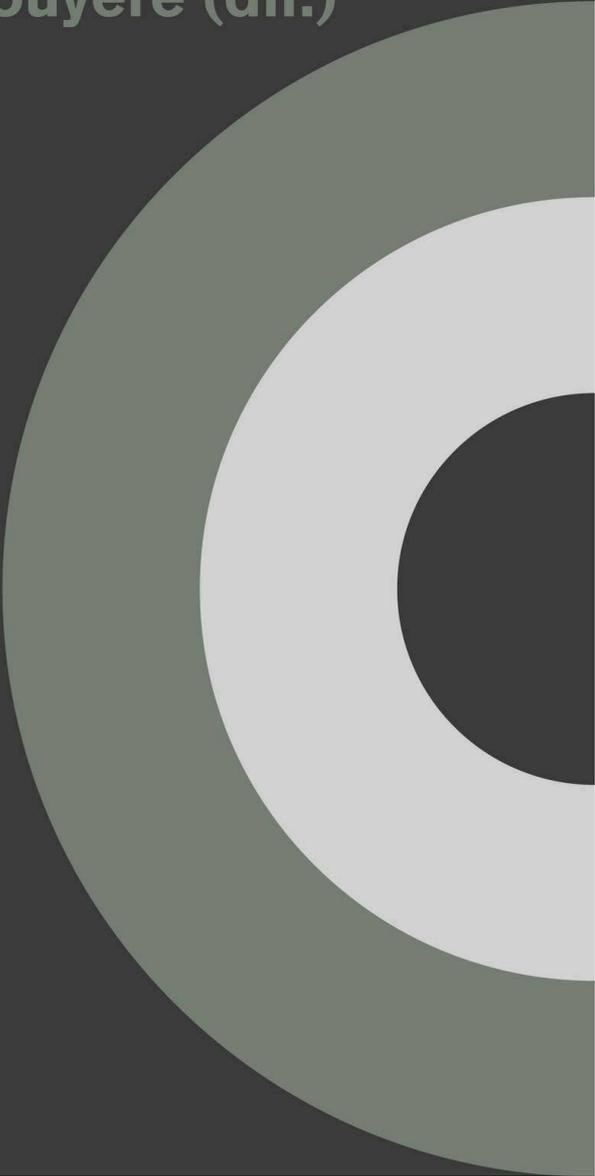


Enseignants et enseignements au cœur de la transmission des savoirs

**Armelle Le Goff, Christiane
Demeulenaere-Douyère (dir.)**

CTHS



Enseignants et enseignements au cœur de la transmission des savoirs

Armelle Le Goff et Christiane Demeulenaere-Douyère (dir.)

DOI : 10.4000/books.cths.14472

Éditeur : Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques

Année d'édition : 2021

Date de mise en ligne : 18 janvier 2021

Collection : Actes des congrès nationaux des sociétés historiques et scientifiques

ISBN électronique : 9782735508976



<http://books.openedition.org>

Référence électronique

LE GOFF, Armelle (dir.) ; DEMEULENAERE-DOUYÈRE, Christiane (dir.). *Enseignants et enseignements au cœur de la transmission des savoirs*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 2021 (généralisé le 20 janvier 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/cths/14472>>. ISBN : 9782735508976. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.cths.14472>.

Ce document a été généré automatiquement le 20 janvier 2021.

© Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 2021

Conditions d'utilisation :

<http://www.openedition.org/6540>

Ce recueil est consacré à la question de la transmission des savoirs abordée non pas comme un transfert individuel, de personne à personne, dans le cadre de la famille ou de l'atelier, mais comme un système formel combinant de façon plus structurée un ou des enseignements. Cette problématique a fait l'objet de très nombreuses conférences, d'une extrême diversité, présentées lors du 143^e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques tenu à Paris, en 2018. Leur point commun est principalement de s'interroger sur la transmission des savoirs par l'enseignement, son éventuelle formalisation, ses acteurs, ses méthodes et ses outils, voire ses enjeux.

Le Congrès national des sociétés historiques et scientifiques rassemble chaque année universitaires, membres de sociétés savantes et jeunes chercheurs. Ce recueil est issu de travaux présentés lors du 143^e Congrès sur le thème « La transmission des savoirs ».

ARMELLE LE GOFF

Conservateur général du patrimoine (h)

CHRISTIANE DEMEULENAERE-DOUYÈRE

Conservateur général du patrimoine (h)

SOMMAIRE

Introduction

Armelle Le Goff et Christiane Demeulenaere-Douyère

Transmettre sous l'Antiquité et au Moyen Âge : études de cas

La transmission du savoir scribal à Nuzi (Mésopotamie) : étude comparative et analyse

Véronique Pataï

La transmission du savoir dans les différents sites du Bronze récent

La formation scribale au sein de la famille d'Apil-Sin

Une transmission en dehors du cadre familial ?

L'enseignement de la « discipline étrusque » : d'un cadre familial à une organisation publique

Dominique Briquel

La science religieuse étrusque

Une science consignée par écrit

Une science objet d'une révélation divine et concernant les rapports avec les dieux

Place des spécialistes de la science religieuse dans la société étrusque

Une formation dans un cadre familial

Organisation dans un cadre public mis en place par Rome

L'ordre des soixante haruspices

La transmission des savoirs à Saint-Martial de Limoges au XIII^e siècle

Jean-Loup Lemaitre

L'école monastique de Saint-Martial

La bibliothèque et ses livres

Les inventaires de la bibliothèque aux XII^e-XIII^e siècles

Les livres à l'usage des écoliers

Les livres de médecine

De la loi Guizot à nos jours : former et transmettre dans l'enseignement primaire

L'école primaire pour tous ? La loi Guizot du 28 juin 1833

Jérôme Louis

Renforcer le maillage scolaire

Qualifier et valoriser les maîtres d'école

Connaître l'état de l'enseignement primaire

Les écoles primaires supérieures dans l'Orne (1880-1940) : la fabrique d'une future élite ?

Patrick Birée

Les écoles primaires supérieures au XIX^e siècle, du contexte national au contexte local

Des établissements : Les écoles primaires supérieures au XIX^e siècle, dans l'Orne

Des élèves, des contenus d'enseignement et des résultats

Former des enseignants à une transmission de savoirs transversaux : de l'hyperspécialisation disciplinaire à la polyvalence

Pascal Terrien et Nathalie Rezzi

Les « Regards croisés » dans la formation des professeurs des écoles
 Une situation intégrative de formation
 Les « Regards croisés » : une réflexion sur la polyvalence
 Les préoccupations enchâssées des formateurs
 Les « Regards croisés » et leurs effets sur les futurs professeurs des écoles
 Discussion

Transmettre les savoirs techniques, scientifiques et professionnels du XVIII^e siècle à nos jours

Les écoles d'artillerie en 1720 : une étape décisive de la professionnalisation des artilleurs français

Hugues Weber

Qu'est-ce que l'artillerie française vers 1700 ?
 Comment professionnaliser l'artillerie ?

L'écriture de manuels de géométrie pour les Écoles de la Révolution : ordre des connaissances ou « élémentation »

Évelyne Barbin

De la nécessité d'écrire des livres élémentaires après la Révolution
 Des élémentations de la géométrie depuis Euclide à Alexis Clairaut
 L'ordre des *Éléments de géométrie* chez Condillac et d'Alembert
 Les manuels de géométrie pour les Écoles de la Révolution

Transmettre aux défavorisés : l'exemple de l'école des mutilés de Rambouillet (1916-1922)

Henri Pinoteau

La rencontre d'un espace et d'un besoin
 Refonder une école
 L'enseignement et la rééducation à la rambolitaine

Merchants of Light : femmes et transmission des savoirs scientifiques

Les boursières de la FIFDU dans l'entre-deux-guerres
 Anna Cabanel

L'avènement d'un réseau international d'intellectuelles et de scientifiques dans l'entre-deux-guerres
 Expériences individuelles et stratégies de groupe : le programme de bourses de la FIFDU comme vecteur de transmission d'un savoir-faire scientifique au féminin
 Itinéraires de boursières : essai prosopographique
 Les boursières de la FIFDU, actrices de la transmission des savoirs
 L'exemplification comme vecteur de transmission

La transmission des savoirs dans l'enseignement agricole contemporain

Anne-Marie Lelorrain

Formations et certifications
 Une transmission réussie
 L'origine et les goûts des élèves
 Une pédagogie différente

Être policier en France : un savoir professionnel singulier (fin XIX^e siècle)

Laurent López

La mythologie du limier : la police, ça ne s'apprend pas

L'émergence de savoirs policiers académiques et de cours pratiques et théoriques... sans oublier la morale

Professionnaliser, sélectionner et distinguer les « bons » policiers et gendarmes par des connaissances « modernes »

Des savoirs identiques pour policiers et gendarmes, des finalités professionnelles différentes

L'effet-groupe : stratégie pour un soldat « augmenté » dans la formation militaire moderne en France

Majdi Mousa

Le soldat augmenté

Méthodologie et résultats

Mécanismes de l'instruction implicite

Petites pratiques, grandes questions

Recherche, enseignement et transmission : quels instruments et quels enjeux ?**Aux franges de l'histoire et de la critique, l'enseignement de la théorie de l'architecture à l'École des beaux-arts (1894-1968)**

Amandine Diener

L'histoire au service de l'enseignement de la théorie de l'architecture

Le corpus de références : une construction scientifique pour une histoire critique ?

La contemporanéité des œuvres ou l'ambiguïté du rapport à l'histoire

1968 et la fin de l'enseignement de la théorie de l'architecture ? Vers une théorie critique du projet d'architecture

D'hier à aujourd'hui : rôles et enjeux de la céramique grecque, étrusque et italote dans les collections de l'enseignement supérieur

Mathilde Romary

Vers l'archéologie en tant que discipline universitaire ; le complexe français

La constitution des collections de céramiques grecques, étrusques et italiotes dans les facultés des Lettres

Les rôles de la céramique grecque, étrusque et italote dans les facultés des Lettres

Fortune et infortune des collections

Enseigner l'archéologie dans les facultés des lettres françaises (1876-1900) : la question de l'instrumentum pédagogique

Soline Morinière

Construction épistémologique d'une discipline

Le modèle scientifique français

Le modèle philologique allemand

Évolution et diversité typologique des supports pédagogiques

Des collections adaptées à la forme de l'enseignement

Enseigner le nazisme : de la recherche à la transmission

Cécile Dunouhaud

L'introduction dans les programmes

Les difficultés de la transmission du savoir

L'évolution des manuels

Conclusion : quelles sources de travail pour le professeur actuellement ?

Les hommes, acteurs de la transmission : quelques itinéraires

Henri de La Tour, prince souverain de Sedan et duc de Bouillon, et la transmission des savoirs (1555-1623)

Romain Marchand

Mémoires d'Henri de La Tour et transmission des savoirs

Henri de La Tour et sa propre formation intellectuelle

Deux institutions au service de la transmission des savoirs : l'Académie protestante et l'Académie des exercices

Lawrence Harvey ou d'une langue à l'autre : la formation européenne d'un élève architecte dans la seconde moitié du XIX^e siècle

Estelle Thibault

De Genève à Zurich (1864-1867)

Entre Paris et Londres (1868-1872) : un observatoire de l'enseignement

Joseph Maritan, instituteur public et inspecteur primaire : de la monarchie de Juillet aux débuts de la III^e République

Jean-Gérard Lapacherie

Une carrière

Une œuvre

La lecture au cœur de cette œuvre

Éducation et ordre social

Savoirs transmis, savoirs perdus : itinéraires de Théophile Deyrolle et du docteur Georges Maget, missionnés du ministère de l'Instruction publique au XIX^e siècle

Armelle Le Goff

La mission de Théophile Deyrolle

La mission de Georges Maget

Roger Le Tourneau : un parcours de « professeur méditerranéen » entre Afrique du Nord et Provence (1907-1974)

Isabelle Chiavassa

L'Institut d'études politiques d'Alger

La réflexion sur l'enseignement donné aux Algériens

Un enseignement poursuivi en direction de l'Afrique du Nord

Conclusion : libres propos

Géographie scolaire, géographies universitaires : deux mondes ?

Alain Miossec

Libres propos...

Et pourtant...

Retour sur un parcours d'universitaire

À la recherche des « phares » de la discipline et des contenus

Géographie universitaire : quelle préoccupation pour l'enseignement scolaire ?

La géographie scolaire, une question de programmes, une question de manuels ?

NOTE DE L'ÉDITEUR

Les articles de cet ouvrage ont été validés par le comité de lecture des Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques dans le cadre de la publication des actes du 143^e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques tenu à Paris en 2018.

Introduction

Armelle Le Goff et Christiane Demeulenaere-Douyère

- 1 Ce recueil est consacré à la question de la transmission des savoirs abordée non pas comme un transfert individuel, de personne à personne, dans le cadre de la famille ou de l'atelier, mais comme un système formel combinant de façon plus structurée un ou des enseignements. Cette problématique a fait l'objet de très nombreuses conférences, d'une extrême diversité, présentées lors du 143^e congrès des sociétés historiques et scientifiques tenu à Paris, en 2018. Leur point commun est principalement de s'interroger sur la transmission des savoirs par l'enseignement, son éventuelle formalisation, ses acteurs, ses méthodes et ses outils, voire ses enjeux.
- 2 La première partie aborde la transmission des savoirs dans le cadre chronologique de l'Antiquité au Moyen Âge, sur un vaste espace géographique, de la Mésopotamie au Limousin. En Mésopotamie, notre connaissance de la formation des scribes s'appuie sur une masse d'exercices scolaires retrouvés dans des fouilles, qui leur permettaient d'apprendre et de maîtriser l'écriture cunéiforme. Les Étrusques, eux, ont développé un savoir religieux, la « discipline étrusque », consigné dans des livres conservés au sein des grandes familles de l'aristocratie ; après la conquête de l'Étrurie, Rome met en place tout un système de formation à la « discipline étrusque ». Au XIII^e siècle, les écoles cathédrales et monastiques prennent une part dominante dans le transfert des savoirs en Occident. L'étude des inventaires et des manuscrits de la bibliothèque de l'abbaye Saint-Martial de Limoges permet de comprendre comment s'est effectuée alors la transmission des savoirs, littéraires, historiques et médicaux au sein de cette abbaye.
- 3 Depuis plus de deux siècles, le système scolaire officiel, issu des débats révolutionnaires et mis en place, avec ses divers degrés d'enseignement, au fil du temps par les États, constitue l'un des fondements principaux de la formation. En France, de la loi Guizot aux réformes d'avenir encore en perspective, le rôle primordial joué par l'enseignement primaire fait l'objet de la deuxième partie.
- 4 Du XVIII^e siècle à nos jours, émergent peu à peu de nouvelles disciplines, à caractère scientifique et technique, voire professionnel (militaires, policiers, agriculteurs...), qui se distinguent des matières traditionnelles par la spécificité des savoirs à transmettre.

