

Les Cahiers
du CRH

Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques

Archives

43 | 2009

Hommage à Jacques Ozouf

Penser l'école de la République

Jacques Ozouf et les instituteurs

Jean-François Chanet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ccrh/3502>

DOI : 10.4000/ccrh.3502

ISSN : 1760-7906

Éditeur

Centre de recherches historiques - EHESS

Édition imprimée

Date de publication : 25 janvier 2009

Pagination : 65-76

ISSN : 0990-9141

Référence électronique

Jean-François Chanet, « Penser l'école de la République », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [En ligne], 43 | 2009, mis en ligne le 16 novembre 2011, consulté le 04 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ccrh/3502> ; DOI : 10.4000/ccrh.3502

Ce document a été généré automatiquement le 4 mai 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Penser l'école de la République

Jacques Ozouf et les instituteurs

Jean-François Chanet

- 1 Comment Jacques Ozouf a-t-il conçu l'idée d'envoyer un questionnaire à dix mille institutrices et instituteurs retraités ayant enseigné au début du siècle dernier ? La réponse à cette question appartient sans doute pour une part à son histoire personnelle. Une chose est d'avoir subi, enfant, l'obligation scolaire, une autre, d'avoir vécu son enfance dans une école, d'avoir été élevé par des parents instituteurs ou, comme les siens, professeurs et même directeurs d'école normale. Disons-le aussitôt, ce ne sont pas eux qui retiendront ici notre attention. Jacques Ozouf lui-même a donné une réponse et un nom, dans son article-programme de 1963 au *Mouvement social* : « Dans le cadre de nos recherches sur l'Instituteur français de 1871 à 1914, Monsieur Labrousse nous a suggéré d'entreprendre auprès des survivants une enquête de ce type »¹.
- 2 Deux ans plus tard, tirant les conclusions du colloque tenu à l'École normale supérieure de Saint-Cloud les 15 et 16 mai 1965, Ernest Labrousse déclarait qu'au cours des discussions, à côté de la « présence chartiste », toute naturelle, « celle de multiples disciplines » avait été précieuse, et particulièrement celle de « l'assistance littéraire et religieuse », « en tant qu'elle nous prémunit contre la démesure du chiffre, contre un quantitativisme insouciant des nuances [...], contre les simplifications d'une histoire mécanique »². Cette citation en guise d'esquisse – mais d'esquisse qui s'efforce aux nuances – du fond de la scène sur laquelle s'est déployée l'entreprise de Jacques Ozouf, tout droit sortie, donc, de l'histoire sociale telle qu'on la pratiquait au tournant des années cinquante-soixante. Il avait à l'esprit deux objectifs principaux, et il les a indiqués avec des mots où se reflètent à la fois un héritage sociologique et l'emprise du scientisme marxiste alors dominant. D'une part, « dégager l'aspect psychologique des faits sociaux et les motivations sociologiques des faits psychologiques » : c'était en somme, à la suite d'Émile Durkheim, de Maurice Halbwachs et de Marc Bloch, poursuivre le dialogue de l'histoire et de la sociologie pour « chercher dans l'«individuel» la part du «social» ». D'autre part, « décrire objectivement l'opinion, analyser sa structure, expliquer sa genèse, délimiter sa puissance et cerner son rôle ». Objective, objectivement : il est caractéristique que ces mots reviennent trois fois en deux pages de l'article du *Mouvement*

social (p. 8-9). Lorsqu'il fait « retour sur [son] enquête » en 1981, à l'invitation du Groupe de travail de la maison d'école de Montceau-les-Mines, Jacques Ozouf se montre le plus lucide critique de cette illusion :

Mes correspondants avaient compris mieux que moi l'invitation à l'autobiographie contenue dans le questionnaire, si bien qu'ils ne m'ont pas apporté seulement des données à comptabiliser mais fait entendre des voix³.

