jours. Les contributions de Claudette Balpe et Alain Gadpaille se réfèrent au volet « sciences expérimentales », en donnant, pour l'une, un cadrage général mêlant une synthèse de la littérature secondaire à un recours aux « grands » textes réglementaires de l'enseignement et, pour l'autre, une discussion sur la place de l'agriculture au sein de l'enseignement primaire dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Malgré la qualité et l'abondance des sources, cette dernière contribution survole parfois un peu rapidement son sujet et abuse des citations. C'est également le cas de la contribution de Michel Toulmonde sur la « nature de la lumière » dans les programmes d'enseignement secondaire (de 1800 à 1960).

La contribution de Josiane Helayer, quant à elle, concerne un projet lié à des recherches sur l'enseignement des mathématiques dans le primaire. J. Helayer se propose d'étudier les débats médiatiques qui se sont développés, de 1964 à 1974, autour de la réforme dite des « mathématiques modernes ». Ce thème est très prometteur, car il peut permettre d'approfondir notre compréhension historique de cette mutation importante de l'enseignement scientifique de la seconde moitié du XX^e. Le volume se conclut avec deux contributions relatives au fameux *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Daniel Denis livre ici une analyse précieuse, synthèse des travaux produits au sein d'un groupe de recherche structuré autour de l'IUFM de Versailles. Il y discute de façon très fine des territoires concédés aux différentes disciplines scolaires par les notices et les renvois propres à l'ouvrage. Dominique Ottavi, quant à elle, s'intéresse à l'auteur de l'article « Intelligence » de la seconde édition du *Dictionnaire* (1911), Roger Cousinet, mettant en avant ses importants apports à la sociologie et aux théories des pédagogies « de groupe ». Enfin, Claude Piard livre un récit foisonnant de l'histoire de l'enseignement de la gymnastique de 1945 à 1985, mêlant une réflexion sur la mise « par écrit » des gestes du sportif à un ensemble de souvenirs personnels. L'ensemble du volume apporte des éclairages utiles sur l'histoire des disciplines scolaires au XIX^e et XX^e siècles, mais pêche par le déficit de problématisation historique de certaines contributions.

DALANÇON (Alain). – *Histoire du SNES. T. 1, Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966/67.* – Paris: IHRSES, 2003. – 272 p.

Aucun ouvrage n'avait été publié sur le SNES, qui est pourtant depuis cinquante ans le principal syndicat de l'enseignement secondaire. Alain Dalançon comble une lacune. Il ne cache pas les responsabilités académiques et nationales qu'il a exercées dans ce syndicat. On pourrait craindre une histoire-maison, aux préoccupations distinctes des soucis universitaires. La bibliographie (délibérément) restrictive et le choix de ne pas insérer de notes de bas de page et de ne pas préciser ses sources pourraient aller dans ce sens. A. Dalançon en dit-il pas vouloir «répondre à une forte demande de la part des plus jeunes syndiqué(e)s»? Cet ancien professeur d'histoire en khâgne connaît toutefois les règles du métier d'historien. De fait, cette première histoire du SNES n'est pas une hagiographie.

L'auteur a choisi de faire partir son étude de 1840. Était-il nécessaire de refaire l'histoire du mouvement amicaliste et du Syndicat national des professeurs de lycée (S3)? En évoquant, dans le début de la seconde partie, les ralliements consécutifs à la Seconde Guerre mondiale, il montre que le SNES n'est pas issu seulement de l'ancien Syndicat du personnel de l'enseignement secondaire (SPES, créé en 1937 par scission du S3) et que le SNES peut à bon droit contester au SNALC l'héritage du S3. Cette mise en perspective sert aussi à rappeler que le SNES a su intégrer les professeurs des collèges modernes (ex-écoles primaires supérieures). C'est néanmoins l'esprit «secondaire» qui va dominer, et même plus précisément les agrégés (quoique de moins en moins).

Après une première partie consacrée aux années 1840-1939, la seconde aborde la période 1944-1967 : mise en place, de la Libération à la scission de la CGT (1948), des structures syndicales, puis vie du SNES dans le cadre de l'autonomie de la FEN (1948-1967). A. Dalançon décrit les éléments de la doctrine et de l'action syndicale : conditions de travail, laïcité, réforme de l'enseignement, et même guerre d'Algérie. Cette analyse est un peu touffue. Des chapitres plus ramassés auraient facilité la lecture. Mais c'est la contrepartie du mérite de ce livre : ne pas avoir réduit l'histoire du SNES à la lutte des tendances et aux choix politiques. En fin d'ouvrage, il commence d'ailleurs par décrire la vie syndicale à la base et l'action concrète des élus, pour, enfin, aborder la victoire de la tendance Unité et Action, en 1966-1967.

Ce premier tome s'arrête là. Coupure justifiée, puisque le SNES fusionne alors avec le Syndicat national de l'enseignement technique (SNET), dont l'auteur a pris soin de ne pas faire le parent pauvre de son étude. Au reste, il a bien replacé ses analyses dans le cadre général de l'évolution du corps enseignant. Au total, un premier tome qui montre que l'auteur a su répondre à l'exigence de distanciation critique. Pour le second, le défi sera encore plus grand.

Yves Verneuil

ZOTTOS (Éléonore). – *Santé, jeunesse. Histoire de la médecine scolaire à Genève 1884-2004*. – Genève: Service de Santé de la Jeunesse / La Criée, 2004. – 222 p.