Elles font donc l'objet d'un enseignement spécialisé et distinct. Ces formes particulières de transmission de savoirs nous ont paru devoir faire l'objet de la troisième partie.

- 5 Dans ces contributions, de nombreuses questions sont posées : quelle est la nature des savoirs transmis ? Par quels modes et vecteurs de transmission ? Quelques exemples étudiés à partir d'institutions de recherche, de l'enseignement supérieur et secondaire en dévoilent aussi les enjeux dans la quatrième partie.
 - 6 La transmission du savoir repose aussi sur des hommes et des femmes ; la dernière partie s'attache aux parcours individuels de quelques acteurs de la transmission des savoirs, célèbres pour certains ou oubliés pour d'autres. Elle tente particulièrement de comprendre le rôle joué par leur propre formation.
 - 7 En guise de conclusion, toujours difficile à établir dans un ouvrage aussi éclectique, nous avons choisi de donner la parole à un universitaire qui a été aussi recteur d'académie pendant six ans. Son exposé sur la façon d'appréhender l'enseignement de la géographie dans le monde scolaire et universitaire, sujet très vaste, se fait l'écho bien sûr de ses positions personnelles.
-

AUTEURS

ARMELLE LE GOFF

Conservateur général du patrimoine (h)

CHRISTIANE DEMEULENAERE-DOUYÈRE

Conservateur général du patrimoine (h)

Transmettre sous l'Antiquité et au Moyen Âge : études de cas

La transmission du savoir scribal à Nuzi (Mésopotamie) : étude comparative et analyse

Véronique Pataï

- 1 En Mésopotamie, le métier de scribe et la formation qui l'accompagne sont fondés sur une longue tradition issue de la volonté de maîtriser un système d'écriture complexe : l'écriture cunéiforme.
- 2 Nos connaissances de la formation des scribes s'appuient sur une importante quantité d'exercices scolaires retrouvés dans les différents sites du Proche-Orient ancien, toutes époques confondues (fig. 1).

Fig. 1. – Carte du Proche-Orient Ancien.



Fond de carte © d-maps.com, complété par V. Patai.

- 3 L'époque Paléo babylonienne (2000-1600 av. n. è.) est particulièrement bien documentée avec de nombreux textes scolaires, trouvés notamment sur les sites de Nippur, d'Ur et Sippar Amnānum. La grande similitude des textes scolaires a permis à N. Veldhuis d'identifier quatre phases de la formation¹. Ces différentes phases constituent un véritable curriculum scribal qui permet un enseignement de l'écriture cunéiforme et de la langue sumérienne étape par étape :
 - l'initiation aux matériels et aux techniques de l'écriture par la copie de listes syllabiques ;
 - l'apprentissage de listes lexicales thématiques ;
 - la copie de signes plus complexes ;
 - la copie de contrats et de compositions littéraires en sumérien, et l'enseignement des mathématiques.
- 4 Cette standardisation de la formation à l'écriture ne concerne pas seulement les Mésopotamiens, car ces différentes phases seront utilisées par les scribes d'autres régions. En effet, durant le II^e millénaire et plus particulièrement à l'époque du Bronze récent (1600-1200 av. n. è.), l'écriture cunéiforme transcrivant l'akkadien connaît une importante phase de diffusion dans tout le Proche-Orient et en Asie Mineure. Elle est utilisée pour les traités internationaux, pour la correspondance diplomatique et privée, mais aussi pour les affaires privées. C'est cette écriture que des peuples comme les Élamites, les Hourrites, les Hittites, mais aussi les Kassites, les Ougaritiques et les Égyptiens utiliseront pour transcrire leur langue. La langue akkadienne cohabite ainsi avec d'autres langues et parfois des écritures locales. Les scribes vont adapter, façonner l'écriture cunéiforme en fonction de leur langue et de leurs besoins.
- 5 Pour ce qui est de la formation dispensée à l'époque du Bronze récent, les villes d'Aššur, Emar ou encore Hattuša, sont particulièrement bien documentées par de nombreux textes scolaires. À Nuzi, neuf tablettes scolaires à partir desquelles il est difficile

d'identifier un processus de formation ont été trouvées. Néanmoins, une comparaison avec des études menées sur la formation des scribes de l'époque du Bronze récent peut nous permettre d'identifier un processus de formation à Nuzi.

- 6 Cette comparaison se consacrera essentiellement sur les curriculums utilisés et leurs adaptations ainsi que sur leurs transmissions au sein des familles de scribes.

La transmission du savoir dans les différents sites du Bronze récent

Aššur

- 7 Le corpus de textes scolaires trouvé à Aššur témoigne d'une très forte volonté de la part des scribes médio-assyriens de respecter le curriculum paléo-babylonien. En effet, N. Veldhuis a effectué une comparaison des textes scolaires d'Aššur datant de la fin du II^e millénaire avec ceux de la même période retrouvée à Nippur, Babylone, Hattuša, Ougarit ou encore Emar. Les scribes médio-assyriens adoptaient l'ensemble des listes et textes scolaires en précisant l'origine babylonienne du texte, parfois le nombre de lignes pour bien notifier que rien n'a été oublié ou ajouté².
- 8 K. Wagensonner a étudié le corpus d'une famille de scribes active durant deux générations³. Ninurta-uballissu et ses trois fils : Marduk-balaššu-ēreš, Bel-aḥa-iddina et Sîn-šuma-iddina. Ce corpus est composé de 22 textes, essentiellement des listes lexicales et des textes littéraires. Les fils de Ninurta-uballissu sont connus par 21 colophons, une note inscrite à la fin de la tablette, nous renseignant sur le texte (origine, typologie, nombre de lignes), le contexte (date et lieu de rédaction) et sur le scribe (statut et généalogie). Leur statut, à savoir scribe apprenti, indique qu'ils étaient encore en phase d'apprentissage.
- 9 Marduk-balaššu-ēreš et Bel-aḥa-iddina ont une manière homogène de présenter leurs colophons en indiquant :
- leur nom ;
 - le nom de leur père ;
 - la date et le lieu de rédaction de la tablette ;
 - le nom de la personne qui contrôle la tablette.
- 10 Ce dernier point nous informe que Marduk-balaššu-ēreš contrôlait les tablettes de son frère Bel-aḥa-iddina et vice versa. En revanche, les colophons de Sîn-šuma-iddina n'indiquent pas le nom du contrôleur, et ne comportent ni formule de datation, ni précision sur le lieu de rédaction du texte et c'est la raison pour laquelle K. Wagensonner a suggéré que Sîn-šuma-iddina a suivi une formation auprès d'un autre maître.
- 11 À Aššur, le fait que l'ensemble du curriculum paléo-babylonien soit représenté témoigne d'une volonté de la part des scribes médio-assyriens de s'inscrire dans la tradition paléo-babylonienne. Si le mode de transmission du savoir scribal y reste assez mal connu, l'étude de cas de la famille de scribes de Ninurta-uballissu révèle une formation délivrée dans un cadre familial.

Emar

12 Y. Cohen a répertorié près d'une soixantaine de scribes à Emar, qu'il est possible de diviser en deux traditions scribales : la tradition syrienne et la tradition syro-hittite⁴. Les principales différences entre ces deux traditions sont (fig. 2)⁵ :

- la forme des tablettes ;
- la forme des signes cunéiformes ;
- la langue ;
- le système de datation ;
- l'iconographie des sceaux.

Fig. 2. – Éléments de différenciation entre la tradition syrienne et la tradition syro-hittite.

Éléments de différenciation	Tradition syrienne	Tradition syro-Hittite
Forme des tablettes	Allongées et fines	En forme de « savon »
Orientation de la tablette pour sa rédaction	Portrait	Paysage
Paléographie	Tradition post paléo-babylonienne (typique d'Alalakh VII)	Tradition paléo-babylonienne
Caractéristique linguistique	Tradition paléo-babylonienne	Tradition médio-babylonienne
Système de datation	Éponyme local Noms de mois local Formule d'année	Pas de système de datation
Iconographie des sceaux	Style mitannien ou syrien	Style syro-hittite

Doc. V. Pataï.

- 13 En ce qui concerne les textes scolaires des scribes issus de la tradition syrienne, Y. Cohen a constaté que les différentes phases de formation n'y sont pas représentées. En revanche, certaines listes lexicales sont écrites en y incluant des caractéristiques linguistiques paléo-babyloniennes⁶. Au cours de la seconde moitié du XIII^e siècle, les scribes d'Emar ont progressivement abandonné la tradition syrienne au profit de la tradition syro-hittite.
- 14 Y. Cohen a mis en évidence près de 13 scribes issus de cette tradition, parmi lesquels les membres de la famille de Zū-Ba'la (fig. 3). Cette famille a été active durant quatre générations, cependant, c'est seulement à partir de la troisième génération que l'activité scribale de la famille commence, avec Šaggar-abu et Ba'al-mālik fils de Ba'al qarrād⁷.

Fig. 3. – Arbre généalogique de la famille de Zū-Ba'la.

I	II	III	IV
Zū-Ba'la	Ba'la-qarrād	Šaggar-abu	
		Ba'al-mālik	Zuzu Ipqi-Dagan

Doc. V. Pataï.

- 15 Les colophons de ces deux scribes attestent de leurs statuts : ils sont dans un premier temps élèves, puis maîtres et devins. L'un des fils de Ba'al-mālik, Zū-Ba'la (Zuzu) est également qualifié de scribe et élève de Ba'al mālik, son père. Les différentes phases de formation ne sont pas représentées chez les scribes issus de la tradition syro-hittite et en ce qui concerne les listes lexicales, on constate que certaines sont écrites en version bilingue (sumérien-akkadien) avec parfois des caractéristiques linguistiques médio-babyloniens. À Emar, en dépit de quelques réadaptations, c'est par l'apprentissage d'un corpus proche de celui utilisé au cours de l'époque paléo-babylonienne à Nippur ou à Ur que les scribes apprenaient l'écriture cunéiforme. Le style syro-hittite témoigne d'une réadaptation et d'une modernisation du curriculum visant à mieux l'adapter à leurs besoins. On constate avec le cas de Zū-Ba'la (Zuzu) et de son père Ba'al malik, que le métier de scribe était une affaire de famille.

Hattuša

- 16 À Hattuša (actuel Boğazköy), près de 30 000 tablettes et fragments ont été trouvés dans l'Acropolis, dans les pièces du Temple 1 et dans la *House on the Slope*. Il s'agit essentiellement d'enregistrements et de textes littéraires rédigés pour le compte de l'administration hittite, mais également des textes scolaires. Ainsi l'enseignement scribal se faisait à Hattuša dans un cadre administratif et non plus domestique comme à Emar ou Aššur⁸. Grâce aux colophons, S. Gordin a pu identifier deux principaux centres scribaux à Hattuša actifs durant la même période : le centre d'Anuwanza et celui de Walwaziti. Chacun de ces centres peut être composé de membres d'une même famille de scribes et de personnes extérieures. La formation ne semble pas être dispensée exclusivement par un membre de la famille⁹.
- 17 Contrairement à Aššur et Emar, les exercices scolaires trouvés à Hattuša ne sont pas signés et sont uniquement composés de listes lexicales et de textes littéraires en akkadien. Les exercices de la première phase de la formation ne sont pas représentés¹⁰.
- 18 Dans les différents sites du Bronze récent, on constate une formation proche de celle dispensée à l'époque paléo-babylonienne. Les scribes médio-assyriens utilisaient l'ensemble du corpus scolaire de la tradition paléo-babylonienne, alors qu'à Emar et Hattuša, les scribes n'en sélectionnaient qu'une partie. On constate également qu'à Aššur et Emar, l'enseignement se faisait dans un cadre familial tandis qu'à Hattuša, il était dispensé dans un cadre administratif.

Nuzi

- 19 La ville de Nuzi, qui correspond au site actuel de Yorghan Tepe, est située dans le Kurdistan irakien, à quelques kilomètres au sud-ouest de Kerkouk. Nuzi était une ville

provinciale du royaume d'Arrapĥe dont la capitale, Arrapĥe, était située à l'emplacement de l'actuelle ville de Kerkouk. C'est essentiellement le Bronze récent, vers 1450 à 1350 av. n. è., date approximative de la destruction du site par Aššur-Uballit I, qui restent les mieux documentés avec près de 6 000 tablettes. Ces nombreux textes sont répartis entre différentes archives familiales, principalement les archives de la famille de Teĥīp-Tilla, celles du prince Šilwa-Teššup, ainsi que les archives royales et celles de familles plus modestes. Ces textes témoignent d'une forte influence hourrite, langue quotidiennement parlée et de l'utilisation du médio-babylonien, la langue utilisée pour la rédaction des tablettes.

- 20 Parmi les 300 scribes répertoriés, E.R. Lacheman a identifié en 1962, les familles de scribes de Lu-Nanna, Inb-adad et Apil-Sin (fig. 4, 5 et 6)¹¹. Avec ces 63 membres, la famille d'Apil-Sin est très bien représentée dans le corpus de Nuzi, car elle a été active pendant cinq générations et a écrit environ 25 % des textes trouvés à Nuzi¹².

Fig. 4. – Arbre généalogique de la famille de scribes de Lu-nanna.

I	II	III	IV
Lu-Nanna (sumérien)	Intiya (hourrite)	Appa (sumérien)	
		Ilā-nišu (akkadien)	
		Zunzu (inconnu)	Ĥuziri (hourrite)
	Naniya (hourrite)	Akiya (hourrite)	
	Taya (hourrite)		

Doc. V. Pataï.

Fig. 5. – Arbre généalogique de la famille de scribes d'Inb-adad.

I	II	III	IV
Inb- ^d Adad	^d UTU.MA.AN.SI ₃	Ĥutiya	
		Amurruya	Aĥu-ummiša
		Šamaš-urašše Šeĥel-Teššup UTU.hégal	
	Tupki-Tilla		

Doc. V. Pataï.

Fig. 6. – Arbre généalogique de la famille de scribes d'Apil-Sin.