- 3 Reste une intuition capitale, et qui pourrait suffire à justifier l'hommage de ce jour : celle qui a consisté à utiliser l'enquête d'opinion pour explorer la mémoire collective. Pourquoi a-t-elle conduit à des résultats irremplaçables ?
- 4 L'enquête s'adressait à une population *a priori* réceptive. Non pas seulement parce que, pour cette population, la rédaction était plus qu'une habitude, une spécialité, mais encore, comme le faisait observer dans un bel article de 1985 Philippe Lejeune, parce que « beaucoup d'instituteurs sent[ai]ent que le témoignage autobiographique fai[sai]t partie de leur mission »⁴. L'adéquation de la méthode à l'objet de l'enquête, c'est d'abord cela, le secret de la réussite de Jacques Ozouf. Concevoir le questionnaire, c'était déjà penser la fonction de l'enseignement primaire sous la III^e République et la manière dont celles et ceux qui l'ont remplie se la représentaient, durant les décennies qui ont précédé la Grande Guerre, cette épreuve de vérité de la pédagogie nationale républicaine.
- 5 L'enquête, par ailleurs, et non par hasard, a eu lieu au bon moment. Pour le dire pêle-mêle, les premières années de la présidence gaullienne, c'était la transformation accélérée d'un système qui avait tant tardé à opérer le passage à l'« école unique », l'explosion des effectifs du second degré, les effets conjoints de l'urbanisation et de la puissance accrue des médias audiovisuels, les bouleversements, en somme, qui se préparaient dans l'Université, au sens napoléonien du mot⁵. Lorsque parut, à l'automne 1965, pour la rentrée des classes, le livre de Gaston Bonheur *Qui a cassé le vase de Soissons ?*, Alexandre Vialatte a salué l'effort de l'auteur, fils d'un couple d'instituteurs de l'Aude, pour fixer « le contenu commun de la sensibilité française à une époque déterminée », et l'ouvrage lui apparaissait comme « un document sociologique, une information sur la France, une étude sûre d'un moment de l'âme française »⁶. Ces mots, quoique inspirés par une œuvre en quelque sorte folklorique et fleurant bon une tradition qui n'est pas la sienne, s'appliquent plus justement encore à l'entreprise de Jacques Ozouf, et en particulier à *Nous les maîtres d'école*⁷. Souligner cela me paraît d'autant plus nécessaire que l'investissement nostalgique dont l'école de la III^e République a fait l'objet, à mesure que montait la critique de l'héritage de 1968, a inévitablement modifié les conditions de réception de ce travail et de ses résultats. Avec le temps, de nouveaux lecteurs ont pu croire trouver en lui une œuvre de fidélité, et seulement cela. Une grande œuvre échappe toujours à son auteur, cette banalité se vérifie aisément dans le succès durable de *Nous les maîtres d'école*, d'autant plus aisément que ce que l'on a d'abord voulu en retenir, c'est la remarquable efficacité avec laquelle Jacques Ozouf avait permis l'expression, l'émergence d'une mémoire. C'est sur cela aussi, c'est-à-dire sur le risque du détournement mythologique d'un projet scientifique, que je voudrais revenir avec vous.
- 6 Cet exposé sera centré sur le métier, puisqu'il revient à Philippe Boutry et à Yves Déloye de traiter des questions spirituelles et politiques. Je ne vous surprendrai pas en vous disant qu'il se déroulera en trois temps, il faut bien que les écoles servent à quelque chose. J'aborderai en premier lieu l'orientation vers le métier, la vocation et la formation. Puis je rappellerai ce que le questionnaire et les réponses révèlent des conditions d'exercice de ce métier « à tâtons », où la répétition n'a de chances de réussir que dans la

variation. Enfin je suivrai un instant les maîtres d'école dans les prolongations qu'ils devaient jouer, selon les jours, dans une association sportive d'anciens élèves, une amicale syndicale ou au secrétariat de leur mairie.