L'histoire de la médecine scolaire est mal connue. Domaine marginal pour l'histoire de la médecine, il l'est aussi pour l'histoire de l'éducation, ce qui explique probablement le manque de publications. Il y a certes quelques travaux universitaires et articles, mais ils restent rares. *L'histoire de la médecine scolaire à Genève: 1884-2004*, que vient de publier Éléonore Zottos à la suite d'une recherche menée en collaboration avec la Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'éducation et l'enfance (CRIÉE), vient donc fort à propos briser ce silence. Fondé sur l'analyse d'archives et de documents officiels mais aussi, pour les périodes plus récentes, sur des entretiens, l'ouvrage offre une vision détaillée des différents services mis en place par ce canton et de l'évolution de leurs ambitions. Sa structure est chronologique, scandée par les successives transformations administratives, depuis la fondation du Bureau de salubrité publique, en 1884, jusqu'à la création du Service de santé de la jeunesse, en 1958. Il retrace ainsi cent vingt ans d'existence de cet organisme, en s'appuyant largement sur ses fonds documentaires.

Aux premières heures de cette histoire, on ne parlait pas de médecine, mais d'hygiène scolaire, et l'on s'intéressait surtout aux locaux. La Suisse romande s'illustra par la publication, en 1864, de l'un des premiers ouvrages consacrés à ce sujet, œuvre du médecin Louis Guillaume. Mais par la suite, la lutte contre les épidémies et les campagnes de vaccination prirent le pas sur le confort matériel, devenant pour longtemps la priorité des médecins. En un siècle, l'inspection sanitaire élargit ses domaines d'intervention, prenant peu à peu en charge la prophylaxie dentaire, la surveillance de la vue et de l'ouïe,

la prévention de la toxicomanie et du sida, l'éducation alimentaire... évolution qui, note E. Zottos, suivit la transformation des modes de vie, passant, par exemple, du rachitisme à l'obésité. L'inspection sanitaire élargit aussi le cercle de ses patients. Traitant à l'origine les enfants des écoles primaires, elle s'intéressa ensuite à ceux des maternelles et aux adolescents et couvre aujourd'hui tous les âges de la naissance à vingt ans. Au fil de ces transformations, le service prit de l'ampleur, doté d'un budget grandissant et d'un personnel tout à la fois plus nombreux et plus varié. Aux généralistes ont succédé des médecins spécialisés en pédiatrie, en épidémiologie... secondés par des infirmiers, des éducateurs, des diététiciens... qui sont plus souvent des femmes que des hommes. Cette évolution n'alla pas sans heurts, contestée par certaines familles qui considérèrent ces initiatives comme une intrusion dans leur sphère privée et par des médecins libéraux qui voyaient d'un mauvais œil s'installer une forme d'étatisation de leur profession.

En conjuguant les témoignages et les sources imprimées, E. Zottos confronte les desseins officiels et leurs conséquences, permettant de découvrir tout autant les initiatives institutionnelles que leurs effets sur la santé des enfants. Les limites cantonales de sa recherche lui permettent une grande précision, mais lui donnent aussi un ton monocorde. Dans un contexte où les publications sont exceptionnelles, des références au contexte national ou même international auraient été particulièrement bienvenues.

Anne-Marie Châtelet
 MASSOL (Jean-François). – *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*. – Grenoble: ELLUG, 2004. – 312 p.

Jean-François Massol réunit dans cet ouvrage un essai inédit et divers articles parus entre 1984 et 1999, qui s'inscrivent tous dans la lignée des travaux de Renée Balibar sur les liens entre l'institution scolaire et la production littéraire.

Proposant un examen critique des hypothèses de cette sociologue de la littérature, l'auteur s'intéresse aussi bien à l'influence des pratiques d'enseignement sur l'organisation linguistique, rhétorique, narrative et poétique des œuvres littéraires qu'aux représentations littéraires de l'institution scolaire et de ses acteurs. Ses travaux combinent des approches très diverses. L'étude des instructions officielles, des manuels et des rapports d'inspection lui permet de reconstituer les pratiques de classe à la fin du XIX^e siècle et de retracer leur évolution après les réformes entreprises sous la Troisième République. Il évoque, par exemple, la disparition de l'écriture poétique en milieu

scolaire, qu'il suggère de lier à l'émergence du poème en prose et du vers libre. Dans un second temps, des analyses détaillées de textes d'Arthur Rimbaud et de Jules Vallès illustrent la pertinence d'une démarche qui envisage l'écriture littéraire dans ses rapports avec des exercices scolaires tels que la versification latine ou le discours. Sont ensuite examinées les représentations que Jules Vallès, André Gide et Marcel Proust proposent de l'institution scolaire ou, plus modestement, de pratiques consacrées comme la composition française et la dissertation. L'ouvrage se termine par un article portant sur l'adaptation scolaire des *Thibault* de Roger Martin du Gard, où l'auteur montre comment une œuvre littéraire influencée, dans ses thèmes et sa structure, par le modèle scolaire du *Tour de la France par deux enfants*, est à son tour remaniée pour satisfaire aux exigences d'un manuel de lecture.

Cette étude, qui examine un cas très particulier des échanges entre institution scolaire et production littéraire, est révélatrice de la démarche de Jean-François Massol. Celui-ci ne cherche pas à proposer une interprétation univoque et systématique de ces échanges, mais préfère bien suggérer, au fil des textes, la richesse de ce champ d'investigation.

Clémence Cardon-Quint

HULIN (Nicole) (dir.). – *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de 1902. Études et documents.* – Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2002. – 395 p.