Génération 1	Génération 2	Génération 3	Génération 4	Génération 5	
Apil-Sin	Ar-tašenni				
	Sin-našir	Iluya	Šar-Tilla		
		Ila-nišu			
		AK.DINGHR.RA	Abi-ilu		
			Hanatu		
			Sin-ilu		
			Simanni(-adaš)	Amumi-Teššup	(?)
	Šukriya	Akap-šenni			
		Akip-tašenni			
	Baltu-kašid	Erniqa			
		Šurru-libši			
	Kiannipu	Ziniya	IŠKUR.AN.DŪL		
			Ili-ma-aḫi		
			Šeris-atal		
			Nabu-našir		
	Šaru-muštāl	Kasie			
		Tarmi-Teššup			
	Taya	Ar-Teššup	Sin-idinnam		
			Šeḫel-Teššup		
			Enna-mati		
		Iḫ-aḫiḫe	Šamaš-gamiq		
			Šar-Teššup		
			Turar-Teššup	Šamaš-ršuya	
		Kimuya			
		Nanna-mansi			
		Nerari			
		Sin-nādin-šumi	Amumi-Teššup		
			Šilahi-Teššup	Šamaš-nērari	
		Sin-uballit			
		Šurru-libši	Muš-Teššup		
			Akiya	Nabū-takiak Šamaš-našir Uḫap-tac	
			Rim-sin	Tamiya Tarmi-Teššup	
Turari		Ar-Teššup			
		Eḫli-Teššup	Ḫut-Teššup (?)		
Uta-andul	IŠKUR.MA.AN.SUM				
Waḡar-bēli	Aiki-Teššup				
	Eḫli-Teššup	Ḫut-Teššup (?)			

Doc. V. Pataï.

- 21 Comme signalé en introduction, neuf textes scolaires ont été découverts à Nuzi, principalement des listes lexicales correspondant à la première phase de la formation. Malheureusement, cette documentation ne comporte pas de colophons et ne fournit donc aucune information sur leurs auteurs. En revanche, ces textes ont été trouvés dans un cadre domestique et nous pouvons donc exclure l'hypothèse d'une instruction institutionnalisée comme à Hattuša¹³.
- 22 En 2015, B. Lion a réalisé une étude comparative de ces listes lexicales avec celles retrouvées à Emar et à Ougarit. Bien que les tablettes de Nuzi ne soient composées que d'extraits de listes, elle a constaté de grandes similitudes entre les listes lexicales d'Emar et celles de Nuzi et en a conclu que la formation scribale de Nuzi ressemblait à celle qui prévalait dans l'ensemble des régions à l'époque du Bronze récent¹⁴.
- 23 En 1943, I. Gelb et son équipe ont établi un répertoire de noms propres composés d'environ 3 000 noms propres¹⁵. En ce qui concerne la famille d'Apil-Sin, ils ont constaté qu'Apil-Sin avait sept fils et Taya onze. Ils ont donc suggéré que le terme « fils de » puisse être interprété comme « élève de ». Ainsi, nous ne serions pas face à une famille mais à une école¹⁶.
- 24 Cette hypothèse est également fondée sur le critère onomastique. Parmi les scribes, il arrive souvent que le père porte un nom d'une certaine origine (hourrite, akkadienne, sumérienne ou autre), tandis que ses fils portent des noms d'origines différentes¹⁷. Par exemple, Apil-Sin a un nom akkadien, mais ses fils Taya et Ar-tašenni ont un nom hourrite alors que Baltu-kašid porte un nom sumérien (fig. 6). Mais I. Gelb et son équipe ont aussi suggéré que cette différence pourrait être due à un désir de mettre en avant

une tradition scribale par une sémitisation du nom des fils, ou alors au contraire, une volonté de les intégrer dans la société nuzite par une « hourritisation » de leurs noms¹⁸.

- 25 Ce dernier point est confirmé par l'étude menée en 2015 par P. Negri-Scafa sur la famille de scribes de Lu-Nanna. Les noms propres des membres de cette famille ont des origines ethniques différentes d'une génération à l'autre (fig. 4). Elle a également analysé le style rédactionnel des différents membres de cette famille et a constaté des différences dans l'utilisation ou non de clauses, dans l'orthographe des noms propres et dans la préférence de l'écriture syllabique ou de logogrammes. Ces différences indiquent que les pères de cette famille n'ont pas joué de rôle dans l'éducation scribale de leurs enfants¹⁹.
- 26 Grâce à cette étude, nous pouvons affirmer que le terme « famille » n'est pas à interpréter en tant qu'« école ».

La formation scribale au sein de la famille d'Apil-Sin

- 27 Comme P. Negri-Scafa pour la famille de scribes de Lu-Nanna, j'ai analysé le style rédactionnel de certains membres de la famille d'Apil-Sin. Serons traités dans cet article Apil-Sin et ses fils Taya et Balțu-kašid, puis Balțu-kašid et trois de ses neveux : Ar-Teššup, It̃i-arĩe et Waqar-bêli, fils de Taya. Le style rédactionnel d'Apil-Sin a des caractéristiques typiques des scribes de la première génération²⁰ :

- Apil-Sin utilise les lignes-guides. Ces lignes horizontales divisent les différentes lignes du texte ;
- la mesure agraire hourrite n'est pas écrite avec les logogrammes GIŠ.APIN mais avec le système syllabique *a-me-ha-ri* ;
- pour la rédaction des noms propres, on peut voir la préférence du scribe pour le découpage consonne voyelle-voyelle consonne au lieu du signe consonne-voyelle-consonne²¹. Par exemple, pour le nom propre Kip-tae, il écrit *Ki-ip-ta-e* au lieu de KIP *ta-e* ;
- pour la clause de pénalité : « Quiconque transgresse ce contrat doit payer 10 mines d'or et 10 mines d'argent » (*ma-an-nu ša KI.BAL-tu 10 MA.NA KU₃.BABBAR 10 MA.NA KU₃.GI I₃.LA₂.E*). Le verbe « payer » (*malû*) est écrit avec les logogrammes I₃.LA₂.E.

- 28 Son fils Taya n'a pas les mêmes caractéristiques rédactionnelles :

- il n'emploie pas les lignes guides ;
- il écrit la mesure agraire avec les logogrammes GIŠ.APIN ;
- pour le nom propre Kip-tae, il utilise le signe CVC pour KIP ;
- dans la clause de pénalité, il écrit le verbe « payer » (*malû*) avec le système syllabique *ù-ma-al-lu*.

- 29 Concernant son autre fils, Balțu-kašid, on peut observer des caractéristiques typiques dans son style rédactionnel :

- la rédaction des noms propres tels que Piru écrit *Pi-i-ru* ; Enna-mati écrit *E-en-na-ma-ti* et l'échange du « e » avec le « i » pour les noms propres comme El̃i-šarri écrit *Il-ḫi-ip-šarri* ;
- dans la clause de pénalité, Balțu-kašid écrit le verbe « transgresser » (*nabalkutu*) avec le simple logogramme BAL et utilise le verbe « donner » (*nadānu*) au lieu du verbe « payer » (*malû*).

- 30 Cette comparaison des caractéristiques de ces trois scribes rejoint la conclusion déjà faite par P. Negri-Scafa dans son étude sur la famille Lu-Nanna. Apil-Sin n'était pas l'instructeur de ses fils Taya et Baḷṭu-kašid.

Une transmission en dehors du cadre familial ?

- 31 Dans mon analyse de l'ensemble des caractéristiques rédactionnelles des frères de Taya et de ses fils, j'ai pu constater quelques similitudes dans le style rédactionnel de Baḷṭu-kašid et trois de ses neveux : Ar-Teššup, Itḫ-ḫiḫe et Waqar-bêli, fils de Taya. En effet, comme leur oncle, ces trois scribes ont :
- le même système d'écriture pour les noms propres *Enna-mati*, *Piru* et l'échange « e » avec le « i » ;
 - l'utilisation du logogramme BAL pour le verbe « transgresser » (*nabalkutu*) est également observée chez Ar-Teššup et Waqar-bêli ;
 - et ces trois scribes utilisent principalement le verbe « donner » (*nadānu*) dans la clause de pénalité.
- 32 Ces caractéristiques typiques de Baḷṭu-kašid indiquent qu'il a peut-être joué un rôle dans la formation de ses neveux. Ainsi, la formation scribale dans la famille d'Apil-Sin reste familiale, mais pas nécessairement entre un père et ses fils, mais peut-être entre un oncle et ses neveux.
- 33 L'étude des différents centres de formation de l'époque du Bronze récent a révélé une volonté de s'associer à la tradition paléo-babylonienne. Néanmoins, les différentes phases de la formation ne sont pas toujours représentées et quelques exercices scolaires témoignent de leurs adaptations à des besoins spécifiques ou des langues locales. La mise en évidence, à Aššur, Emar, mais également à Nuzi, de familles de scribes s'étendant sur plusieurs générations, nous mène au constat que la formation se fait dans un cadre familial. Cette transmission ne s'effectue pas nécessairement de père en fils mais aussi par d'autres membres de la famille.

BIBLIOGRAPHIE

COHEN Yohan, « The Historical and Social Background of the Scribal School at the City of Emar in the Late Bronze Age », dans VAN SOLDT Wilfred et VAN EGMOND Wolfert (dir.) *Theory and Practice of Knowledge Transfer. Studies in School Education in the Ancient Near East and Beyond*, Leiden, Nederlands Instituut voor het Nabije Oosten, 2012, p. 115-127.

COHEN Yohan, *Scribes and Scholars of the City of Emar in the Late Bronze Age*, Harvard Semitic Series (HSS) 59, Eisenbrauns, Winona Lake, Indiana, 2009.

FRIEDMAN Alec, « Toward a Relative Chronology at Nuzi », dans OWEN David et MORRISON Martha, *General Studies and Excavations at Nuzi 9/1*, Studies in the Civilization and Culture of Nuzi and The Hurrians (SCCNH) 2, Winona Lake, Indiana, Eisenbrauns 1987, p. 109-130.

GELB Ignace, PURVES Pierre et MACRAE Allan, 1943, *Nuzi Personal Names*, Oriental Institute Publications (OIP) 57, 1943.

GORDIN Shai, « The Tablet and its Scribe : Between Archival and Scribal Spaces in Late Empire Period Hattusa », *Altorientalistische Forschung (AF)* 38-2, 2011 p. 177-198.

GORDIN Shai, *Scribal Families of Hattusa in the 13th Century BCE. A Prosopographic Study. Dissertation supervisor : Professor Itamar Singer*, Tel-Aviv University, Department of Archaeology and Ancient Near Eastern Cultures, mémoire de maîtrise, 2008.

LACHEMAN Ernest René, « The word šudutu in the Nuzi Tablets », *actes du Congrès international des Orientalistes (ACIO)* 25, tome I, 1962, p. 233-238.

LION Brigitte, « Remarques sur les tablettes scolaires de Nuzi » dans ROCHE-HAWLEY Carole et HAWLEY Robert (dir.), *Scribes et Érudits dans l'orbite de Babylone*, Paris, Éditions De Boccard, Orient et Méditerranée 9, 2015, p. 23-45.

MORRISON Martha, « The Southwest Archives at Nuzi », dans OWEN David et MORRISON Martha, *General Studies and Excavations at Nuzi 9/1*, Studies in the Civilization and Culture of Nuzi and The Hurrians (SCCNH) 2, Winona Lake, Indiana, Eisenbrauns 1987, p. 167-201.

NEGRI-SCAFA Paola, « Continuity and discontinuity in a Nuzi scribal Family » dans ARCHI Alfonso (dir.), *Tradition and Innovation in the Ancient Near East : proceedings of the 57th Rencontre Assyriologique Internationale at Rome, 4-8 July 2011*, Winona Lake, Indiana, Eisenbrauns, 2015, p. 345-353.

PURVES Pierre, « The Early scribes of Nuzi », *American Journal of Semitic Languages and Literatures (AJSL)* 57, 1940, p. 162-187.

TORRI Giulia, « Hereditary Transmission of Specialized knowledge in Hittite Anatolia : The case of the Scribal Families of the Empire Periode » dans ARCHI Alfonso (dir.), *Tradition and Innovation in the Ancient Near East : proceedings of the 57th Rencontre Assyriologique Internationale at Rome, 4-8 July 2011*, Winona Lake, Indiana, Eisenbrauns, 2015, p. 577-584.

VELDHUIS Nicolaas Christiaan, « Domesticizing Babylonian scribal culture in Assyria : transformation by preservation », dans VAN SOLDT Wilfred et VAN EGMOND Wolfert (dir.), *Theory and Practice of Knowledge Transfer. Studies in School Education in the Ancient Near East and Beyond*, Leiden, Nederlands Instituut voor het Nabije Oosten, 2012, p. 11-24.

VELDHUIS Nicolaas Christiaan, *Elementary Education at Nippur. The List of Trees and Wooden Objects*, Groningen, University of Groningen, 1997.

WAGENSONNER Klaus, 2 « nam-dub-sar-ra a-na mu-e-pad3-da-zu... De l'apprentissage et l'éducation des scribes médio-assyriens », dans MARTI Lionel (dir.), *La Famille dans le Proche-Orient Ancien : réalités, symbolismes, et images : proceedings of the 55th Rencontre assyriologique internationale at Paris, 6-9 July 2009*, Studies in the Civilization and Culture of Nuzi and The Hurrians (SCCNH) 19, Winona Lake, Indiana, Eisenbrauns, 2014, p. 457-481.

WAGENSONNER Klaus, « A scribal Family and its orthographical Peculiarities. On the Scientific Work of a Royal Scribe and his Sons », dans SELZ Gebhard et WAGENSONNER Klaus (dir.), *The Empirical Dimension of Ancient Near Eastern Studies/Die empirische Dimension altorientalistischer Forschungen*, Vienne, Wiener Offene Orientalistik 6, 2011, p. 645-701.