La République nous appelle

- 7 À la question « Pourquoi êtes-vous devenu instituteur ? », plusieurs réponses étaient proposées : « vocation pédagogique ; influence de votre famille ou de votre entourage ; nécessité matérielle ; autres causes », et l'on n'était pas tenu de se limiter à une. L'influence de la famille arrive nettement en tête, avec 60 % des réponses, devant la vocation (47 %) et la nécessité matérielle (33 %). Ce résultat n'atteste pas seulement le pouvoir d'attraction que la République avait su donner au statut de fonctionnaires dont Monique Hirschhorn a pu dire, non sans raison, que celle-ci les avait cependant maintenus « frileusement sous la tutelle du ministère de l'Intérieur et sous celle très étroite de leur hiérarchie administrative »⁸. Sans doute est-ce un indice d'adhésion idéologique incontestable, là surtout où l'Église et l'École recrutaient leurs serviteurs dans les mêmes milieux. Mais pas seulement. C'est la combinaison de plusieurs facteurs explicatifs qui est instructive. Dans les familles, l'image positive de ce métier, de cette carrière, était indissociable d'une image de soi teintée d'inquiétude sur l'avenir. On y avait une vive conscience de l'exiguïté de ses ressources et de ses chances d'ascension. Celle que représentait la considération nouvelle attachée à la fonction d'instituteur se confondait avec l'assurance d'échapper sans retour à la précarité. Et si, dans *La République des instituteurs*, Mona et Jacques Ozouf ont souligné qu'en somme, « les chiffres qui parlent de désir sont plus impressionnants que ceux qui parlent de nécessité matérielle »⁹, il faut y voir sans doute un effet à retardement de cet éloignement définitif.
- 8 La différence des réponses entre hommes et femmes confirme cet effet de reconstruction mémorielle. Dans son article sur « Les instituteurs de la Manche et leurs associations au début du XX^e siècle », paru dans la *Revue d'histoire moderne et contemporaine* en 1966, Jacques Ozouf relevait cette différence. Il ne retenait cette fois que la première réponse donnée : la vocation pédagogique représentait 20,5 % des réponses masculines, mais 54,5 % des réponses féminines, l'influence de la famille, respectivement 37,5 % et 27 %, l'influence de l'instituteur ou de l'institutrice, respectivement 30 % et 12 %, enfin la nécessité matérielle, mentionnée par 12 % des instituteurs, ne l'était que par 6 % des institutrices. Le caractère moins populaire de l'origine sociale de ces dernières s'en trouvait confirmé, mais aussi la discrétion sur la part de l'adversité dans une réponse qui préférerait mettre l'accent sur la volonté plutôt que sur la contrainte et illustrait par-là, fût-ce inconsciemment, l'efficacité du discours officiel sur la primauté de la vocation, dans un corps enseignant féminin où le célibat était encore, au tournant du siècle, largement majoritaire (107 seulement des 576 institutrices laïques en activité dans le département de la Manche en 1897 étaient mariées)¹⁰.
- 9 À la complémentarité entre la promotion sociale et l'adhésion à l'idée républicaine du progrès s'ajoute la complémentarité entre la famille et l'école. Les parents se résignent plus aisément aux sacrifices nécessaires avant le succès au concours d'entrée à l'école normale, où les études sont payées, si un maître ou une maîtresse a su trouver les mots pour le leur faire espérer. L'enquête fait ainsi mieux comprendre pourquoi, sous la III^e République, « l'entrée dans l'enseignement marque un enracinement tout autant qu'une rupture »¹¹. Elle donne aussi à voir le caractère profondément mimétique d'une vocation

d'autant plus valorisée que l'antipathie rencontrée dans certains postes, les campagnes menées contre « la laïque », la nécessité de se plier aux injonctions des autorités, et les déceptions du siècle l'ont plus durement éprouvée. Nombre de réponses expriment ainsi la conviction qu'on n'enseigne pas seulement ce que l'on sait, mais ce que l'on est.

- 10 Le principal apport de l'enquête a été de mettre en évidence la variété en ces domaines où l'on avait tendance auparavant à expliquer l'unité par la communauté d'origine, la rigidité de la formation et du cadre réglementaire. Jacques et Mona Ozouf ont montré que la diversité des origines sociales ne se limite pas à celle des catégories socioprofessionnelles auxquelles appartenaient les parents de leurs témoins, et par-là ils ont utilement marqué les limites du classement. Reprenons les exemples, cités dans l'article de 1981, de deux enfants d'instituteurs vendéens : dans le premier cas le père instituteur est le huitième enfant de cultivateurs pauvres, tandis que dans le second, le grand-père paternel dirigeait un commerce de viande avec Paris et la grand-mère paternelle avait hérité de nombreuses terres de son propre père, agriculteur et maréchal-ferrant. L'enquête a permis d'en finir avec les « lieux communs sur le bloc homogène »¹² parce qu'elle a substitué, au discours idéologique jusqu'alors dominant sur le corps enseignant primaire public, les nuances de la méthode sociologique. Elle a ajouté la rigueur de la démonstration scientifique à l'impressionnisme de notations littéraires auxquelles les historiens n'avaient guère prêté attention. Je pense en particulier à la conversation de Jallez et de Jerphanion au réfectoire de la rue d'Ulm, dans *Recherche d'une Église*, le septième livre des *Hommes de bonne volonté* de Jules Romains. Elle se situe en janvier 1910. Jerphanion, fils d'un instituteur rural de la Haute-Loire, vient de faire la connaissance de Clanricard, instituteur parisien et militant socialiste. Je voudrais citer ce passage un peu longuement, parce qu'il éclaire à la fois tout ce que le travail de l'historien a apporté de netteté à une image un peu passée, et tout ce qu'il devait à sa familiarité initiale avec le milieu que ce travail même avait dû placer à la distance requise par l'exploitation critique de ses sources.