Cet ouvrage prend pour objet l'un des moments majeurs de l'histoire de l'enseignement secondaire: la réforme de 1902, qui met théoriquement sur un pied d'égalité les sections classiques et la section moderne. Cette réforme est également l'occasion d'un profond renouvellement de l'enseignement des sciences, du point de vue de ses contenus et de ses méthodes. C'est plus particulièrement cet aspect qui est considéré ici, pour tout ce qui touche l'enseignement des sciences naturelles (le cas des sciences physiques a fait l'objet d'un volume distinct, conçu sur le même modèle). L'ouvrage se divise en deux parties de taille sensiblement égale. La seconde est un dossier documentaire, en trois sections. Celui-ci regroupe les textes officiels concernant l'organisation et le contenu des études; les conférences pédagogiques produites dans la foulée de la réforme de 1902 par

quatre enseignants du secondaire et du supérieur (Félix Le Dantec, Louis Mangin, Ferdinand Péchoutre, Eugène Caustier); et enfin un ensemble de textes concernant l'enseignement des sciences naturelles, produits entre 1847 et 1911. La première partie de l'ouvrage regroupe huit contributions dues à des historiens des sciences et de l'éducation.

Nicole Hulin, qui a coordonné cet ouvrage, nous présente tout d'abord un solide panorama de l'enseignement des sciences naturelles au lycée pour la période 1802-1902, soulignant la faiblesse de cet enseignement, qui reste marginal en France jusqu'aux années 1900. Après cette mise en perspective, l'article qu'elle signe avec Bénédicte Bilodeau explicite les principaux éléments de la réforme de 1902, en termes de programme, d'organisation, et de discours pédagogiques relatifs aux sciences naturelles. L'«esprit» de la réforme, celle de la condamnation des travers dogmatiques et verbalistes au profit d'un enseignement tourné vers l'observation, l'induction et le dialogue entre élèves et professeurs, apparaît ici clairement.

Deux articles viendront par la suite expliciter les relations entre les pratiques et les discours qu'engagent la réforme de 1902 dans le champ des sciences naturelles, et le champ philosophique. Pierre Kahn propose une analyse nuancée de la philosophie de l'enseignement des sciences naturelles tel que celui-ci est conçu en 1902, dans son rapport au positivisme comtien. Il décrit alors ce qu'il appelle le positivisme «incertain» ou «diffus» de la réforme du second cycle du lycée, mais il montre par ailleurs que, concernant le premier cycle, c'est plutôt une tradition pédagogique issue de la leçon de choses du primaire qui se trouve ici à l'œuvre. Anne-Marie Drouin-Hans, quant à elle, analyse les discours croisés des praticiens et théoriciens des enseignements scientifiques et philosophiques, dans le contexte d'une réforme qui prétend à la promotion des humanités «scientifiques». «Impérialisme», «séparatisme», et recherche de la «complémentarité» forment alors les trois pôles principaux du champ des positions relatives aux lignes de partage entre territoire scientifique et territoire philosophique.

Deux contributions analysent par ailleurs la réforme de 1902 en relation avec l'état des disciplines scientifiques constituant les sciences naturelles. Jean-Marc Drouin et Denis Lamy traitent de la logique pédagogique et intellectuelle des programmes de sciences naturelles, autour des oppositions classification/simplification, espèce/individu, simple/complexe, en une analyse des relations entre discipline scolaire et discipline savante. Jean-Louis Fisher propose quant à lui une mise en contexte avec un développement sur le néo-

lamarckisme des décennies 1890 et 1900. L'exposé reste toutefois à distance du thème central de l'ouvrage, sauf en ce qui concerne Félix Le Dantec, dont les positions néo-lamarckiennes sont ici analysées.

Pierre Savaton livre pour sa part une étude concernant la place de la géographie physique dans les programmes d'histoire naturelle de 1902. Il s'agit plus globalement d'une interrogation sur la constitution des disciplines scolaires et sur les dynamiques historiques de constitution des « frontières » entre les différentes disciplines – des frontières qui traversent ici la géographie physique, écartelée entre les sciences naturelles et les études historiques. Enfin, Gabriel Gohau propose une analyse des discours pédagogiques de la « redécouverte » pour 1902 et au-delà, ouvrant ainsi sur le xx^e siècle. Mais son raisonnement est parfois assez difficile à suivre, et non exempt de raccourcis temporels douteux (voir p. 165, le rapprochement entre Socrate, la Renaissance, et les réformes de Jules Ferry).

Ce volume constitue une synthèse précieuse quant à l'analyse de la réforme de 1902 dans le champ des sciences naturelles. L'organisation de l'ouvrage en deux parties est convaincante, en permettant un recours constant aux textes originaux. L'unité des contributions, qui analysent les différents aspects de la réforme du point de vue de ses contenus, de son organisation et de sa philosophie générale, est remarquable. La principale critique prend alors la forme d'un regret. L'histoire des pratiques et des dispositifs matériels est presque absente ici, alors que les problématiques de la manipulation et de l'observation sont au cœur de la réforme de 1902. On trouvera peu d'éléments relatifs au matériel scolaire (instruments, échantillons, herbiers, images fixes ou animées) et aux modalités effectives des sorties de classe (herborisation, jardins scolaires, visites). En se concentrant sur un *corpus* de textes officiels et de conférences pédagogiques, les auteurs négligent d'autres types de sources qui auraient pu être utiles dans cette perspective, comme les catalogues d'instruments, les archives comptables, les archives des constructeurs ou les instruments eux-mêmes – lorsqu'ils ont été conservés. L'analyse des textes produits par des organisations professionnelles comme l'Union des naturalistes (fondée en 1910) serait également utile de ce point de vue. La réforme de 1902 ouvre encore, on le voit, de riches perspectives historiographiques.

KARNAOUCH (Denise). – *La Presse corporative et syndicale des enseignants. Répertoire. 1881-1940.* – Paris : L'Harmattan, 2004. – 360 p.