NOTES

1. N. Veldhuis, *Elementary Education At Nippur. The List of Trees and Wooden Objects*, p. 40-63.
2. N. Veldhuis, « Domesticizing Babylonian scribal culture in assyria : transformation by preservation », p. 11-24.
3. K. Wagenosner, *A scribal Family and its orthographical Peculiarities*, p. 654-701 et « nam-dub-sar-ra a-na mu-e-pad3-da-zu... De l'apprentissage et l'éducation des scribes médio-assyriens », p. 457-481.
4. Y. Cohen, *Scribes and Scholars of the City of Emar in the Late Bronze Age*, p. 42.
5. *Ibid.*, p. 28-33.
6. Y. Cohen, « The Historical and Social Background of the Scribal School at the City of Emar in the Late Bronze Age », p. 119.
7. *Ibid.*, p. 120-122.
8. S. Gordin, « The Tablet and its Scribe: Between Archival and Scribal Spaces in Late Period Hattusa », p. 177-178.
9. S. Gordin, *Scribal Families of Hattusa in the 13th Century BCE. A prosopographic Study*, p. 27, p. 69, p. 80 et 89-91 et G. Torri, « Hereditary Transmission of Specialized knowledge in Hittite Anatolia : The case of the Scribal Families of the Empire Periode », p. 577-584.
10. *Ibid.*, p. 584.
11. E.R. Lacheman, « The word sudutu in the Nuzi Tablets », p. 236-238.
12. A.H. Friedman, « Toward a Relative Chronology at Nuzi », p. 111.
13. M.A. Morrison, « The Southwest Archives at Nuzi », p. 187. Sept de ces textes ont été trouvés dans un quartier au sud-ouest du palais dans la pièce P 313. Parmi les textes scolaires, un contrat d'achat de bovins a été trouvé. Le protagoniste de ce texte est un scribe : Akip-tašenni, fils d'ḫui-Tilla.
14. B. Lion, « Remarques sur les tablettes scolaires de Nuzi », p. 23-45.
15. I.J. Gelb, P.M. Purves et A.A. Macrae, *Nuzi Personal Names*.
16. *Ibid.*, p. 282-283.
17. *Ibid.*
18. *Ibid.*
19. P. Negri-Scafa, « Continuity and discontinuity in a Nuzi scribal Family », p. 345-353.
20. P.M. Purves, « The Early scribes of Nuzi », p. 166. Il a constaté que les scribes actifs durant la première génération de la famille de Teḫip-Tilla n'utilisaient pas certaines clauses pour la rédaction des contrats d'adoption foncière et que l'emploi des lignes guides étaient presque systématique.
21. Par la suite nous utiliserons l'abréviation C pour consonne et V pour voyelle.

RÉSUMÉS

Dans les différents sites du Proche-Orient ancien, la question de la transmission du savoir scribal donne lieu à de nombreuses recherches. Ce savoir intellectuel se transmet à travers une formation documentée par les textes scolaires. Leurs similitudes ont aidé à déterminer plusieurs phases de formation qui seront utilisées dans de nombreuses régions et à différentes époques. L'analyse des textes scolaires trouvés dans des sites du Bronze récent comme Aššur, Emar, ou Hattuša, permet d'identifier les acteurs de cette transmission et les adaptations réalisées quant à leurs langues ou à leurs besoins. À Nuzi, ville située à quelques kilomètres de Kerkouk, neuf textes scolaires sont trouvés et l'identification d'un processus de transmission est difficile. Néanmoins, les données issues des autres sites et l'analyse du corpus de différents membres de la famille de scribes d'Apil-Sin, vont permettre de dégager certaines hypothèses quant à la transmission de ce savoir scribal à Nuzi.

AUTEUR

VÉRONIQUE PATAÏ

Chargée de mission de la collection épigraphique du département des antiquités orientales du Musée du Louvre

L'enseignement de la « discipline étrusque » : d'un cadre familial à une organisation publique

Dominique Briquel

- 1 La langue française est là pour nous rappeler qu'il n'est pas de savoir sans transmission de ce savoir. Notre verbe « apprendre » fait partie de ces termes au sémantisme réversible, et qui par là si on veut sont parfaitement ambigus : tout comme l'hôte qui est aussi bien celui qui héberge que celui qui est hébergé, celui qui apprend est aussi bien celui qui enseigne que celui qui est enseigné. Au fond il y a là une profonde vérité qui montre combien le sujet qui nous réunit cette année est au cœur de toute science, ou au moins devrait l'être.
- 2 Mais quittons notre langue pour en venir au latin : le latin n'avait pas cette ambiguïté, ou, si on préfère en donner une interprétation positive, ne donnait pas à percevoir aussi immédiatement le lien entre savoir et transmission du savoir. Là où nous utilisons le seul verbe apprendre, le latin en usait de deux, *docere* et *discere*, et répartissait entre eux les deux sens confondus dans le verbe français : *docere* s'employait pour celui qui apprend aux autres, le maître qui enseigne à ses élèves, et *discere* pour celui qui recevait les leçons de son maître, pour le disciple, *discipulus*, qui en est le substantif dérivé¹. Les deux termes, à ce titre, se rencontrent pour des savoirs qui sont transmis et notamment s'appliquent à ce que nous appelons encore, dans le prolongement du latin *disciplina*, des disciplines scientifiques, le contenu d'une science ; mais on trouvait aussi bien, dans le même emploi, ce terme *disciplina*, tiré de *discere*, que *doctrina*, tiré de *docere*.
- 3 Ces considérations sur le latin nous placent apparemment totalement en dehors du sujet qui a été annoncé, qui portait sur les Étrusques, lesquels, comme chacun sait, parlaient une langue qui n'était pas le latin et même n'appartenait pas à la famille indo-européenne, et que nous n'arrivons à comprendre que très imparfaitement. Mais ce détour par le latin n'est pas hors de propos dans la mesure où la question qui sera ici traitée concerne la période où les Romains étaient en contact avec le monde étrusque, dont ils avaient conquis le territoire – on rappellera rapidement la chronologie des

faits : la première cité étrusque vaincue et annexée par Rome a été sa voisine et séculaire rivale Véies, tombée au pouvoir de Camille en 396 av. J.-C., la dernière Volsinies, l'actuelle Orvieto, dont les légions ne s'emparèrent qu'un siècle plus tard, en 264 av. J.-C.² – et ont été amenés à s'intéresser à la science étrusque, cette spécificité des anciens Toscans, dont nous allons parler.

La science religieuse étrusque

- 4 Cette science étrusque était en effet désignée aussi bien sous le terme d'*Etrusca disciplina* que sous celui d'*Etrusca doctrina* – autrement dit elle était considérée comme un savoir, une science, mais non comme un savoir clos sur lui-même, une science absconde dont quelques érudits pouvaient faire leur propriété, mais comme des connaissances qu'il était important de faire passer auprès d'un auditoire plus large, d'enseigner. L'expression la plus employée est celle d'*Etrusca disciplina*, qui insiste sur cet aspect – et c'est d'ailleurs celle, simplement traduite en allemand, que le grand spécialiste de la question, le savant suédois Carl Olov Thulin (1871-1921), avait choisie comme titre de sa somme magistrale sur la question³, qui, plus d'un siècle après sa parution, n'a pas eu besoin d'être remplacée. Il est significatif au reste que, lors d'une intervention, dont nous aurons à reparler, de l'empereur Claude au Sénat en l'an 48 de notre ère, le choix du prince ait porté sur ce terme *disciplina*. Il disait de cette science étrusque qu'elle était le plus beau fleuron de la science de l'Italie entière, *uetustissima Italiae disciplina* (*Annales*, 11, 15) : mais cette science n'était rien si elle n'était pas vraiment une *disciplina*, s'il n'y avait pas des élèves, des *discipuli* qui la reçoivent et se l'approprient. Le but de l'empereur était justement de favoriser le passage aux générations suivantes des connaissances léguées par le passé : la transmission de ce savoir était donc essentielle.

Une science consignée par écrit

- 5 Mais quelle est cette science dont nous n'avons jusqu'à présent pas dit sur quoi elle portait ? Elle nous surprendrait bien aujourd'hui, car son contenu était exclusivement religieux, portait sur des questions de rituel et de divination – donc se situait aux antipodes de ce que nos contemporains considéreraient comme relevant de la science, de ce à quoi ils pourraient appliquer le terme de scientifique. Pourtant, les Anciens la désignaient par les mêmes termes, *doctrina* ou *disciplina*, qu'ils appliquaient à la physique ou aux mathématiques, bref à ce qui pour nous relève véritablement du champ des connaissances scientifiques.
- 6 Il est vrai que cette science religieuse étrusque était exposée dans des livres, ce qui lui conférait justement un caractère de corpus de connaissances, d'un savoir que le truchement de l'écrit permettait de faire passer auprès d'élèves. Mais les noms des trois séries de livres entre lesquelles cette *disciplina* ou *doctrina* était traditionnellement divisée⁴ montrent que le contenu n'avait rien à voir avec nos disciplines scientifiques : il s'agissait des livres de l'haruspicine, *libri haruspicini* ou *haruspicales*, livres des foudres, *libri fulgurales*, livres des rites, *libri rituales*. La troisième catégorie exposait les cérémonies auxquelles il convenait de procéder dans les différentes occasions qui pouvaient se présenter – et on sait que Romulus, en traçant, avec une charrue attelée d'un bœuf et d'une vache blancs, le sillon primordial, *sulcus primigenius*, qui allait en

délimiter la limite sacrée, le *pomerium*, avait suivi le rituel étrusque de la fondation d'une cité. Les deux autres catégories regardaient les procédures divinatoires, dans lesquelles les haruspices étaient devenus des maîtres. Ils observaient ce qu'on considérait comme des signes adressés par les dieux aux hommes, et par lesquels il était possible de tirer des indications sur l'avenir – à condition bien sûr de savoir les interpréter. Les haruspices se faisaient fort d'y parvenir, grâce justement à la science contenue dans leurs livres : il s'agissait d'une part de l'observation des foudres, classiquement tenues pour lancées par les dieux du haut des cieux où ils résidaient, d'autre part de celle du foie des victimes offertes en sacrifice aux divinités, lesquelles en réponse à l'homme étaient censées lui donner par ce biais les indications dont il avait besoin – selon le procédé mantique de l'hépatoscopie, bien connu dans les civilisations mésopotamiennes, mais dont la Grèce n'ignorait pas la pratique. Il ne faudrait d'ailleurs pas prendre ces procédés d'analyse des signes divins dans un sens limitatif : à côté des indications qu'on pouvait tirer de l'observation des foudres ou de celle du foie des bêtes offertes en sacrifice, la littérature sacrée étrusque prenait en considération le vaste champ des phénomènes sortant de l'ordinaire et par là susceptibles de révéler une intervention surnaturelle, tout ce qu'on pouvait ranger dans la catégorie des prodiges – comme un tremblement de terre, une inondation, une famine, une épidémie voire des phénomènes bizarres comme l'apparition de deux soleils dans le ciel ou un bœuf qui se mettait à parler, signes évidents d'un dérèglement du cours normal des choses et donc supposant l'action des dieux⁵.

Une science objet d'une révélation divine et concernant les rapports avec les dieux

- 7 On est bien évidemment en dehors de ce qui est pour nous le champ de la science. Et cela est encore accentué par le fait que le contenu de ces livres n'était pas considéré comme une élaboration humaine, mais se fondait sur ce qui avait été au départ une révélation divine : une légende, que déjà Cicéron, qui, en tant que tenant de l'école académicienne, rejetait toute possibilité de divination, tournait en ridicule (*De la divination*, 2, 50-51), voulait qu'un nouveau-né, appelé Tagès, ait surgi tout d'un coup d'un champ qu'un paysan labourait aux alentours de Tarquinia et se soit mis à exposer, tout bébé qu'il était, les principes de l'*Etrusca disciplina* aux Étrusques des alentours, qui les auraient soigneusement consignés par écrit. Nous reconnaissons dans cette histoire des thèmes légendaires classiques : un mythe d'autochtonie, cet enfant-prophète étrusque étant homologue sur ce point des Athéniens qui se disaient autochtones, c'est-à-dire nés du sol même de l'Attique, ou le motif de l'enfant possédant la science et la sagesse d'un vieillard, dont Jésus faisant, encore tout petit, la leçon aux docteurs de la loi n'est qu'un exemple parmi d'autres. Ce n'est certes pas pour nous convaincre du caractère de science de cette discipline étrusque.
- 8 Il n'en reste pas moins que ce à quoi s'intéressait cette science religieuse était d'une importance capitale aux yeux des Anciens. Car elle regardait les relations entre les hommes et les dieux : or nous sommes dans un contexte où l'homme ne conçoit pas son action dans le monde indépendamment de forces surnaturelles qui le dépassent et en conditionnent la réussite. Un être humain ne pourra rien s'il n'a pas les dieux avec lui et cela est vrai non seulement sur le plan individuel et privé, mais aussi sur le plan collectif et public, par exemple dans le domaine politique ou militaire : un chef d'État

ne parviendra à aucun résultat s'il ne bénéficie pas de l'appui des dieux, un général ne remportera la victoire que si les divinités la lui accordent ; en cas contraire, l'échec est assuré. La condition *sine qua non* du succès d'une entreprise, quelle qu'elle fût, était qu'elle reçût l'approbation des dieux, que ceux-ci n'y fissent pas obstacle : il fallait s'assurer de ce qu'elle bénéficiât de ce qu'on appelait à Rome la *pax deorum*, la paix des dieux, notion où le terme de paix recouvre le fait que l'homme a besoin que les dieux le laissent en paix, ne suscitent pas des catastrophes qui fassent tourner au désastre les actions dans lesquels il s'était lancé. Dans une telle perspective, on comprend que les procédures divinatoires étaient essentielles : l'homme avait toujours besoin de savoir où en étaient ses relations avec le divin, de savoir si cette paix des dieux n'avait pas été rompue, s'il n'avait pas commis, même inconsciemment, quelque faute qui lui vaudrait le courroux divin, cette *ira deorum*, colère des dieux, qui était le pendant négatif de la *pax deorum*, et donc si la divinité n'allait pas se venger en lui infligeant un désastre retentissant. C'est pourquoi, avant d'engager une bataille, le général romain prenait les auspices, c'est-à-dire vérifiait si les dieux lui garantissaient le succès ; de même, les élections donnaient lieu à une prise d'auspices comparable : il fallait être sûr que les citoyens avaient choisi le bon candidat, qu'il n'attirerait pas des catastrophes sur la cité. On est loin bien sûr de notre conception moderne de la laïcité ; au contraire, c'était un des devoirs essentiels de l'État antique, de la *res publica*, que de s'assurer de l'existence de bonnes relations entre le monde divin et le monde humain.

- 9 Cette appréhension de la colère divine, toujours pendante puisqu'on ne pouvait jamais être vraiment sûr d'avoir parfaitement accompli tout ce que les dieux attendaient, de ne pas avoir par exemple commis une faute dans la mise en œuvre des cérémonies par lesquelles on cherchait à se concilier leur faveur, obligeait à un contact permanent avec les dieux, ce qu'assuraient les procédures divinatoires. Les Étrusques les avaient particulièrement développées : ils ne se contentaient pas de déterminer si les dieux étaient en colère ou pas, mais étaient capables, en cas de signe négatif donné par la divinité, d'analyser précisément sa signification, de savoir quel dieu avait été offensé et comment il fallait procéder pour l'apaiser, c'est-à-dire en pratique de savoir de quel dieu émanait cette marque de mauvaise humeur et à quelles cérémonies il convenait de procéder pour se concilier de nouveau ses bonnes grâces. Un témoignage archéologique concret nous permet de comprendre comment procédaient les haruspices : on a retrouvé en 1877 dans un champ près de Plaisance, en Italie du Nord, un petit foie en bronze qui répond aux modèles qui devaient servir à la formation des apprentis haruspices⁶. La surface de l'organe est divisée en cases, chacune portant inscrit le nom d'un dieu étrusque : l'haruspice n'avait qu'à projeter sur l'organe réel cette grille de lecture théorique et, s'il notait la présence dans telle case d'une malformation, signe évident de la colère divine, cela indiquait que la divinité dont le nom y figurait demandait à être apaisée, donc réclamait des sacrifices ou autres cérémonies. Il en allait de même pour l'observation des foudres : le spécialiste étrusque, on le sait en particulier par Sénèque qui traitait des foudres dans le livre II de ses *Questions naturelles* et Pline l'Ancien, qui faisait de même dans son *Histoire naturelle*, livre I, chapitres 51 à 56, notait de quelle partie du ciel venait l'éclair – ce qui veut dire qu'il avait été envoyé par le dieu qui résidait dans cette partie du ciel –, quelles en étaient les moindres particularités de forme, couleur, quel effet la foudre avait produit en frappant le sol – détails qui, observés avec le plus grand soin et reportés à ce qu'en disaient les « livres des foudres », donnaient les indications voulues.