Un homme de l'âge de mon père, disait Jerphanion, qui a préparé jadis son brevet dans une école de chef-lieu de canton, qui a fait toute sa carrière ensuite dans des villages, dans un bourg, ce n'est pas au milieu « instituteur » qu'il appartient. C'est au milieu rural, et de petit pays. Son atmosphère est la même que celle du juge de paix, du receveur buraliste, du garde-forestier, du patron de l'hôtel, des deux ou trois propriétaires chasseurs, avec cette réserve, si tu veux, qu'il fréquente plutôt ceux qui votent à gauche. Disons : côté franchement républicain de la petite bourgeoisie rurale. Le côté où n'est pas le curé. Ses attaches avec le « corps enseignant » sont d'ordre administratif ou corporatif. Des questions d'avancement, de circulaires, d'inspecteur embêtant ou pas [...]. Chez les plus jeunes, dont beaucoup sont passés par l'École Normale du département, ça change déjà. Je suis sûr qu'ils emportent dans le froid de leurs villages de montagne le souvenir de ces trois ans de chaleur commune ; d'un maître qui avait du prestige, de l'influence sur eux, qui interrompait les leçons pour leur parler des événements actuels, qui leur faisait, dans leur peau dure de paysans venus là pour acquérir une place sûre avec retraite, des injections d'idéalisme et d'enthousiasme. Quand plus tard ils se retrouvent, à l'occasion d'un jury d'examen, d'une réunion d'Amicale, c'est cela aussi qu'ils retrouvent [...]¹³.

- 11 Ce sont des notations de cette densité que le questionnaire a su faire exprimer, avec une liberté variable à l'égard des contraintes matérielles de l'imprimé, aux quelque quatre mille contemporains de ces personnages de fiction que beaucoup avaient pu connaître, au hasard de leurs lectures des années trente. La richesse documentaire ainsi créée doit être évaluée en tenant compte, précisément, de la faible attention portée auparavant par les

chercheurs à ce type de témoignage. Elle n'aurait pas suffi cependant à transformer à ce point l'historiographie si elle n'avait été exploitée par un historien au sens critique toujours en éveil devant les lieux communs auxquels l'avait rendu sensible la connaissance intime qu'il avait des arguments échangés par les adversaires et les défenseurs des instituteurs laïques.

- 12 Ainsi, par exemple, de l'idée que les écoles normales étaient des « vases clos », des « serres chaudes », des séminaires laïques où les élèves-maîtres étaient dressés sans communication avec les réalités extérieures, avec la vie. Contre cette légende noire, le plaidoyer *pro domo* :

Certes notre programme est vaste, encyclopédique, mais imposé par la destination de nos élèves qui ont besoin d'avoir « des clartés de tout », de tenir à jour, et au niveau nécessaire, le savoir dont ils auront à transmettre les éléments [...]. Chez nous, dans l'ordre littéraire comme dans l'ordre scientifique, même souci de dégager de chaque question les idées essentielles, de se rendre compte de l'importance relative des faits, de distinguer ceux que tout le monde doit connaître de ceux qu'on peut impunément ignorer, d'apercevoir les grandes lignes qui permettent non les vues simplistes et les déformations systématiques, mais les simplifications intelligentes et les adaptations continues, de former des esprits ouverts, ennemis de tout dogmatisme et pratiquant une saine réserve intellectuelle [...]¹⁴.

- 13 Ces lignes sont de René Ozouf, le père de Jacques, directeur de l'école normale de Chartres, dans un article intitulé « Pourquoi l'école unique ? », publié dans la revue dont il était l'un des rédacteurs réguliers, le *Journal des instituteurs et des institutrices*, en 1932. Là encore, les réponses au questionnaire rendent désormais impossible toute généralisation. « Rien de moins stéréotypé », soulignent Jacques et Mona, que les récits du séjour à l'école normale, dont ressortent avant tout deux forts contrastes, l'un entre l'austérité du régime intérieur et la « liberté qu'on trouvera à l'extérieur », l'autre entre la solidité de l'esprit de mission qu'on y a acquis et la faiblesse de l'éducation pédagogique qu'on était censé y recevoir¹⁵.