Ce répertoire recense d'une façon exhaustive la presse syndicale laïque du premier degré depuis sa première apparition en 1881, année du vote de la loi de la liberté de la presse, jusqu'en 1940. Il offre une présentation bibliographique de chaque revue recensée, à laquelle s'ajoute le nom de ses gérants et sa localisation, le plus souvent à la Bibliothèque nationale de France ou aux archives départementales. Les revues sont classées, suivant leurs objectifs, en deux parties subdivisées chacune en plusieurs catégories. La première partie est intitulée « Presse attachée à une entité géographique » et divisée en presse départementale (titres présentés dans l'ordre alphabétique des départements), coloniale, régionale, nationale, internationale. La seconde est intitulée « Presse spécifique d'enseignants » et comprend les catégories suivantes : Bulletins d'enseignants groupés dans une tendance syndicale ou animés par un courant de pensée, Presse d'instituteurs enseignant hors des écoles communales ou ayant des demandes particulières, Presse d'instituteurs dans l'enseignement professionnel, Presse syndicale des écoles normales, de l'inspection primaire et de l'enseignement primaire supérieur, Bulletins des mutuelles nationales d'instituteurs, Presse pédagogique générale incluant une notable rubrique corporative. Un classement moins sophistiqué aurait sans doute été plus judicieux, la seule catégorie qui se justifie pleinement étant celle qui se situe dans le cadre départemental.

Le répertoire est complété par une série de notes apportant des précisions supplémentaires sur les revues, des index (géographique et onomastique) et une liste alphabétique des revues recensées, très utile du fait de la répartition des titres dans plusieurs sous-ensembles. Il est dommage que la présentation typographique soit peu attrayante et que les notes rejetées en fin de volume n'en facilitent pas la consultation. Denise Karnaouch a cependant le mérite d'avoir mené à son terme une recherche longue dont elle explique les difficultés dans une brève introduction. Elle avait mené une recherche analogue en collaborant aux deux premiers volumes du répertoire de la Presse d'éducation et d'enseignement établi par le Service d'histoire de l'éducation, mais qui ne prenait en compte que d'une façon marginale la presse syndicale enseignante. L'auteur se réclame fort justement de cette recherche, dont le prolongement nous vaut le présent répertoire. Il n'y aura jamais assez d'instruments de travail pour inciter les historiens à

l'exploration de nouvelles pistes et de nouvelles sources, et celui qui est présenté ici en est un très important. Espérons donc que la presse syndicale des autres degrés d'enseignement trouvera aussi son «*bénédictin*» pour la mettre en lumière.

Pénélope Caspard-Karydis

SCAILLET (Thierry), ROSART (Françoise) (dir.). – *Scoutisme et guidisme en Belgique et en France. Regards croisés sur l'histoire d'un mouvement de jeunesse*. – Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant, 2004. – 227 p.

Après les publications de Gérard Cholvy, les recherches de Marie-Thérèse Cheroutre et les éléments de bibliographie sur le scoutisme réunis par Jean-Jacques Gauthé, une recherche sur le mouvement des Guides et Scouts s'est quelque peu développée. Ainsi l'Association 1907 a-t-elle été fondée à Paris en l'an 2000. Le présent recueil, augmenté d'illustrations dignes d'intérêt, résulte d'un colloque sur l'histoire du scoutisme, pour l'essentiel du scoutisme belge, tenu le 25 octobre 2002, à Louvain-la-Neuve, par l'ARCA (Association du monde catholique) et l'Association 1907. Les auteurs enseignent à l'UCL pour la plupart et, pour certains, occupent des fonctions au sein de mouvements de scouts.

Plusieurs développements touchent à l'esthétique dans le mouvement scout et à ce qu'elle signifie dans le domaine moral, voire idéologique. Le scoutisme catholique (Jean Pirotte) donne des spectacles, produit de la littérature. Apparaissent entre autres les noms de Joseph Folliet et de César Geoffroy. Une pédagogie d'épanouissement se manifeste des années 1930 à 1965 dans des ordres divers, tels que l'imagerie ou la musique, fondée sur une spiritualité intuitive et pragmatique qui conduit la vie, mène à l'idéal de chevalerie (Jésus compagnon). Ainsi naît la Route, tandis que s'idéalise la figure de Guy de Larigaudie, mort à la guerre en 1940. Le travail d'illustrateur (N. Palluau), tel celui de Jean Droit, suit la même direction. Français longuement installé en Belgique, J. Droit s'emploie à donner une image de l'uniforme et de l'attitude recommandés aux scouts; il introduit le «*naturalisme*» et l'indianisme. Son adhésion progressive à l'extrême droite (Croix de feu, puis PSF, durant les années 1930) «*gèle son trait d'illustrateur*». Il continue son action de formateur, mais cesse de dessiner pour les publications scouts. L'uniforme constitue un élé-

ment essentiel (*cf.* la pensée de Baden-Powell) de la pédagogie pratiquée dans le mouvement (Th. Scaillet). Il ritualise tout en intériorisant l'adhésion. De là une considérable panoplie d'insignes, dotés de nombreuses significations. Uniformes et insignes évoluent, comme les réalités sociales, tel le remplacement du chapeau par le béret alpin. Plus ambigu se montre le destin de la croix gammée, présentée comme symbole du service rendu. Les scouts anglais adoptent le swastika dès 1910 ; un peu plus tard, c'est l'ensemble du mouvement, les scouts belges notamment, jusqu'à l'abandon par suite de plaintes, très tard, en Angleterre (1935) et en Belgique (1938). L'uniforme apparaît en lui-même banal chez les jeunes de l'entre-deux-guerres (*cf.* la JEC).