Place des spécialistes de la science religieuse dans la société étrusque

- 10 Cette importance de la divination dans le fonctionnement de la cité étrusque transparaît dans le fait que les haruspices étaient de hauts personnages, membres de l'aristocratie des « princes » (*principes*) qui tenait solidement les rênes du pouvoir, dominant une population de plébéiens mal distingués dans nos sources des éléments serviles⁷. L'haruspice personnel de César – dont il aurait mieux fait de suivre les conseils de prudence le matin des ides de mars 44 – s'appelait Spurinna (Cicéron, *De la divination*, 1, 119, Suétone, *Vie de César*, 81, Valère Maxime, 8, 11, 2) : il appartenait à une des plus puissantes familles de Tarquinia, dont l'orgueil gentilice s'étalera encore à l'époque romaine par la série des éloges de ses membres, rédigés en latin, qui furent placés sur le forum de la ville⁸. Pour une époque plus ancienne, il est notable que, pour certains des défunts déposés dans les tombes les plus riches, la charge d'haruspice qu'ils avaient revêtue était mise en valeur. Sur une des peintures de la tombe Golini II d'Orvieto, un des membres de la famille propriétaire du monument, les Vercnas, est représenté monté sur un char et dans le costume typique des haruspices, la tête surmontée du bonnet pointu qui permettait de les reconnaître⁹. Une urne funéraire de Chiusi, conservée au musée de Berlin, qui porte la statue d'un homme dans la position du banqueteur, ayant sa femme assise à côté de lui, est ornée de livres – qui sont à interpréter comme les livres sacrés de la science religieuse étrusque, car ils sont caractérisés comme tels par le bonnet pointu qui les surmonte¹⁰.
- 11 La capacité d'interpréter les signes divins fournissait bien évidemment un moyen de peser sur les décisions des cités et on comprend que les nobles étrusques ne se soient pas privés des avantages que pouvait leur fournir la maîtrise de la science religieuse nationale. D'ailleurs, les présentations de la légende d'origine de l'*Etrusca disciplina*, faisant appel à l'enfant prophète Tagès, précisent parfois que ceux qui transcrivirent sa révélation, donnant ainsi naissance à la littérature sacrée étrusque, furent les membres de l'aristocratie : chez Censorinus, ce sont « les lucumons¹¹, alors puissants en Étrurie » qui recueillent son enseignement (*Sur le jour anniversaire*, 4, 13) et le scholiaste de Berne à Lucain (1, 636) évoque « les enfants des douze princes », c'est-à-dire les fils des chefs des composantes de la dodécapole étrusque – avec une mise en avant des *pueri* et une relation avec l'organisation fédérale des douze peuples étrusques qui se comprend à la lumière des données romaines que nous examinerons. L'haruspicine était l'apanage de la classe restreinte qui dirigeait les cités, et l'existence probable, parallèlement, d'haruspices de bas étage, ces haruspices de village dont se moquait Cicéron (*De la divination*, 1, 132) et dont Caton (*De l'agriculture*, 5) interdisait la fréquentation à l'intendant de son domaine, ne remettait nullement en cause la place de la science religieuse nationale et de ses spécialistes dans le fonctionnement des États étrusques, place soigneusement verrouillée par les familles de l'aristocratie.

Une formation dans un cadre familial

- 12 Nous n'avons aucun texte qui nous renseigne précisément sur la manière dont ces haruspices étrusques étaient formés. Mais une remarque de Cicéron, dans une lettre qu'il écrivait à son ami étrusque Caecina (*Lettres à ses amis*, 6, 6, 3) – sans doute le fils de celui dont il avait assuré la défense dans sa plaidoirie du *Pro Caecina* – nous laisse

entendre que l'acquisition des connaissances sur l'*Etrusca disciplina* se faisait dans un cadre familial : se référant à la capacité en matière de divination de son correspondant, l'orateur parlait de « la discipline étrusque, que tu avais reçue de ton père, homme de la plus haute noblesse et des plus grandes qualités » (*Tuscae disciplinae, quam a patre, nobilissimo atque optimo uiro, acceperas*). On en a une illustration avec ce que Tite-Live nous dit de Tanaquil, l'épouse étrusque de Lucumon, ce fils de l'émigré corinthien Démarate qui avait été obligé de quitter Tarquinia pour venir s'établir à Rome où il allait devenir le roi Tarquin l'Ancien, alors que la haute naissance de sa femme n'avait pas suffi à lui assurer une belle carrière dans sa ville natale. Le brillant avenir qui allait s'ouvrir à lui dans l'*Vrbs* avait été annoncé par un prodige qui était survenu sur le Janicule alors qu'il approchait de la ville : un aigle venu du ciel lui avait enlevé son bonnet, puis l'avait reposé sur sa tête (Tite-Live, *Histoires*, 1, 34, 8-9). Ce signe bizarre était de ceux dont la science religieuse étrusque se faisait fort de dégager la signification – et en l'occurrence de percevoir qu'il présageait un brillant destin. Mais l'analyse en avait été faite par Tanaquil, car elle était, nous dit l'historien padouan, « experte dans l'interprétation des signes célestes, comme les Étrusques le sont souvent » (*perita, ut uolgo Etrusci, caelestium prodigiorum mulier*) : c'est bien évidemment dans sa famille que cette femme de haute lignée avait reçu la formation qui lui permettait de comprendre le sens du signe envoyé par les dieux – et à titre assurément privé, car jamais les Étrusques, malgré la réputation, très exagérée, qu'on leur a faite d'avoir été des féministes avant l'heure¹², n'ont confié de charge d'haruspices à des femmes.

Organisation dans un cadre public mis en place par Rome

- 13 Mais l'*Etrusca disciplina* n'a pas seulement concerné le monde étrusque. Elle a aussi joué un rôle important à Rome et d'ailleurs, par la force des choses, nous connaissons beaucoup mieux l'haruspicine de date romaine, intégrée dans les structures de l'*imperium Romanum*, que celle du temps de l'indépendance des cités toscanes.
- 14 Les Romains en effet, comme tout autre peuple de l'Antiquité, se sont trouvés confrontés au problème de leurs relations avec les dieux, notamment pour savoir comment procéder lorsque ceux-ci semblaient manifester leur colère, ou bien encore pour déterminer quelle décision il convenait de prendre avant de se lancer dans des actions importantes. Ils avaient bien leurs propres techniques de communication avec les dieux, comme les auspices (mot qui est composé à partir du mot *auis*, oiseau, et du verbe *spicere, specere*, observer, et concerne donc au sens propre les signes qu'on pouvait obtenir en observant le vol des oiseaux ou d'autres signes donnés par eux, comme l'appétit des poulets sacrés contenus dans une cage). Mais ces techniques, mises en œuvre par les augures, restaient très élémentaires : en pratique, elles ne pouvaient donner une réponse que de l'ordre du oui ou du non – selon le côté où apparaissaient des oiseaux, ou selon l'appétit des poulets sacrés, qui mangeaient ou non le grain qu'on leur présentait – à une question forcément très simple. Elles permettaient de savoir si les dieux approuvaient l'élection de tel magistrat, ou si le général devait engager la bataille. Mais dès que la situation était plus complexe, par exemple lorsque les dieux manifestaient leur colère par des prodiges, l'art des augures se révélait impuissant ; il

fallait faire appel aux lumières des haruspices dont la science religieuse fournissait tous les éléments de réponse.

- 15 C'est pourquoi Rome voulut rapidement organiser un corps d'haruspices à son service, qui fût capable de lui fournir l'explication des phénomènes étranges qui pouvaient se produire et qui étaient soigneusement relevés et transmis au Sénat – en des listes dont de nombreux passages de Tite-Live nous fournissent des exemples et qui ont fait l'objet du recueil de Julius Obsequens, le *Livre des prodiges*, composé vraisemblablement au IV^e siècle et consacré spécifiquement à ces manifestations jugées surnaturelles. Un certain nombre d'inscriptions d'époque impériale¹³ nous font connaître un « ordre des soixante haruspices » (*ordo sexaginta haruspicum*), dont la date de création reste discutée, mais qu'il nous paraît toujours indiqué de mettre en relation avec les textes de Cicéron et de Valère-Maxime que nous allons examiner, et donc de situer à la période républicaine, au moment où Rome, ayant achevé la conquête de l'Étrurie, souhaita avoir à sa disposition un corps de spécialistes de la science religieuse tyrrhénienne, capable de fournir les indications qui pouvaient être de son ressort. Sa nécessité se fit assurément sentir à toutes les époques et ce que les auteurs anciens nous disent des occurrences de prodiges qui marquèrent l'histoire de la Ville nous montre qu'elles donnèrent souvent lieu à la consultation des maîtres de la science sacrée toscane – en alternative avec celle, de tradition plus directement romaine, des recueils de livres Sibyllins, corpus de prophéties qui étaient censées émaner de la Sibylle de Cumès et dont l'interprétation était confiée au corps des *Xuiri*, puis *XVuir* *sacris faciundi*¹⁴. Plus tard, les empereurs eurent à leur service des haruspices impériaux, signe que, sous l'Empire encore, le besoin d'avoir recours aux lumières de la discipline étrusque se faisait sentir. De même bien des villes s'étaient dotées de corps d'haruspices et il semble même qu'à une certaine époque les légions aient compté dans leur rang des haruspices, sortes d'aumôniers militaires avant la lettre.
- 16 Nous n'avons pas à étudier ici toutes les questions qui se posent par rapport à la discipline étrusque et à ses spécialistes – par exemple le fait qu'elle a servi d'arme, sous l'Empire, à la résistance païenne contre la montée du christianisme¹⁵ –, mais nous soulignerons simplement que ces besoins religieux, dans le fonctionnement même de l'État, supposaient que Rome eût à sa disposition du personnel qualifié en nombre suffisant. Ce n'a pas toujours été le cas et, en 48, l'empereur Claude lançait un véritable cri d'alarme, demandant qu'on remédiât à une absence devenue criante de maîtres de la discipline étrusque et qu'on revivifiât l'institution, préconisant l'organisation d'un collège de spécialistes. Nous donnons ici le contenu de son intervention, telle que Tacite la rapporte dans ses *Annales* (11, 15) :

« Il appela ensuite la délibération du Sénat sur le collège des haruspices. "Il ne fallait pas, disait-il, laisser périr par négligence le plus ancien des savoirs de l'Italie. Souvent, dans les calamités publiques, on y avait eu recours ; et les cérémonies sacrées, rétablies à la voix des haruspices, avaient été plus religieusement observées. Les premières familles d'Étrurie, soit d'elles-mêmes, soit par le conseil du Sénat romain, avaient gardé et transmis à leurs descendants le dépôt de cette science ; zèle bien refroidi maintenant par l'indifférence du siècle pour les connaissances utiles et par l'invasion des superstitions étrangères. Sans doute l'état présent de l'empire était-il florissant ; mais c'était une reconnaissance justement due à la bonté des dieux, de ne pas mettre en oubli dans la prospérité les rites, pratiqués dans les temps difficiles." Un sénatus-consulte chargea les pontifes de juger ce qu'il fallait conserver et affermir dans l'institution des haruspices. »

L'ordre des soixante haruspices

17 L'empereur né à Lyon, dont J. Heurgon avait naguère rappelé qu'il était féru d'étruscologie¹⁶, au point d'avoir composé, en grec, vingt livres de *Tyrrhènika* (c'est-à-dire « choses étrusques » ; Suétone, *Vie de Claude*, 5, 42), n'avait fait que reprendre un souci qui s'était fait jour sous la République, à une époque que Cicéron définit comme étant celle où la cité fut la plus florissante – ce qui la situe avant l'éclatement des luttes internes, au lendemain de l'action des Gracques, et vraisemblablement au III^e siècle, dans une cité pacifiée par l'apaisement du conflit entre patriciens et plébéiens, et donc au lendemain de l'incorporation de l'Étrurie. À ce moment déjà, Rome avait éprouvé la nécessité de constituer un corps de spécialistes de l'*Etrusca Disciplina* auquel elle pût recourir en cas de besoin – et qui était peut-être dès lors cet ordre des soixante haruspices que les inscriptions ultérieures nous font connaître. Deux témoignages parallèles, celui de Cicéron et celui de Valère Maxime nous rapportent le fait :

- Cicéron, *De la divination*, 1, 92 :

« C'est pourquoi, du temps de nos ancêtres, alors que notre empire était florissant, le Sénat décréta avec raison que dix¹⁷ enfants de notables de chaque peuple d'Étrurie seraient mis à l'étude de cette doctrine, de peur qu'un art de cette importance, exercé par des gens de moyens, ne perdît son autorité religieuse en étant détourné vers le profit et le gain. »

- Valère Maxime, *Dits et faits mémorables*, 1, 1, 1 :

« Tel fut chez les anciens Romains le souci non seulement de maintenir, mais encore d'amplifier le culte que, à une époque où l'État était déjà très florissant et très riche, ils confièrent, en vertu d'un sénatus-consulte, dix enfants des premières familles à chacune des tribus de l'Étrurie pour les faire instruire dans la science des choses sacrées. »

18 On voit qu'avec l'entrée de l'Étrurie dans le monde romain, la situation avait changé et le Sénat, donc les structures officielles de la *res publica* avaient pris les choses en mains et pourvu à assurer la formation des futurs haruspices – du moins ceux destinés à avoir un rôle officiel, à donner aux autorités romaines les réponses qu'elles étaient en droit d'attendre sur le sens des prodiges qui s'étaient produits et sur les mesures qu'il convenait de prendre pour apaiser les dieux. Il s'agit toujours des fils des grandes familles – il n'est pas question, ici non plus, de l'haruspicine de bas étage, au contraire celle-ci est vilipendée comme une occupation lucrative méprisable, à laquelle seuls des individus de vile extraction pouvaient se livrer – et ces textes ne nous renseignent guère sur la manière et le cadre dans lequel leur formation était assurée ; mais la formulation de Cicéron et de Valère Maxime laisse plutôt penser à un apprentissage de la doctrine hors du cadre familial, comme cela avait été le cas pour Caecina qui avait reçu de son père et les livres et le savoir qu'ils contenaient. On a l'impression d'une formation collective de ces futurs spécialistes de l'*Etrusca disciplina*, probablement dans chacune des douze cités de la fédération – avant qu'ils fussent appelés à constituer le corps des haruspices officiels dont Rome avait besoin ; si on admet que déjà à l'époque ce corps avait pris la forme de l'ordre des soixante, il faut penser que les dix qui avaient été formés dans chacune des douze cités étaient appelés par moitié à siéger à Rome. Ce qui compte en tout cas, c'est qu'il existe désormais une prise en charge par l'État, qui ne paraît pas avoir existé du temps de l'indépendance étrusque : mais il s'agit de l'État

romain, de la *res publica* de la Ville qui avait étendu sa domination sur l'ancien pays étrusque et qui, obligée de faire entrer dans les rouages religieux de son fonctionnement un savoir qui ne relevait pas de la tradition nationale et que les grandes familles romaines étaient incapables de lui fournir, avait été contrainte de mettre sur pied une organisation et un système de formation qui lui permît de bénéficier de cette science, typiquement étrusque, qui lui paraissait indispensable.