Un métier à tâtons

- 14 Il est caractéristique que le questionnaire ne comporte pas de partie spécifique sur la pédagogie ou la didactique. Les questions relatives à l'exercice du métier se répartissent entre les parties II, III et IV, intitulées respectivement « Carrière », « Conditions de vie » et « Lectures ». Le scientisme que Jacques Ozouf en était venu à se reprocher n'est donc pas allé jusqu'à faire une place à part entière à des « sciences de l'éducation » qui n'avaient pas encore conquis les positions universitaires qu'elles tiennent aujourd'hui. Il y avait là encore une intuition dont les réponses ont confirmé la justesse. « Mon métier était toute ma vie », la formule, lit-on dans *Nous les maîtres d'école*, « revient inlassablement dans les récits d'instituteurs¹⁶ », elle désigne une coïncidence à la fois matérielle et morale, le don de soi que suggèrent aussi les images cléricales ou militaires attachées à l'état d'instituteur. Elle atteste le consentement majoritaire des témoins à l'ordre politique qui les a promus parce qu'ils réunissaient les qualités requises pour être de bons serviteurs. Ce consentement n'allait certes pas sans tensions, sans contestations ou velléités de contestation, limitées encore en un temps où, rappelons-le, le droit syndical n'était pas reconnu aux fonctionnaires. Les témoins se montrent, dans leurs réponses, « beaucoup plus soucieux d'adapter leurs méthodes au but poursuivi que de le

contester¹⁷ ». Cette conscience de la nécessaire adaptation des programmes et des méthodes, donc la démonstration d'une autonomie véritable à l'égard des programmes officiels et de la tutelle administrative chargée de les faire appliquer sont, à mes yeux, le premier apport fondamental de l'enquête à la connaissance de la vie scolaire. Et il n'allait pas plus de soi que la mise en évidence de la diversité sociale et culturelle évoquée précédemment.

- 15 Les murs de la classe délimitent le petit royaume où l'on doit se montrer digne et capable de régner et où commence, avec ce règne, l'expérience d'une liberté sans égale au dehors, sinon dans l'intimité familiale. Jacques Ozouf a relevé l'importance symbolique de la porte de la classe, devant laquelle on se met en rang, la première, avec celle de l'église, qui matérialise aux yeux de l'enfant son appartenance à une communauté plus large que celle de la parenté. Le franchissement de cette porte par le père de famille pendant le temps scolaire est une exception, une anomalie, un scandale, les frères Taviani ont bien senti cela lorsqu'ils ont mis en scène l'irruption du *Padre padrone* sarde venu chercher son fils pour l'envoyer garder les moutons dans la montagne. En revanche, et plus souvent qu'on ne l'a longtemps admis, il arrive que le maître la franchisse avec ses élèves dans le sens de la sortie, pour une « classe-promenade », suivant le mot lancé en 1909 par l'inspecteur d'académie Edmond Blanguernon¹⁸, si incongrue que cette pratique ait pu sembler aux parents, pour qui l'obligation scolaire ne se justifiait que par ce que l'on était censé apprendre « en classe ». « Frontière morale, ligne idéale tracée entre l'enfance et la vie quotidienne »¹⁹, la porte de la classe annonce le commencement d'une égalité qui en principe ignore les déterminations sociales et culturelles – mais les retrouve en fait à chaque pas – et leur substitue le classement, instrument et signe de la seule hiérarchie qui vaille, celle des aptitudes et des travaux.
- 16 À ce classement, du reste, les maîtresses et les maîtres eux-mêmes n'échappent pas. S'il est un milieu où l'on n'a pas attendu les injonctions actuelles pour s'habituer à être jugé sur ses résultats, c'est bien le leur. On sait quelle place occupaient, dans cette évaluation des formateurs, les résultats au certificat d'études, et d'une manière générale, je reprends ici une conclusion de l'historien du « certif », Patrick Cabanel, « l'instituteur de la III^e République est devenu, sous la pression des parents ou par goût, un véritable préparateur pour bien des examens et concours »²⁰.
- 17 La démonstration de ce zèle illustre deux autres traits du métier sur lesquels les résultats de son enquête ont permis à Jacques Ozouf de mettre l'accent et sur lesquels je voudrais revenir brièvement. Le premier est la valeur morale et civique attachée à l'ensemble de l'enseignement primaire, quels que soient les efforts des maîtres pour en adapter les programmes aux réalités du milieu. Les réponses font très généralement écho à l'utopie qu'on trouve exprimée, parmi tant d'autres textes, dans l'article « Autorité » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson :
- Quelle excellente préparation à la vie, quels avantages pour leur avenir d'hommes et de citoyens, si les enfants grandissent ainsi dans le respect d'une autorité [...] derrière laquelle ils s'habituent à voir toujours, non pas la force brutale, mais la raison même dans ce qu'elle a de plus impératif : le sens du devoir »²¹.
- 18 Du point de vue civique et social, le premier devoir consiste donc à respecter un maître dont le pouvoir tire sa légitimité, certes, d'une délégation consentie de l'autorité paternelle, mais aussi d'une délégation limitée, par l'État, du droit de violence symbolique, pour parler plutôt le langage de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dont les enquêtes, contemporaines de celles de Jacques Ozouf, ont été conduites, on le