Le roman scout, quant à lui, veut aboutir à l'élévation morale : l'héroïsation, le dépassement de soi (L. Déom), auxquels entraînent les romans jésuites, alors qu'en France prévaut le « roman raider ». Le domaine du roman scout reste largement à explorer. Les archives et documents qui le concernent en Belgique ont commencé à s'accumuler depuis une trentaine d'années. Un musée, « le plus important d'Europe à ce sujet », ouvert à Leuven en 1982, s'accompagne d'un centre de documentation. À Louvain-la-Neuve s'ajoutent aux archives du monde catholique des papiers déposés d'origines diverses. Les archives des fédérations de guides et scouts belges dont donc à explorer. La postface de J. Pirotte suggère autant de questions que de voies à explorer plus avant et incite à recourir à une vision plus vaste de la place occupée par le scoutisme dans l'évolution de la société occidentale. Comment interpréter les engagements inspirés par le scoutisme ? S'agit-il d'une attitude nouvelle par rapport au corps et à la nature, d'une éducation du jeune par le jeune ? Les perspectives « libératrices » offertes aux filles par le guidisme, le débordement au-delà des milieux de l'adolescence, une pédagogie où l'intuition prend le pas sur la logique, sont autant de voies qui mènent aux bourgeoissements idéologiques et soumettent le scoutisme au regard extérieur.

Mais quelle que soit la pertinence de ces approches, s'y manifeste une quasi-absence du « monde extérieur ». L'objet de la recherche a tendance à masquer ce qui l'entoure. Un scout, en effet, n'appartient pas seulement au mouvement auquel il adhère, mais aussi à un milieu social et régional, à une famille, à ses mœurs, usages et traditions. L'étude du guidisme, par exemple, trouverait plus de profondeur si l'on décrivait l'éducation féminine telle qu'elle était conçue par la bourgeoisie catholique avant son apparition. L'appartenance religieuse est-elle seulement catholique ? À peine est-il fait mention des

protestants, des éclaireurs et de l'originalité de leur action au sein du mouvement. «Scoutisme et guidisme catholiques» constituerait un titre plus exact pour le présent recueil. L'«histoire» qui nous est contée touche d'ailleurs pour l'essentiel aux commencements. Il serait préférable de l'indiquer avec clarté, d'emblée, d'autant que s'éloignent progressivement cette vision du monde environnant, ces modes d'action, et que les interprétations se font aujourd'hui plus complexes.

Françoise Mayeur

PAZZAGLIA (Luciano) (dir.). – *La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*. – Brescia: La Scuola, 2004. – 931 p.

Cet ouvrage, qui se présente comme un «Catalogue historique» de La Scuola, maison d'édition lombarde spécialisée dans le domaine de l'éducation, présente le bilan d'un siècle d'activité éditoriale. La majeure partie de ce volume (730 pages sur un total de 931) est constituée par le catalogue libraire de toutes les publications éditées pendant cent ans : un répertoire de 6 664 titres, classés par une équipe de quatre chercheurs, qui ont donné lieu à autant de fiches analytiques rédigées de manière à offrir au lecteur toutes les informations bibliographiques et historiques nécessaires. Dans les pages de ce répertoire figurent également, sous une forme miniaturisée, des reproductions des couvertures originales. Cependant, la présentation du catalogue dans sa totalité ne constitue pas le seul intérêt de ce livre. Il est complété par des essais introductifs sur l'histoire de la maison (de sa fondation à nos jours), sur ses directeurs et collaborateurs, ainsi que sur ses principaux rédacteurs, dessinateurs et traducteurs (la galerie des auteurs les plus importants – philosophes, pédagogues, écrivains pour l'enfance – a été confiée à des spécialistes). Des synthèses historiques sur les différents secteurs d'activité (comme les périodiques ou les fournitures didactiques, allant des panneaux et des affiches à l'équipement audiovisuel pour les classes) ainsi qu'une série d'index (gravés également sur le CD-rom joint) complètent utilement le volume et permettent de reconstituer en totalité l'histoire de l'activité de La Scuola et de sa production.

Fondée en 1904 dans le sillage de la revue *Scuola italiana moderna*, La Scuola est inspirée par un projet militant : celui d'opposer la pédagogie d'inspiration catholique à la culture laïque répandue par l'État libéral italien. Cette volonté, qui se traduira d'abord par une

une activité réduite, limitée à quelques modestes collections pour les écoles et les petits séminaires, prendra davantage d'ampleur après la Première Guerre mondiale, en s'ouvrant aux livres pour l'enfance d'une part et aux traités de pédagogie de l'autre. Son véritable développement aura lieu pendant l'entre-deux-guerres : tout d'abord, lorsque la réforme de Giovanni Gentile rendra obligatoire l'enseignement de la religion dans le premier degré ; ensuite, lorsque la politique scolaire et éducative du fascisme ouvrira une période faste pour La Scuola. En 1929 (l'année du traité du Latran et du Concordat) l'institution du « livre unique d'État » pour chaque discipline enseignée à l'école primaire se soldera par un gain net ; la maison, en effet, se verra attribuer une fraction importante des manuels de religion, des livres de catéchisme et de « culture militaire » imposés dans toutes les écoles primaires du Royaume. La production de La Scuola, cependant, ne se limite pas aux ouvrages scolaires, car elle ouvre des collections de pédagogie d'une grande qualité scientifique.

Pendant toute la durée du fascisme, La Scuola manifeste son adhésion à la politique scolaire et éducative du régime ; par ses publications, elle accompagne la politique coloniale (dans laquelle elle voit un vecteur pour la diffusion de l'idée chrétienne en Méditerranée), tout comme l'autarcie et les dernières réformes du ministre Bottai. Après la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'hégémonie politique de la Démocratie chrétienne devait à nouveau favoriser cette maison d'édition, qui s'ouvrit alors aux écoles catholiques européennes et diversifia profondément sa production. En liaison avec l'Università cattolica de Milan et son école philosophique, plusieurs nouvelles collections furent alors fondées : les « Meridiani dell'educazione » (pour les sciences de l'éducation dans l'enseignement supérieur) et des revues scientifiques spécialisées de pédagogie et de didactique, consacrées à la recherche et à la réflexion, tandis qu'on publia pour les élèves du primaire et du secondaire toutes sortes de livres et de manuels, ainsi que des encyclopédies et des ouvrages de vulgarisation pour le grand public.