BIBLIOGRAPHIE

AMANN Petra, *Die Etruskerin. Geschlechterverhältnisse und Stellung der Frau im frühen Etrurien (9.-5. Jh. v. Chr.)*, Vienne, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (Österreichische Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-Historische Klasse, Denkschriften, 289, Archäologische Forschungen, 5), 2000.

BLOCH Raymond, *Les Prodiges dans l'Antiquité classique*, Paris, PUF (Mythes et religions), 1963.

BRIQUEL Dominique, *Chrétiens et haruspices, la religion étrusque, dernier rempart du paganisme romain*, Paris, Presses de l'École Normale Supérieure, 1997.

BRIQUEL Dominique, *La Civilisation étrusque*, Paris, Fayard, 1999.

ENGELS David, *Zum römischen Prodigienwesens (753-27 v. Chr.). Quellen, Terminologie, Kommentar, historische Entwicklung*, Stuttgart, Franz Steiner Verlag (Postdamer Altertumwissenschaftliche Beiträge, 22), 2007.

ERNOUOT Alfred, MEILLET Antoine, *Dictionnaire étymologique de la langue latine*, 4^{ème} éd., Paris, Klincksieck, 1959.

FREYBURGER Gérard, SCHEID John, *Cicéron, De la divination*, Paris, Les Belles Lettres (La roue à livres), 1992.

HAACK Marie-Laurence, *Les Haruspices dans le monde romain*, Bordeaux, Ausonius (Scripta Antiqua, 6), 2003.

HAACK Marie-Laurence, *Prosopographie des haruspices romains*, Pise-Rome, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali (Biblioteca di « Studi Etruschi », 42), 2006.

HARRIS William Vernon, *Rome in Etruria and Umbria*, Oxford, Clarendon Press, 1971.

HEURGON Jacques, « La vocation étruscologique de l'empereur Claude », *Comptes Rendus de l'Académie des inscriptions et belles-lettres*, 1953, p. 92-97.

MACBAIN Bruce, *Prodigy and Expiation. A Study in Religion and Politics in Republican Rome*, Bruxelles, Latomus (Collection Latomus, 177), 1982.

MAGGIANI Adriano, « Qualche osservazione sul fegato di Piacenza », *Studi Etruschi*, 50, 1984, p. 53-88.

MONTERO HERRERO Santiago, *Política y adivinación en el Bajo Imperio Romano : emperadores y harúspices (193 d.C. 408 d.C.)*, Bruxelles, Latomus (Collection Latomus, 211) 1991.

PIFFIG AMBROS Josef, *Religio Etrusca*, Graz, Akademische Druck- und Verlagsanstalt, 1969.

RONCALLI Francesco (dir.), catalogue d'exposition *Scrivere etrusco, Perugia, Rocca Paolina, maggio-settembre 1985*, Milan, Electa, 1985.

THULIN Carl Olov, *Die etruskische Disciplin*, Göteborg, Zachrisson Signatur (Göteborgs Högskolas Arsskrift, 11, 12, 15), 1906-1909, (3 vol.).

TORELLI Mario, *Elogia Tarquiniensia*, Sansoni editore (Studi e materiali di etruscologia e antichità italiane, 15), 1975.

NOTES

1. Voir A. Ernout, A. Meillet, *Dictionnaire*, p. 180-181 et p. 176.
2. Données dans W. V. Harris, *Rome in Etruria and Umbria*.
3. C. O. Thulin, *Die etruskische Disciplin*.
4. La division en trois catégories de livres était exposée dans Cicéron, *De la divination*, 2, 42, 49, et C. O. Thulin l'a reprise comme cadre de son exposé.
5. Sur la question en général, R. Bloch, *Les Prodiges dans l'Antiquité classique*.
6. Ce précieux document a fait l'objet d'une étude remarquable de notre collègue italien Adriano Maggiani (« Qualche osservazione sul fegato di Piacenza »).
7. Données dans D. Briquel, *La Civilisation étrusque*, p. 221-228, avec bibliographie.
8. Voir M. Torelli, *Elogia Tarquiniensia*.
9. Reproduction dans A. J. Pfiffig, *Religio Etrusca*, p. 119, fig. 49.
10. Photo dans F. Roncalli, *Scrivere etrusco*, p. 23.
11. Le terme étrusque « lucumon » est donné par Servius, commentaire à Virgile, *Énéide*, 2, 178, 8, 65, 475, comme ayant le sens de « roi ».
12. Cette réputation de la femme étrusque a été remise à ses justes dimensions par P. Amann, *Die Etruskerin. Geschlechterverhältnisse und Stellung der Frau im frühen Etrurien*.
13. Elles sont répertoriées dans M. Torelli, *Elogia Tarquiniensia*, p. 122-124, et étudiées systématiquement dans M.-L. Haack, *Prosopographie des haruspices romains*.
14. Ces procédures ont été dûment analysées dans B. MacBain, *Prodigy and Expiation*, S. Montero Herrero, *Política y adivinación*, D. Engels, *Zum römischen Prodigienwesens*.
15. Nous avons étudié cette question dans D. Briquel, *Chrétiens et haruspices*.
16. J. Heurgon, « La vocation étruscologique de l'empereur Claude ».
17. Le texte porte ici VI et non X, comme dans le passage parallèle de Valère-Maxime. Mais il faut vraisemblablement corriger le chiffre donné par Cicéron (dans ce sens, G. Freyburger, J. Scheid, Cicéron, *De la divination*, p. 73) et celui de dix s'accorde mieux avec la référence, probable, aux soixante haruspices de l'ordre connu plus tard.

RÉSUMÉS

Les Étrusques avaient développé tout un savoir religieux, la « discipline étrusque », mise en œuvre par un personnel spécialisé, les haruspices, et qui traitait de questions de rituel et de techniques divinatoires. Ce savoir était consigné dans des livres, conservés au sein des grandes familles de l'aristocratie qui gouvernait les cités, leur servant bien évidemment d'instrument de pouvoir. L'enseignement de cette science religieuse se faisait au sein de ces familles et se transmettait de père en fils. Mais Rome a éprouvé le besoin de se doter d'un corps d'haruspices, qui pût suppléer aux carences de la religion romaine traditionnelle dans le domaine des rites ou de la divination. Après la conquête de l'Étrurie, elle a organisé un collège dit « des soixante haruspices » et mis en place un système de formation à la « discipline étrusque », où chacune des douze cités de la fédération étrusque devait fournir un contingent de jeunes gens compétents en la matière.

AUTEUR

DOMINIQUE BRIQUEL

Membre émérite du CTHS, section Histoire et archéologie des civilisations antiques, professeur émérite Université de Paris-Sorbonne, directeur d'études émérite École Pratique des Hautes Études, correspondant de l'Académie des inscriptions et belles-lettres

La transmission des savoirs à Saint-Martial de Limoges au XIII^e siècle

Jean-Loup Lemaitre

- 1 Les écoles ont de tout temps été un facteur essentiel de la transmission des savoirs, d'une certaine forme de savoir, dont les livres en sont un des vecteurs fondamentaux si l'on veut transmettre un savoir critique et raisonné. Aux XII^e siècle, l'université est encore balbutiante, les petites écoles inexistantes, et la transmission du savoir se fait à travers les écoles cathédrales et monastiques¹.

L'école monastique de Saint-Martial

- 2 Qu'en était-il à Limoges entre le milieu du XII^e et celui du XIII^e siècle ? Nous n'avons aucune trace d'une école cathédrale. La perte des archives des abbayes de Saint-Augustin et de Saint-Martin ne permet pas de savoir ce qu'il en était dans ces deux monastères. L'abbaye de la Règle – des moniales – a certes conservé une partie de ses archives mais elles sont tardives et non classées, partant non communicables, et les abbayes de femmes n'étaient pas à la pointe de l'enseignement à cette date. Il ne reste donc que l'abbaye Saint-Martial, des moines noirs passés dans l'obédience clunisienne en 1062. Son chartrier, conservé aux archives départementales de la Haute-Vienne (3 H 1-570) n'a été classé qu'en 1976 par Martine Sainte-Marie². Ce riche fonds ne renferme aucune pièce concernant explicitement de près ou de loin une quelconque école monastique. Et pourtant, celle-ci a existé. Dans sa thèse d'École des chartes sur l'abbaye, publiée en 1901, et qui reste encore la meilleure somme que nous ayons sur elle³, Charles de Lasteyrie ne dit mot de cette école, pas plus qu'il ne parle d'ailleurs du site de la bibliothèque, écrivant alors en ignorant le texte du ms. BAV Regin. lat. 267 :
- « Il est deux bâtiments dont nous n'avons pu retrouver l'emplacement : c'est d'abord la bibliothèque construite par le bibliothécaire Pierre de Verteuil, au commencement du XIII^e siècle ; c'est ensuite la maison abbatiale.⁴ »
- 3 Si l'on sait, grâce à ce texte, que la bibliothèque se trouvait dans la chapelle Saint-Michel⁵, il n'en va pas de même de l'école.

- 4 Seuls Geoffroy de Vigeois et Bernard Itier nous permettent d'avoir quelques idées sur cette école dans la seconde moitié du XII^e siècle. Geoffroy évoque dans sa chronique le « maître d'école » (*magistrum scholae*, I, 31, 2) et il se qualifie plus loin de « jeune écolier » (*Ego Gaufrédus eram tunc praesens puerulus in schola*, I, 53, 2) en 1152. Bernard est plus explicite. Il nous dit être au monastère, à l'âge de quatorze ans, à la limite de la *puericia*, comme écolier⁶. Ce texte est l'un des rares qui fassent allusion à l'école de Saint-Martial. Bernard mentionne par ailleurs dans une liste des officiers de l'abbaye copiée sur la marge du ms. BnF lat. 1338, f. 250v⁷, au 24^e rang, un *magister scole*, suivi d'un *magister noviciorum*. Il cite aussi à deux reprises un *magister puerorum*, remplissant probablement les mêmes fonctions. Le premier est Gérard Vassal, en 1217 : *duo armaria in claustro et aliud in ecclesia ad opus infantum fiunt a Gerardo Vassal, magistro puerorum*⁸. Cette construction est évoquée dans une note due à un autre scribe : *Anno M^oCC^oXVII^o, facta fuit [...] et duo armaria in claustro, vicelicet duo que sunt in pariete refectorii, unum ad opus puerorum, aliud in quo lumina [...mutilé...]*⁹. On la rapprochera d'une autre note figurant dans un essai d'obituaire antérieur à Bernard : [04.02] II NON. FEBR. Aimericus. *Iste fecit armariam arcuatam ubi scola legit et cantat*¹⁰.
- 5 Le second est Pierre Merret, en 1218 : *Anno verbi incarnati, M^oCC^oXVIII^o, vigilia S. Columbani manebant in hoc cenobio [...] armarius Bernardus Iterii, magister puerorum Petrus Merret...* Il avait alors la responsabilité de sept garçons, dont Bernard donne les noms : *VII pueri. J. Rotger. Audier la Mota. Zacharias. G. de Montagut. S. de Granmont. Mateu Baile. A. Tiso*¹¹. Il n'y en avait plus que cinq en 1223 : *V. pueri. B. d-Analac. Rotbertus de Serran. Gui deu Clauzeus. Helias de Frachet. Guischart de Chasteu*¹². La question de l'école monastique a été passée sous silence par Lasteyrie, comme nous l'avons dit¹³.