sait, en parallèle plutôt qu'en convergence et en correspondance avec la sienne. C'est là sans doute l'un des points où il importe, aujourd'hui comme hier, de défendre les acquis de l'enquête contre les interprétations anachroniques. À la « Belle Époque » la clôture de l'école du peuple sur elle-même reflétait une stratification sociale qu'elle ne modifiait que par la promotion individuelle, Antoine Prost le soulignait en 1968 dans sa grande *Histoire de l'enseignement en France*²², et ceux qui célèbrent à l'envi les « hussards noirs » auraient facilement tendance à l'oublier. « Ce que les instituteurs devaient instituer, c'était d'abord le citoyen²³, et non pas ce que l'on entend aujourd'hui par l'« égalité des chances ».

- 19 Le second trait est celui que Jacques Ozouf a résumé d'une formule, « l'école interminable », ou, pour reprendre le titre donné par Mona Ozouf à l'édition des cahiers de la famille Sandre, « la classe ininterrompue »²⁴. C'est la correction des devoirs et la préparation des leçons, bien sûr, et la « classe du jeudi » où l'on « chauffe » les meilleurs élèves en vue du « certif », ce sont les cours d'adultes, et tant d'autres activités où se déploie, saison après saison, le bénévolat attendu de ces missionnaires incrédules.

Des missionnaires incrédules

- 20 Non qu'il faille mettre en doute leur « foi laïque », tellement évidente dans leurs réponses au questionnaire. Sans elle, ils n'auraient pas sacrifié tant d'heures de loisir à cette continuation de la pédagogie par d'autres moyens que l'on a qualifiée d'œuvres péri- ou post-scolaires, et au service de la cité (pour y gagner tout de même un complément de revenu appréciable, lorsqu'il s'agissait du secrétariat de la mairie), parfois même au militantisme. C'est là sans doute un des aspects de leurs activités où il serait le plus souhaitable de reprendre et de prolonger l'enquête de Jacques Ozouf. Qu'il s'agisse des cours d'adultes, des conférences populaires, de la participation aux expériences agricoles ou de l'engagement dans les campagnes hygiénistes, dans les amicales laïques, les sociétés de gymnastique ou de préparation militaire, particulièrement dans la France du Nord et de l'Est, mais pas seulement, ou encore dans les travaux des sociétés savantes comme la Société des études locales dans l'enseignement public, créée le 29 mai 1911 à la suite de la circulaire du ministre Maurice Faure du 25 février précédent, relative à l'enseignement de l'histoire et de la géographie locales²⁵, il y a là toute une sociabilité où se mêlent enfants et parents et sur laquelle nous avons encore beaucoup à apprendre.
- 21 Par ailleurs, après la publication, sous la direction de Pierre Caspard et Pénélope Caspard-Karydis, des huit précieux volumes du répertoire analytique de la presse d'éducation et d'enseignement²⁶, le programme de numérisation des principales revues pédagogiques et syndicales, en cours de réalisation grâce au Service d'histoire de l'éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), devrait faciliter dans un proche avenir les recherches que fait souhaiter l'un des résultats les plus saillants de l'enquête. 84 % des témoins ont déclaré qu'ils lisaient régulièrement avant 1914 au moins une de ces revues, et beaucoup en lisaient plusieurs. C'est aussi, Mona et Jacques l'ont noté, l'une de leurs habitudes sur lesquelles il leur arrive de jeter, avec le recul, un « regard ironique »²⁷. Certains éprouvent même un vrai regret, celui d'avoir, comme se le reprochait Lucien Gachon à la fin de son roman autobiographique *Henri Gouttebel instituteur*, un peu paresseusement cru et rêvé à la lecture des revues scolaires et des journaux du parti, et de n'avoir « guère pris le temps de bien lire »²⁸.