Mariella Colin

Lettres de réfugiées. Le réseau de Borieblanque. Des étrangères dans la France de Vichy. – Présentées par Rémy CAZALS. Préface de Michelle Perrot. – Paris : Tallandier, 2003. – 471 p.

Poursuivant son travail «d'inventeur», au sens médiéval du terme, Rémy Cazals a exhumé une nouvelle correspondance des greniers familiaux. Il s'agit cette fois d'un choix parmi un ensemble de six cents lettres reçues par Marie-Louise Puech entre 1940 et 1944, émanant de femmes, universitaires et étrangères, contraintes par les aléas du temps à trouver leur place dans la France de Vichy. La récipiendaire de cette foisonnante correspondance est la femme de Jules Puech, spécialiste de Proudhon et de Flora Tristan, militant de la Paix par le Droit. Elle-même active militante féministe et pacifiste, elle préside l'Union féminine pour la SDN et participe en 1922 à la création de l'Association des Françaises diplômées des universités (AFDU), section française de la Fédération internationale des femmes diplômées des universités, aux côtés de Marie Curie et de Marie Monod, où elle est chargée de la Commission des relations extérieures. Lors de la débâcle, Marie-Louise Puech se réfugie dans la maison familiale de son mari dans le Tarn, emportant avec elle toutes les archives de l'AFDU concernant les femmes étrangères alors présentes sur le sol français. Durant les quatre années de l'Occupation, elle déploie une énergie considérable à leur venir en aide, les conseillant tant sur le plan intellectuel que sur le plan pratique, cherchant des solutions à leurs difficultés matérielles, les assurant d'un soutien moral permanent.

Le travail de R. Cazals ne s'est pas limité à publier un choix de lettres. Il les a organisées de façon thématique et chronologique et accompagnées d'un appareil critique très important, permettant de comprendre les enjeux de chaque situation individuelle. Ce faisant, il nous livre un document de première importance sur la situation des femmes diplômées au milieu du xx^e siècle, sur celle des étrangères dans la France de Vichy, mais aussi sur les réseaux intellectuels qui s'incarnent ici dans toutes leurs modalités de fonctionnement.

Emmanuelle Picard

Andrée DUFOUR : Les premières enseignantes laïques au Québec. Le cas de Montréal, 1825-1835

Cet article montre la contribution des enseignantes laïques à la formation de la jeunesse vivant en milieu urbain au Québec dans le premier tiers du XIX^e siècle. Montréal, ville mi-francophone, mi-anglophone à l'époque, a été choisie comme terrain d'enquête. Comme ailleurs en Occident, ces femmes se sont approprié avec succès la tâche d'instruire les enfants et les jeunes filles. L'enseignement devient pour plusieurs d'entre elles une carrière valorisante, un métier rentable qu'elles pratiquent auprès d'une clientèle diversifiée dans un cadre d'autonomie ou de relative autonomie. On ne peut leur attribuer une volonté de professionnalisation. Il reste que leurs efforts auront permis la scolarisation d'un nombre considérable de jeunes enfants et aux filles de poursuivre leur scolarité au-delà du primaire, et cela, avant que l'État ne prenne, en milieu urbain comme en milieu rural, l'initiative de l'instruction publique.

Andrée DUFOUR: The First Laywomen teachers in Quebec. Montreal, 1825-1835

This article highlights the contribution of the laywomen teachers to the education of the urban youth of Quebec in the first third of the 19th century. The area chosen for investigation is Montreal, a half English and half French-speaking town at that time. As elsewhere in the Occidental world, these women successfully took over the task of instructing boys and girls. Teaching became for several of them a fulfilling career, a profitable profession that they exercised with a diversified clientele within a framework of total or relative autonomy. They cannot be credited with a conscious wish for professionalization. Nevertheless, their efforts provided schooling for a large number of children and enabled girls to continue their education beyond the primary level, well before the State took the initiative in public instruction in both urban and rural areas.

Andrée DUFOUR: Montréal zwischen 1825 und 1835 als Beispiel für die ersten Lehrerinnen in Québec, die keine Ordensschwwestern waren.

Der Artikel zeichnet den Beitrag keinem Orden angehörender Lehrerinnen zur Ausbildung der städtischen Jugend in Québec im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts nach. Als halb französisch-, halb englischsprachige Stadt wurde Montréal als Untersuchungsgegenstand ausgewählt. Wie in allen westlichen Ländern haben diese Frauen die Aufgabe, Kinder und junge Mädchen zu unterrichten, erfolgreich übernommen. Für eine ganze Reihe von ihnen wurde das Lehrerinnendasein zu einem prestigeträchtigen Beruf, zu einer auch finanziell lohnenden Beschäftigung, die sie vor einem breit gefächerten Publikum selbständig, oder doch zu zumindest relativ selbständig, ausüben konnten. Man kann ihnen keinen eigentlichen Professionalisierungswillen zuschreiben. Dennoch steht fest, dass ihre Bemühungen die Schulausbildung einer bedeutenden Zahl kleinerer Kinder möglich machten und dass sie den Mädchen gestatteten, ihre schulische Ausbildung im Anschluss an die Elementarschule fortzusetzen und dies lange bevor der Staat sich anschickte,

im städtischen wie im ländlichen Milieu ein öffentliches Schulwesen durchzusetzen.