La bibliothèque et ses livres

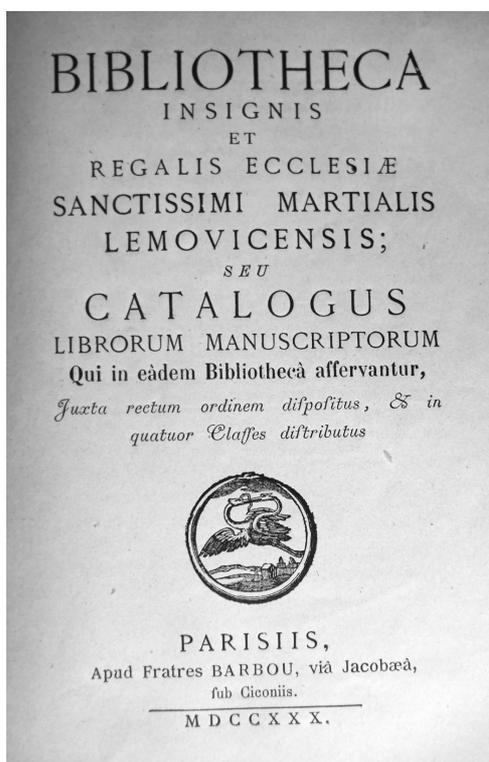
- 6 Qui dit école dit livres, ces objets indispensables à la transmission du savoir intellectuel. L'abbaye de Saint-Martial est une des abbayes de la France médiévale ayant laissé le plus bel ensemble de manuscrits.
- 7 Dans la seconde moitié du XVII^e siècle, un carme, le P. Bonaventure de Saint-Amable, auteur d'une ample et peu critique *Histoire de Saint-Martial* en trois volumes in-folio (Limoges-Clermont, 1673-1685) rédigea un catalogue des manuscrits alors conservés dans la bibliothèque de la collégiale (165 articles)¹⁴, catalogue publié en 1739 par dom Bernard de Montfaucon¹⁵. Étienne Baluze, le bibliothécaire limousin de Colbert, tenta en 1669 d'acheter ces manuscrits pour son maître, mais les prétentions financières des chanoines étaient sans limite et l'affaire ne se fit pas. En décembre 1676, l'archevêque d'Auch, Henri de La Mothe-Houdancourt, abbé de Saint-Martial, donnait procuration à un mandataire pour s'opposer à toute vente des « manuscrits et livres anciens de l'abbaye, dont la conservation doit estre précieuse... comme un dépôt illustre ». En 1709, Antoine Lancelot, visitant la bibliothèque, mit la main sur un exemplaire du catalogue de Bonaventure de Saint-Amable et le communiqua à un religieux de Saint-Augustin de Limoges, dom Claude Béral¹⁶, qui en envoya copie à dom Thierry Ruinart en lui laissant entendre que la Congrégation pourrait peut-être acquérir cet ensemble. L'affaire resta sans doute lettre-morte car dom Martène n'y fait aucune allusion dans son voyage littéraire, lors de son passage à Limoges :
- « Saint-Martial est une ancienne abbaye de notre ordre, qui fut sécularisée il a plus de cent cinquante ans sur un faux exposé ; et changée en église collégiale assez

considérable. On y conserve encore près de deux cents manuscrits, la plupart des saints pères, surtout de S. Ambroise, S. Jérôme, S. Augustin, S. Grégoire, monuments du travail des saints moines bénédictins qui ont autrefois sanctifié cette abbaye et édifié le pays, mais aujourd'hui fort négligés par les chanoines...¹⁷ »

- 8 Un nouveau catalogue, comptant 202 articles, fut dressé par la suite. En 1723, une copie en fut faite par dom Vincent Marcland¹⁸, pour dom François Anceaume¹⁹. Ce catalogue fut imprimé en 1730, avec quelques petites modifications, comptant 204 articles (fig. 1) :

BIBLIOTHECA INSIGNIS ET REGALIS ECCLESIAE SANCTISSIMI MARTIALIS LEMOVICENSIS ; SEU CATALOGUS LIBRORUM MANUSCRIPTORUM Qui in eadem Bibliotheca asservantur, juxta rectum ordinem dispositus, & in quatuor classes distributus [Marque] PARISIIS. Apud Fratres BARBOU, via Jacobæa, sub Ciconiis. M D CC XXX.

Fig. 1. – Le catalogue de vente des manuscrits de Saint-Martial de Limoges, Paris, Barbou, 1730.



© J.-L. Lemaitre.

- 9 Cela correspond, avec quelques manques, aux manuscrits acquis pour la bibliothèque du roi en 1730 et qui furent alors revêtus dans le courant de l'année 1733 d'une reliure aux armes royales, en maroquin rouge ou bleu (violet d'après l'ancien inventaire), mais loin d'être à ce nous pouvons savoir de cette bibliothèque aux XII^e-XIII^e siècles. Il faut se tourner vers les inventaires contemporains conservés, en particulier ceux de Bernard Itier et de son successeur, sans doute Étienne de Salvaniec.

Les inventaires de la bibliothèque aux XII^e-XIII^e siècles

- 10 En dehors de ceux de Bernard Itier, les inventaires des manuscrits de Saint-Martial sont l'œuvre de bibliothécaires restés anonymes. Le plus ancien (A1, BnF, lat. 5243, f. 89v-90) a été copié à la fin du XII^e siècle sur le deuxième livre du chapitre. Vient ensuite celui de

Bernard Itier (A2, BnF, lat. 1085, f. 1-7v, 76, 104v), auquel on ajoutera le catalogue des livres de médecine, sans doute conservés à l'infirmierie (A3, arch. dép. Haute-Vienne, 3 H 411). Suit le troisième catalogue (A4, BnF, lat. 1139, f. 229-236), le plus important numériquement, dû à un successeur de Bernard Itier, sans doute Étienne de Salvaniec. Le quatrième inventaire (A5, BnF, lat. 5245, f. 164r) n'est en fait qu'un extrait du troisième.

- 11 On ajoutera à ces inventaires de livres deux inventaires du trésor, l'un du XIII^e siècle (A6, BnF, lat. 1139, f. 28-29), l'autre dressé le 27 septembre 1393, mais en très mauvais état de conservation (A7, BnF, NAL 2073, f. 22-23), ainsi que l'inventaire des livres légués par le cardinal de Chanac, dans son testament donné le 29 décembre 1384 (A8).
- 12 C'est ensuite le néant... On ne sait pratiquement plus rien de l'histoire de la bibliothèque de l'abbaye puis de la collégiale jusqu'au XVII^e siècle. Treize manuscrits du fonds de Saint-Martial²⁰ portent une note disant qu'ils ont été remis en 1477 à la bibliothèque de l'abbaye par l'abbé Jacques II Jouviond (1433-1488) :
- Anno Domini millesimo CCCC° LXXII°, XXa mensis junii, fuit hujusmodi liber traditus
librarie hujusmodi monasterii Beatissimi Martialis per reverendum in Christo patrem et
dominum nostrum Jacobum Jouviondi, abbatem predicti monasterii.*²¹
- 13 Mais certains de ces manuscrits portent des traces d'une appartenance antérieure à l'abbaye, notes de Bernard Itier ou cotes anciennes...²².

Les livres à l'usage des écoliers

- 14 La présence de « classiques » au sein d'une bibliothèque monastique est un des critères de l'existence d'une école²³. Que reste-t-il en ce domaine du riche fonds de Saint-Martial ? Le recueil copié par Adémar de Chabannes au XI^e siècle (Leiden, Vossius O 15) : Virgile, Perse, Cato minor, Hygin, et quatre manuscrits de la BnF, tous du XI^e siècle : lat. 4883 A, un florilège ; — lat. 5239, un traité d'astrologie ; — lat. 7231, un Cicéron copié par Adémar de Chabannes ; — lat. 7903, un Térence (quatre manuscrits absents du catalogue de 1730)... Il faut donc se tourner vers les anciens catalogues. Ils nous font connaître trente-trois manuscrits ayant pu être à l'usage des écoliers, en prenant en compte l'incertitude offerte par les inventaires médiévaux. En effet, on sait que l'équation « un texte = un volume » est rare au Moyen Âge, un même volume, indépendamment des florilèges, pouvant renfermer des écrits très variés. Citons seulement le n° 49 de l'inventaire dressé par Bernard Itier : **a** *Trogus Pompeius*, **b** *Suetonius de gestis.XII. Cesarum*, **c** *Gneus Florus*, **d** *Valerius Maximus*, **e** *Pomponius Mela, hec omnia in uno volumine*. Il renferme pour l'essentiel des œuvres d'historiens, Trogue Pompée, Suétone, Florus, Valère Maxime, ou de géographe comme Pomponius Mela.
- 15 Prenons les auteurs plus répandus, ceux dont la présence ne surprendra pas, parce qu'ils étaient à la base de l'enseignement de la grammaire, de la rhétorique et de la dialectique, le *trivium* (en prenant en compte les gloses éventuelles). Que trouve-t-on à Saint-Martial ?
- 16 **Boèce :**
- A4. [120] **a** *Istoria Langobardorum*, et **b** *arimetica Boecii*. — A4 [181] **a** *B|(ernardus) Clarevallensis*, et **b** *Boecius de Trinitate, in uno*. — A4. [258] *Boecius de consolatione|,/duo sunt\.*

17 **Cicéron :**

- A2. [160] Marcus Tullius. — A2. [190] **a** Magnus Seneca, et **b** controversie Tullii, et **c** Apuleius, et **d** Plinius et **e** alia multa.
- A4. [118] **a** Note Senece, **b** sinonima| Ciceronis, **c** leges Romanorum, **d** Grecorum, **e** Alemanorum, **f** Francorum, **g** Syranorum, in uno. [BAV, **Regin. lat. 852**]²⁴. — A4. [188] ¶ **a** Tullius Cicero de officiis, et **b** institute legum, in uno.

18 Auxquels il faut ajouter le lat. 7231, un Cicéron copié par Adémar de Chabannes.

19 **Donat :**

- A4. [289] Expositio Donati. [**lat. 7570**]²⁵.

20 **Horace :**

- A2. [45] Oracius.
- A4. [233] Oratius.

21 **Juvénal :**

- A4. [83] **a** Juvenalis, **b** Lucanus| et **c** alia bona, in uno. — A4. [267] Juvenalis alter.|

22 **Priscien :**

- A2. [117] Summa magistri Petri Hispaniensis super librum Prisciani de constructione.
- A4. [238] Duo Prisciani de constructione. — A4. [270] Glose Prisciani. — A4. [298] **a** Priscianus et **b** Arator. — A4. [323] Priscianus in XII versus Virgillii.|

23 **Térence :**

- A2. [87] Terencius.
- A4. [254] Terencius [**lat. 7903**]²⁶.

24 **Virgile**, avec les commentaires de Servius et de Priscien.

- A4. [316] Commentum in Virgilio. — A4. [323] Priscianus in XII versus Virgillii.

25 On remarque toutefois ici l'absence d'Ovide, mais la présence de fables (A4. [363] *Liber Esopus*). On retiendra surtout la place occupée par l'histoire, et dans une moindre mesure la géographie, à Saint-Martial. La grande abbaye limousine possédait en effet sur ses rayons **César** (A4. [197] **b**. *Istoria Julii Cesaris*), réuni en un même volume avec Tite Live ; — **Flavius Joseph** (A2. [43] *Josephus in duo volumina* ; — A4. [189] *Josepus de antiquitate, in duobus voluminibus* ; — A4. [150] *Flavius de re militari*). — **Florus** (A2. [49] **e**. *Gnaneus Florus*) ; — **Lucain**, en double exemplaire (A2. [88] *Lucanus, II* ; A4. [84] **b**. *Lucanus, [268]. Lucanus alter*) ; — **Pomponus Mela**, en double exemplaire (A2. [49], 126) ; — **Solin**, en double exemplaire au XIII^e siècle (A2. [124] *Solinus de mirabilibus mundi* ; A4. [154]. **b** *Solinus de mirabilibus mundi* ; [200]. **g**. *Solinus*) ; — **Suétone** (A2. [49] **b**. *Suetonis de gestis XII Cesarum*/A4. [182] **b** *Suetonius gesta Cesarum*) ; — **Tite Live**, suivi de César (A4. [197] **a** *Titus Livius*) ; — **Troque Pompée**, également en double exemplaire au XIII^e siècle (A2. [49]/ A4. [182] **a** *Trogus Pompeius* ; A4. [229]. *Item alter Trogus Pompeius*) ; — **Végèce**, en deux exemplaires (A4. [154] **a** *Libri quatuor Flavii de re militari* ; A4. [269]. *Flavius de re militari*) ; plus deux anonymes, **Gesta Alexandri** (A4. [155] 266), peut être le *De rebus gestis Alexandri Magni* de Quinte Curce, et une *Istoria Romana* (A4. [200]). Les *Facta antiquorum* anonymes correspondent peut-être aux *Facta et dicta memorabilia* de Valère Maxime, dont l'abbaye conservait plusieurs exemplaires (A2. [49] **d**, 125, et A4. [282]). Un seul historien important manque à Saint-Martial, Salluste, présent par contre dans la bibliothèque du prieuré d'Aureil voisin, en plusieurs exemplaires.

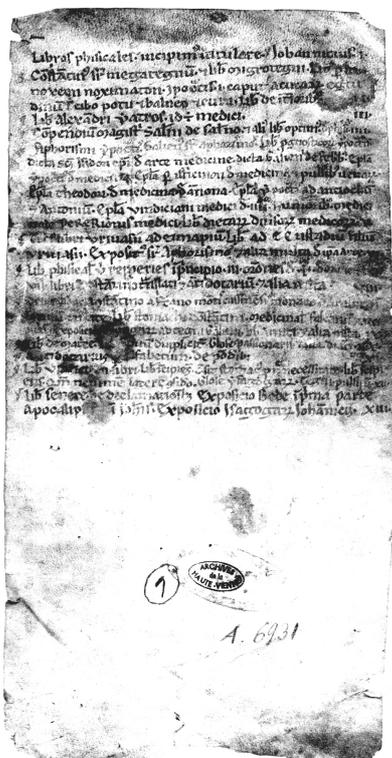
- 26 Aux historiens païens, il faudrait aussi ajouter les historiens chrétiens présents dans la bibliothèque, comme Orose (A2. [44] *Orosius.II. libri*; — A4. [93] *Orosius, novus.*— [94] *Orosius, vetus*); — Anastase le bibliothécaire (A2. [47] *Cronica Anastasii.*, A4. [158] *Cronica Anastasii*).
- 27 **Bède** est très présent pour les œuvres exégétiques (A2 [52] et A4. [64, 66-70], mais aussi pour ses traités de comput et de métrique (A4 [62] *Beda de temporibus* [**lat.** 5239 (?)]; — [63] *Item alter Beda de temporibus* — [65] *Beda de metrica arte*), mais ses œuvres historiques manquent.
- 28 On trouve aussi l'*Historia tripartita et Iherosolimitana* (A2. [91] **a** *Historia tripartita* et **b** *Iherosolimitana*); — A4. [124] *Istoria tripartita*), ou Richard le Poitevin, ([160] **a** *Vita sancti Gaulterii* et **b** *cronica Ricardi Cluniacensis, in uno*).
- 29 On ne manquera pas de rapprocher cette richesse de la place tenue par l'École historique de Saint-Martial du XI^e au XIII^e siècle, avec Adémar de Chabannes, Geoffroy de Vigeois, Bernard Itier, jusqu'à Pierre Coral, sans omettre les chroniqueurs anonymes des manuscrits BnF lat. 11019 et lat. 5452.
- 30 Cette profusion d'historiens antiques a-t-elle suscité des générations de moines sinon historiens du moins attiré par l'histoire, ou le goût des moines limousins pour l'histoire les a-t-ils poussé à enrichir la bibliothèque en ce domaine ? On ne répondra toutefois pas à cette question.
- 31 La présence de quelques auteurs grecs enfin fait s'interroger sur la place qu'ils pouvaient tenir réellement. Cultivait-on le grec dans les monastères de la France méridionale au Moyen Âge ? Quelques auteurs grecs, en dehors de la médecine (Galien, Hippocrate), apparaissent au fil des inventaires, parmi les livres de grammaire et de logique, mais dans une traduction latine, même si cela n'est pas toujours dit explicitement, et il faut attendre le XVI^e siècle pour avoir à Limoges un véritable enseignement du grec.
- 32 Retenons ici **Ésope** (A4. [363] **a** *Liber Ysopus*); **Aristote**, dont les *Topiques*, dans la traduction de Boèce, ont été réunis par Bernard Itier avec le séquentiaire de Rogerius pour former le ms. lat. 1338, son « bloc-notes », absent des inventaires²⁷. — **Flavius Joseph** (37-95 apr. J.C.) où les deux œuvres majeures de l'historien juif sont bien différenciées- : « La Guerre des Juifs » (A2. [150]. *Flavius Josephus istoriacus Judaici belli*); — « Les Antiquités judaïques » (A2. [189]. *Josephus de antiquitate, in duobus voluminibus*; — **Jean Stobée** (V^e siècle apr. J. -C.), auteur d'une anthologie, sous une forme versifiée (A4. [228] *Stobias versificatus*).
- 33 Les deux inventaires rédigés par Bernard Itier et sans doute par son successeur Étienne de Salvaniac renferment donc, de manière indifférenciée, de nombreux volumes plus destinés à l'enseignement et à la formation des écoliers qu'à l'enrichissement intellectuel des moines profès.