- 22 Jusque dans ce regret nous retrouvons l'empire d'une morale professionnelle et civique qui est bien, dans leur esprit, la morale tout court, celle qui a gouverné leur vie entière. Le questionnaire a suscité l'écriture de plusieurs centaines de mémoires d'hommes et de femmes rangés. Cette morale, qui nous semble aujourd'hui à la fois étroite et envahissante, prête à la raillerie, bien sûr. Et pourtant, qui voudrait contredire Péguy lorsqu'il posait, dans *De Jean Coste*, cette question : « Aux vertus que l'on exige des pauvres, combien de critiques et combien d'éditeurs seraient dignes d'être des maîtres d'école? »²⁹ Mieux vaut ne pas songer à allonger la liste, cela nous entraînerait loin.
- 23 Leur école, à la distance où nous la voyons, n'est pourtant pas celle du désenchantement. Car chez eux le sentiment d'avoir utilement servi ne va que par exception jusqu'à l'aveuglement sur les limites de leur action. Le temps aussi, et les débats du siècle, l'effort en vue d'une « démocratisation » dont ils étaient bien préparés à n'être pas les dupes, les ont rendus plus rebelles au pouvoir des autorités politiques et universitaires avec lesquelles, du reste, leurs organisations syndicales ont progressivement fixé les bases de ce qu'il est convenu d'appeler une « gestion contractuelle ». Porte-parole de ces femmes et de ces hommes habitués aux débats de conscience, l'institutrice provençale Marie Mauron était assez représentative lorsqu'elle écrivait, en 1966 :
- Le premier, le plus grave des *cas de conscience*, c'est cette République même, celle qui fut le Dieu de nos généreux devanciers, qui devrait, humblement, se le poser aujourd'hui – et répondre [...] en ouvrant les écoles qu'il faut, en en ouvrant autant qu'il faut, avec un personnel dûment qualifié, honnêtement payé, dirigé avec compétence, surveillé, sanctionné, récompensé comme il se doit³⁰.
- 24 On mesure à sa doléance le chemin que sa génération avait fait, et aussi celui que nous avons fait depuis lors.
- 25 Ce à quoi les plus fidèles n'ont pas voulu renoncer, en tout cas, c'est au « refus de parvenir » qu'avait, depuis sa tranchée, revendiqué l'un de leurs maîtres, Albert Thierry. Aux dernières pages d'un texte qu'il prévoyait d'intituler *Des conditions de la paix, essai de morale révolutionnaire*, écrites à Berry-au-Bac du 10 au 17 mars 1915, un peu plus d'un mois avant sa mort à Aix-Noulette, sur le front de l'Artois, le 26 mai 1915, ce fils d'un ouvrier maçon, professeur à l'école primaire supérieure de Melun depuis 1905, plaçait son espoir dans ce qu'il appelait « une renaturation de l'homme », où refuser de parvenir permettrait d'« obtenir à la fois – avec l'ancienne *culture* aristocratique – le sentiment profond (grossier encore ?) du *juste dû* aux démocraties »³¹. Cet espoir, dont nous voyons assez qu'il n'a pas perdu son caractère « révolutionnaire », est peut-être celui qu'ont exprimé avec le plus de constance, dans leurs mots à eux, les femmes et les hommes qui ont répondu à Jacques Ozouf, parce qu'il éclairait le chemin sur lequel ils avaient, leur vie durant, accompagné leurs élèves.
- 26 Si je devais, de ces trois moments et aspects du métier d'instituteur – la formation, la classe, la sociabilité pédagogique et civique – résumer, pour conclure, en quoi la méthode de Jacques Ozouf, c'est-à-dire la conception de l'enquête et l'exploitation de ses résultats, ralentie par l'adversité, mais ranimée et éclairée par le concours de Mona, les a rendus indispensables à la compréhension du « modèle républicain » tel que l'ont défini Odile Rudelle et Serge Berstein³², je retiendrais trois formules. Distinguer, c'est assurément la meilleure façon de ne pas confondre, comme aimait à le dire Mgr d'Hulst, cher à Philippe Boutry. Hiérarchiser, comme l'ont fait ces témoins, par obligation mais aussi par conviction et en y mettant plus d'empirisme que de dogmatisme, c'est la meilleure façon de ne pas exclure. Et se souvenir, parce que c'est reconstruire un passé, s'efforcer d'y

mettre de l'ordre sous l'impulsion de questions présentes, c'est encore la meilleure façon de ne pas « parvenir », tout en aidant à faire de l'histoire.