Andrée DUFOUR: Las primeras profesoras laicas en Quebec. El caso de Montreal, 1825-1835

Este artículo muestra la contribución de las profesoras laicas en la formación de la juventud que vivía en Montreal en el primer tercio del siglo XIX. Montreal, ciudad medio francófona, medio anglófona en aquella época, fue elegida como terreno de investigación. Como en otros lugares de Occidente, estas mujeres hicieron suya, con sumo éxito, la tarea de instruir a los niños y a las chicas. La enseñanza se convierte para muchas en una carrera gratificante, un oficio rentable que llevan a cabo ante una clientela diversificada en un marco de autonomía o de relativa autonomía. No se les puede atribuir una voluntad de profesionalización. Sin embargo, sus esfuerzos permitieron que un gran número de niños fueran escolarizados y que las chicas prosiguieran sus estudios más allá de la primera enseñanza, y esto, antes de que el Estado tomara la iniciativa de la instrucción pública tanto en medio urbano como en medio rural.



Jean-Paul DELAHAYE: Les francs-maçons et la laïcisation de l'école. Mythe et réalités

Sous le Second Empire et au début de la Troisième République, le réseau des loges maçonniques a permis le débat entre les républicains au moment où se pense puis se met en place l'instruction publique gratuite, obligatoire et laïque. Mais, à côté de cette contribution essentielle de la franc-maçonnerie, l'article met aussi en évidence les profondes divisions que la question laïque provoque chez les francs-maçons, en particulier quand il s'agit de débattre de la liberté de l'enseignement ou encore de la laïcisation des programmes. Est mise en lumière la violence des polémiques qui les ont opposés, notamment chez les parlementaires francs-maçons dont on peut suivre, pour la première fois, les prises de parole et les votes à la Chambre des députés et au Sénat. Cette étude apporte ainsi un démenti définitif à l'existence d'un plan maçonnique pour laïciser l'instruction publique, contrairement à ce qu'ont pu dire les adversaires de la franc-maçonnerie et, parfois, les francs-maçons eux-mêmes.

Jean-Paul DELAHAYE: The Freemasons and the Laicization of School. Myth and Realities

Under the Second Empire and the beginning of the French Third Republic, the network of Masonic Lodges enabled debate among the Republicans at the time of the conception and then the implementation of free, compulsory and lay public instruction. Yet, alongside this essential contribution of Freemasonry, this article brings to light the profound divisions that the lay issue provoked within the Freemasons, particularly concerning the debate over the freedom of teaching or the laicization of school programmes. The spotlight is turned on the violence of the controversies that split them, especially among

the Masonic representatives who – for the first time – we shall follow through their speeches and votes in the Chamber of Deputies and the Senate. Thus, this study provides a definitive refutation of the existence of a Masonic plan to laicize public instruction, contrary to what the opponents of Freemasonry and, even sometimes Freemasons themselves, have claimed.

Jean-Paul DELAHAYE: Freimaurer und Entkonfessionalisierung der Schule. Mythos und Wirklichkeit.

Im zweiten Kaiserreich und in den Anfängen der dritten Republik ermöglichten die netzartig verteilten Freimaurerlogen eine konstruktive Auseinandersetzung zwischen den Verfechtern der Republik gerade zu jener Zeit, als die kostenlose, obligatorische und entkonfessionalisierte Schulausbildung als Denkmodell aufkam und schließlich eingeführt wurde. Neben diesem wesentlichen Beitrag der Freimaurerei legt der Beitrag allerdings auch die tiefen Diskrepanzen offen, die in der Frage der Entkonfessionalisierung zwischen den Freimaurern herrschten, insbesondere wenn es um Probleme wie die Freiheit der Schulbildung oder die Entkonfessionalisierung der Lehrpläne ging. Die Heftigkeit dieser polemischen Auseinandersetzungen, insbesondere zwischen Freimaurern, die gleichzeitig Abgeordnete waren, wird dabei deutlich herausgestellt. Zum ersten Mal lassen sich hier die Wortmeldungen und das Abstimmungsverhalten dieser Gruppe in der Abgeordnetenkammer und im Senat nachverfolgen. Entgegen anderslautender Behauptungen von Gegnern der Freimaurerei, bisweilen auch von Freimaurern selbst, widerlegt der Beitrag damit endgültig die Vorstellung, die Freimaurerei habe eine Entkonfessionalisierung der Schulbildung im Sinn gehabt.

Jean-Paul DELAHAYE: Los masones y la laicización de la escuela. Mitos y realidades

Bajo el Segundo Imperio y a principios de la Tercera República, la red de las logias masónicas ha permitido el debate entre los republicanos en el momento en que se concibe y se instala la instrucción pública, gratuita, obligatoria y laica. Pero además de esta contribución esencial de la masonería, el artículo hace hincapié sobre las profundas divisiones que la cuestión laica provoca entre los masones, en particular cuando se trata de discutir de la libertad de la enseñanza o de la laicización de los programas. Se evidencia la violencia de las polémicas que les opusieron, en particular, entre los parlamentarios masones cuyas intervenciones y votaciones en la Cámara de Diputados y en el Senado pueden seguirse por primera vez. Este estudio desmiente así definitivamente la existencia de un plan masónico para laicizar la instrucción pública, a la inversa de lo que pudieron decir los adversarios de la masonería y, a veces, los mismos masones.



Philippe MARCHAND: Histoire et commémoration : le bicentenaire des lycées (1802-2002)

«Du colloque à l'exposition rétrospective, du catalogue à l'édition exhumatrice, l'anniversaire est devenu la pierre d'angle de tout programme intellectuel». Ce propos de Pierre Nora s'est vérifié à l'occasion de l'inscription dans les Célébrations nationales de la Loi générale sur l'instruction publique du 11 floréal an X - 1^{er} mai 1802, matrice de l'enseignement secondaire français. Si la commémoration des lois fondatrices de l'École républicaine avait suscité de nombreuses manifestations et publications, il faut reconnaître qu'il n'en a pas été de même pour le bicentenaire de la loi de l'an X: trois colloques nationaux et internationaux, une journée d'études et quelques ouvrages. C'est peu. Mais les regards pluriels portés, trop rarement sans doute dans une perspective comparatiste, sur le devenir de cette loi donnent une esquisse de ce qui pourrait être une histoire totale de l'enseignement secondaire aux XIX^e et XX^e siècles. Dans ces quelques pages, il ne peut être question de rendre compte de toutes les contributions aujourd'hui publiées. Notre attention s'est portée sur quelques thèmes, la naissance du lycée, le modèle français en Europe, les enseignements, les acteurs, l'enseignement secondaire féminin, les bâtiments et les équipements sans oublier les réformes et les mutations dont l'enseignement secondaire n'a cessé de faire l'objet depuis deux siècles.