NOTES

1. Jacques Ozouf, « L'enquête d'opinion en histoire. Un exemple : l'instituteur français, 1900-1914 », *Le mouvement social*, n° 44, juillet-septembre 1963, p. 3.
2. *L'histoire sociale, sources et méthodes*, actes du colloque de l'ENS de Saint-Cloud (15-16 mai 1965), Paris, PUF, 1967, p. 291.
3. Jacques Ozouf, « Retour sur une enquête », in *Cent ans d'école*, par le groupe de travail de la Maison d'école de Montceau-les-Mines, préface de Georges Duby, Seyssel, Champ Vallon, 1981, p. 27.
4. Philippe Lejeune, « Les instituteurs du XIX^e siècle racontent leur vie », *Histoire de l'éducation*, n° 25, janvier 1985, p. 53-82. L'article est suivi d'un « Répertoire des autobiographies écrites en France au XIX^e siècle. Vies d'instituteurs », p. 83-104.
5. Pour aller plus loin, voir Antoine Prost, « L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980) », t. IV in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Louis-Henri Parias (dir.), Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, et *id.*, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, coll. « XX^e siècle », 1992.
6. Alexandre Vialatte, *Chroniques de La Montagne*, t. II, 1962-1971, Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2000, p. 399.
7. *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, présentées par Jacques Ozouf, Paris, Gallimard/Julliard, coll. « Archives », 1973.
8. Monique Hirschhorn, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, coll. « Sociologies », 1993, p. 35.
9. Mona et Jacques Ozouf, avec Véronique Aubert et Claire Steindecker, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard/Le Seuil, coll. « Hautes études », 1992, p. 36.
10. Jacques Ozouf, « Les instituteurs de la Manche et leurs associations au début du XX^e siècle », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XIII, 1966, p. 95-114.
11. *Nous les maîtres d'école. [...]*, *op. cit.*, p. 78.
12. Jacques Ozouf, « Retour sur une enquête », *op. cit.*, p. 28.
13. Jules Romains, *Recherche d'une Église* [1934], *Les hommes de bonne volonté*, 7, éd. complète en quatre volumes, t. I, Paris, Flammarion, 1958, p. 1021-1022.
14. René Ozouf, « Pourquoi l'école unique ? », *Journal des instituteurs et des institutrices*, 14 mai 1932, p. 525.
15. Mona et Jacques Ozouf, *La République des instituteurs*, *op. cit.*, p. 262-264.
16. *Nous les maîtres d'école [...]*, *op. cit.*, p. 109.
17. *La République des instituteurs*, *op. cit.*, p. 274.
18. Edmond Blanguernon, « L'école aux champs. La classe-promenade : son programme, ses avantages, son règlement », *Manuel général de l'instruction primaire*, 1909, n° 37, p. 530-531.
19. *Nous les maîtres d'école. [...]*, *op. cit.*, p. 99.
20. Patrick Cabanel, *La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 2002, p. 156.
21. Eugène Cuissart, inspecteur primaire à Paris, « Autorité », in Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1882, t. I, vol. 1, p. 146.

22. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 1968, p. 342-345.
 23. *La République des instituteurs*, op. cit., p. 289.
 24. *La classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre, enseignants, 1780-1960*. Bertrand, Baptiste, Joseph, Marie Sandre, édités par Mona Ozouf, Paris, Hachette littérature, 1979.
 25. On nous permettra de renvoyer à Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, préface de Mona Ozouf, Paris, Aubier, 1996, p. 347-349.
 26. Pierre Caspard (dir.), *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIII^e siècle-1940*, répertoire analytique, Paris, INRP-CNRS, 4 vol., 1981-1991. Pénélope Caspard-Karydis (dir.), *La presse d'éducation et d'enseignement, 1941-1990*, Paris, INRP, 4 vol., 2000-2005.
 27. *La République des instituteurs*, op. cit., p. 266.
 28. Lucien Gachon, *Henri Gouttebel instituteur*, Clermont-Ferrand, Éd. G. de Bussac, 1971, t. II, p. 246.
 29. Charles Péguy, *De Jean Coste [1902], Œuvres en prose complètes*, éd. par Robert Burac, t. I, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1987, p. 1017.
 30. Marie Mauron, *Les cas de conscience de l'instituteur*, Paris, Perrin, 1966, p. 15-16.
 31. Albert Thierry, *Des conditions de la paix, essai de morale révolutionnaire*, Paris, À l' « Union pour la vérité », 1916, p. 111.
 32. Odile Rudelle et Serge Berstein (dir.), *Le modèle républicain*, Paris, PUF, 1992.
-

AUTEUR

JEAN-FRANÇOIS CHANET

Université Lille-III/IRHIS