Philippe MARCHAND: History and Commemoration: the Bicentenary of the Lycée (French secondary school) (1802-2002)

“From symposium to retrospective exhibition, from catalogue to exhuming publication, the anniversary has become the cornerstone of every intellectual programme”. These words of Pierre Nora proved to be true of the inscription in the calendar of National Celebrations of the General Law on Public Instruction of 11 Floreal Year X – 1st May 1802, the mould for French secondary education. If the commemoration of the founding laws of Republican Education had been the occasion of numerous events and publications, it must be admitted that this was not the case for the bicentenary of the law of Year X – three national and international symposia, a one day study event and a few works. Little, indeed. Yet the plural views, all too rare from a comparatist perspective, on the evolution of this law give the outlines of what could be a complete history of secondary education in the 19th and 20th centuries. In these few pages, accounting for all of the currently published contributions is out of the question. We concentrated on several themes: the birth of the lycée; the French model in Europe; the teaching; the actors; secondary education for girls; the buildings and equipment; not to forget the reforms and mutations that secondary education has ceaselessly been subjected to over two centuries.

Philippe MARCHAND: Geschichte und Gedenkfeier : Zum zweihundertjährigen Jubiläum der Gymnasien (1802-2002)

“Vom Kolloquium bis zur Gedenkausstellung, vom Katalog bis zur Sonderausgabe ist das Jubiläum zum Grundstein jedes geistigen Programms geworden”. Diese Aussage Pierre Noras bestätigt sich mit Blick auf die

Feierlichkeiten zum zweihundertsten Jahrestag des als Grundstein des französischen Sekundarschulwesens geltenden Schulgesetzes über die nationale republikanische Volksschule vom 11. Floreal anno X (11. Mai 1802), die zu einer regelrechten Nationalfeier gerieten. Man kann nicht umhin, darauf hinzuweisen, dass die Gedenkfeier zum Jahrestag der die Einführung der republikanischen Schule begründenden Gesetzgebung zahlreiche Veranstaltungen und Veröffentlichungen nach sich zog, während dergleichen weitgehend ausblieb, als sich das Gesetz des Jahres X zum zweihundertsten Mal jährte: drei nationale und internationale Symposien, ein eintägiges Kolloquium und ein paar Buchtitel, das ist nicht viel. Aber die ganz unterschiedlich perspektivierten, wenngleich wohl zu selten komparatistisch angelegten Betrachtungen zum Entwicklungsgang dieses Gesetzes vermitteln doch einen ersten Eindruck darüber, wie eine vollständige Geschichte des Sekundarschulwesens im 19. und 20. Jahrhundert aussehen könnte. In diesem kurzen Beitrag kann es nicht darum gehen, einen Überblick alle bis dato erschienenen Veröffentlichungen zu geben. Das Augenmerk liegt vielmehr auf einigen wenigen Themen: der Geburt des Gymnasiums, dem französischen Modell in Europa, den Unterrichtsinhalten, den beteiligten Personengruppen, der Sekundarschulbildung der Mädchen, den Schulgebäuden und deren Einrichtung, und schließlich auch auf den Reformen und Veränderungen, die die Sekundarschulbildung im Laufe der letzten beiden Jahrhunderte immer wieder erlebt hat.

Philippe MARCHAND: Historia y conmemoración: el bicentenario de los institutos (1802-2002)

“Del coloquio a la exposición retrospectiva, del catálogo a la edición exhaustiva, el aniversario se ha convertido en la piedra angular de todo programa intelectual” Esta declaración de Pierre Nora se comprobó con motivo de la inscripción en las Celebraciones nacionales de la Ley sobre la instrucción pública del 11 floreal año X - 1ro de mayo de 1802, matriz de la enseñanza secundaria francesa. Si la conmemoración de las leyes fundadoras de la Escuela republicana había suscitado numerosas manifestaciones y publicaciones, hay que reconocer que no sucedió lo mismo con motivo del bicentenario de la ley del año X : tres coloquios nacionales e internacionales, una jornada de estudios y algunas obras. Poca cosa. Pero las miradas plurales fijadas sobre el devenir de esta ley, sin duda muy escasamente en una perspectiva comparatista, ofrecen un compendio de lo que podría ser una historia total de la enseñanza secundaria en los siglos XIX y XX. En estas pocas páginas, no se trata en absoluto de dar cuenta de todas las contribuciones publicadas hoy día. Nos hemos interesado por algunos temas, el nacimiento del instituto, el modelo francés en Europa, el personal docente, los actores, la enseñanza secundaria femenina, los edificios y los equipamientos, sin olvidar las reformas y los cambios llevados a cabo en la enseñanza secundaria desde hace dos siglos.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

4 numéros par an dont un double et un spécial

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**

19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

..... abonnement(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : oui non

Abonnement 1 an • Tarif en vigueur	
France métropolitaine (sauf Corse)	34,00 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	32,91 € TTC
Guyane + Tom	32,23 € TTC
Étranger	40,00 € TTC
Le numéro simple	11,00 € TTC
Le numéro double ou spécial	17,00 € TTC

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des 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: décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.