Les livres de médecine

- 34 Bernard Itier nous a laissé un autre témoignage particulièrement précieux de la transmission des savoirs à l'abbaye de Saint-Martial : le catalogue des livres de médecine, distincts des livres de la bibliothèque et qui était sans doute conservé à l'infirmerie (fig. 2). Pratiquement à la même époque, si l'on compare les écritures, il

éprouve en effet le besoin de rédiger au dos d'une charte la liste des livres de médecine de l'abbaye, *Libros physicales incipimus intitulare*²⁸, liste donnant l'énoncé de treize volumes, en tête desquels [I] *Johannicius* (121) ; -[II] *Constantinus super megategnum...* (50) ; -[III] *Liber Alexandri Yatros* (141) ; -[III] *Compendium magistri Salerni de Salerno* (> livres de Bernard de Rialiac, 53) ; -[VIII] *VII^{tem} libri a Constantino translati* ou [IX] *Urine Isaac a Constantino Africano...* (123. *Costantinus*)... Reste le second *Alexander* (122). Mais ce sont cette fois treize volumes, dont certains sont de véritables recueils de traités médicaux qui sont catalogués. On doit d'ailleurs se demander s'il s'agit en fait de treize volumes, ou d'une série de *libelli* rassemblés « en dossiers », car l'expression familière à Bernard Itier pour désigner des textes divers réunis sous une même reliure, *in uno*, n'apparaît pas. De plus, les manuscrits de saint-Martial, tels qu'ils se présentent aujourd'hui, sont issus de regroupements faits entre le Moyen Âge et le XVIII^e siècle qui ne correspondent pas à leur état primitif. Il suffit de se reporter aux quatre manuscrits qui subsistent pour s'en rendre compte, où l'on retrouve, dans une disposition différente, certains des textes mentionnés par Bernard Itier.

Fig. 2. – Le catalogue des livres de l'infirmerie de Saint-Martial dressé par Bernard Itier, arch. dép. de la Haute-Vienne, 3 H 411.



Arch. dép. de la Haute-Vienne.

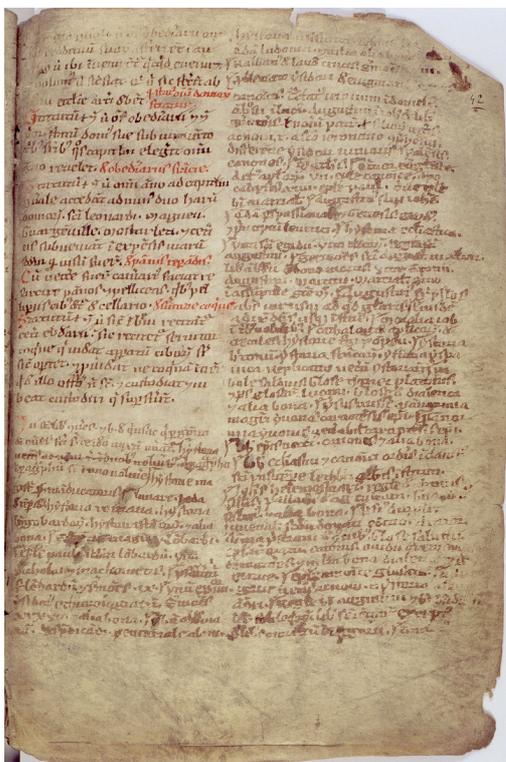
- 35 Pourquoi Bernard Itier a-t-il procédé ainsi ? S'il avait omis certains livres dans la liste copiée sur les marges du ms. BnF lat. 1085, ou s'ils étaient entrés après coup, par don ou par achat (qui aurait été de son fait), il aurait pu facilement les y ajouter. Or que fait-il ? Il établit une liste, très détaillée, pour son propre catalogue, accompagnée d'un titre (*Libros physicales incipimus intitulare*) où les volumes (ou recueils) sont numérotés de I à XIII. Ce catalogue ne comporte pas de subdivisions. Il ne s'agit donc pas d'un relevé préparatoire spécialisé, d'autant que tous les livres ne s'y retrouvent pas, tant s'en faut.

Tout laisse donc à penser – bien que nous n'en ayons pas la preuve formelle – que Bernard a dressé là une liste à l'usage du *medicus*, ou du *physicus* de l'abbaye et peut-être même, une liste des livres conservés à l'infirmerie, à portée de main. C'est ce qui expliquerait aussi que tous ces livres ne se retrouvent pas à la fin du siècle, dans le vaste catalogue des livres de la bibliothèque entrepris par un de ses successeurs (450 livres au moins)²⁹, où ne figurent qu'un *Liber medicinalis magnus* (120), *Megategnus de Phisica* (192) [II], *Macer* (205), *Compendium magistri Salerni de Salerno* (217 [III]), *Alter liber medicinalis* (248), *Speculus medicorum* (365), soit six titres, dont l'un, *Macer*, est absent de la liste de Bernard Itier, et dont deux le *Liber medicinalis magnus* et l'*alter liber medicinalis* ne sont pas identifiables.

36 Nous avons eu naguère l'occasion de publier et de commenter cet inventaire, et nous renvoyons pour le détail à notre article³⁰. Ce qui est important ici est de voir qu'au sein de la grande abbaye limousine on avait à cœur dans ce domaine très particulier qu'est au XIII^e siècle la science médicale de mettre à la disposition de ceux qui devaient assurer les soins aux malades, moines ou hôtes de passage, – et dont on ignore tout de la formation – une documentation de base, reposant pour une bonne part sur les travaux l'école de Salerne, même si certains titres peuvent surprendre comme ce *Medicinale falconum et accipitrum* [IX, 3], quand on sait que la possession d'oiseaux de proie était en principe défendue aux moines...

37 La transmission d'une certaine forme de savoirs, passe nécessairement dans les premiers siècles du Moyen Âge par les écoles, monastiques et cathédrales, avant le développement des universités, d'autant que celles-ci sont inégalement réparties et qu'un nombre infime de religieux pouvaient y accéder. Ces écoles n'ont pas laissé d'archives conséquentes et on ne peut les approcher qu'à travers des sources indirectes, comme le fit M^{gr} Émile Lesne en 1940³¹. Les livres eux-mêmes sont inégalement conservés. Si l'abbaye de Saint-Martial fait exception, c'est loin d'être le cas partout. Prenons simplement le cas du prieuré de chanoines réguliers d'Aureil, en Limousin, presque aux portes de Limoges, fondé dans les années 1081-1085 par le normand Gaucher. L'inventaire de la bibliothèque a été ajouté à la fin d'un ordinaire qui est peut-être, selon dom Jean Becquet, l'œuvre de Bernard de Quinsac, qui apparaît dans l'inventaire comme donateur de livres, mais qui souscrit aussi, comme sacriste, un certain nombre de chartes d'Aureil entre 1196 et 1220³² (fig. 3). Il compte 189 numéros et, plus encore qu'à Saint-Martial, les livres à usage « scolaire », avec de multiples florilèges sont présents, témoignant de l'existence d'une école au prieuré, dont on ne sait rigoureusement rien. L'ordinaire en question – un livre liturgique, absent lui-même de l'inventaire – est le seul manuscrit conservé, avec le cartulaire (un document d'archives) de ce riche fonds. Ce qui confirme l'importance de ces inventaires pour une meilleure connaissance de la transmission des savoirs au Moyen Âge.

Fig. 3. – L'inventaire des livres du prieuré d'Aureil, arch. dép. de la Haute-Vienne, D 1221, f. 42r.



Arch. dép. de la Haute-Vienne.

BIBLIOGRAPHIE

ANDRAULT-SCHMITT Claude (dir.), *Saint-Martial de Limoges. Ambition politique et production culturelle (X^e-XIII^e siècles)*, Limoges, PULIM, 2006.

Archives départementales de la Haute-Vienne. Répertoire numérique de la sous-série 3 H. Fonds de l'abbaye Saint-Martial de Limoges (IX^e siècle-1790), par Martine SAINTE-MARIE, Limoges, Archives départementales de la Haute-Vienne, 1976.

BECQUET Jean, « La bibliothèque des chanoines réguliers d'Aureil en Limousin au XIII^e siècle », dans *Bulletin de la Société archéologique et historique du Limousin*, t. 92 (1965), p. 117-130. – Réimpr. dans *Id.*, *Vie canoniale en France aux X^e-XII^e siècles*, London, Variorum Reprint, 1985, V.

Bernard Itier, *Chronique, texte établi, traduit et commenté par Jean-Loup Lemaître*, Paris, Les Belles Lettres, Les classiques de l'histoire de France au Moyen Âge, 39, 1998.

DELISLE Léopold, *Le Cabinet des Manuscrits de la Bibliothèque nationale*, t. II, Paris, Imprimerie nationale, 187.

–, « Les manuscrits de Saint-Martial de Limoges. Réimpression textuelle du catalogue de 1730 », dans *Bulletin de la Société archéologique et historique du Limousin*, t. 43 (1895), p. 1-60.

DEROUX Marie-Pierre, *Les origines de l'oblature bénédictine*, Ligugé, Abbaye Saint-Martin, 1927.

DUPLÈS-AGIER Henri, *Chroniques de Saint-Martial de Limoges*, publiées d'après les manuscrits originaux par Henri Duplès-Agier, Paris, Vve J. Renouard, (Société de l'histoire de France, 1676), 1874.

GABORIT-CHOPIN Danielle, *La décoration des manuscrits à Saint-Martial de Limoges et en Limousin du IX^e au XII^e siècle*, Paris-Genève, Droz, Mémoires et documents publiés par la Société de l'École des chartes, 17, 1969.

LASTEYRIE Charles de, *L'abbaye de Saint-Martial de Limoges. Étude historique, économique et archéologique, précédée de recherches nouvelles sur la vie du saint*, Paris, A. Picard, 1901.

LE BRAS Gabriel, *Histoire du droit et des institutions de l'Église en Occident, t. X. L'Âge classique, 1140-1378*, Paris, Cujas, 1974.

LEMAITRE Jean-Loup, « Les « Classiques » dans les monastères de la France méridionale d'après les inventaires des bibliothèques », dans *Église et culture dans la France méridionale (XIII^e-XIV^e siècle)* (Cahiers de Fanjeaux, 35), Toulouse, Privat, 2000, p. 187-218.

—, « Les inventaires médiévaux des bibliothèques monastiques et canoniales limousines », dans *actes du 55^e congrès de la Fédération des sociétés savantes du Centre de la France, Limoges, 17-18-19 mai 1996 = Bulletin de la Société archéologique et historique du Limousin*, t. 125 (1997), p. 23-44.

—, « Les livres de médecine dans les monastères clunisiens au Moyen Âge d'après les inventaires et les livres conservés », dans Charles HETZLEN et René DE VOS (dir.), *Monachisme et technologie dans la société médiévale du X^e au XIII^e siècle, actes du colloque scientifique international, Cluny, 4, 5 et 6 septembre 1991*, Cluny, CNAM, 1994.

—, *Mourir à Saint-Martial. La commémoration des défunts et les obituaires à Saint-Martial de Limoges du XI^e au XIII^e siècle*, Paris, De Boccard, 1989.

LESNE Émile, *Histoire de la propriété ecclésiastique en France, t. II, fasc. V. Les écoles de la fin du VIII^e siècle à la fin du XII^e siècle*, Lille, Facultés catholiques, 1940.

MARTÈNE Dom Edmond et DURAND Dom Ursin, *Voyage littéraire de deux religieux bénédictins de la congrégation de Saint-Maur [...]* Paris, Chez F. Delaulne, H. Foucault, M. Clouzier, J.-G., Nyon E. Ganeau et N. Gosselin, 1717.

MONTFAUCON Bernard de, *Bibliotheca bibliothecarum manuscriptorum nova [...]*, Paris, Briasson, 1739.

NOTES

1. sources : les inventaires de Bernard Itier (BnF, lat. 1085, f. 1-7^v, 76, 104v), de son successeur Étienne de Salvaniec (BnF, lat. 1139, f. 229-236), et celui des livres de médecine conservés à l'infirmerie (arch. dép. Haute-Vienne, 3 H 411).

2. Arch. dép. Haute-Vienne. Répertoire numérique de la sous-série 3 H. Fonds de l'abbaye Saint-Martial [consultable en ligne].

3. Voir aussi J.-L. Lemaître, *Mourir à Saint-Martial* et Cl. Andrault-Schmitt (dir.), *Saint-Martial de Limoges. Ambition politique et production culturelle*.

4. Ch. de Lasteyrie, *L'abbaye de Saint-Martial de Limoges*, p. 332.

5. Voir la chronique de Bernard Itier, « Obierunt Radulfus deu Poi, abbas Dolensis, et Petrus de Vertuol, armarius, qui capellam Sancti Michaelis et librariam edificari fecit,

et multa alia bona » (BnF, lat. 1338, f. 213, § 18 ; éd. n° 133). — *Id.*, « In crastino missam novam predictus B. celebravit apud S. Michel, ubi est librariam » (BnF, Rég. lat. 267, f. 1; éd. n° 146, § 6). Voir notre édition pour la localisation précise : Bernard Itier, *Chronique*, p. xxxv.

6. Cf. M.-P. Deroux, *Les origines de l'oblature bénédictine*. Quatorze ans accomplis est aussi l'âge fixé par Alexandre III pour faire profession, cf. dom J. Hourlier, dans G. Le Bras, *Histoire du droit et des institutions de l'Église en Occident*, d'après *Décrétales*, X, lib. III, 31 c. 8 (Friedberg, II, 571).

7. Dans l'édition de H. Duplès-Agier, *Chroniques de Saint-Martial de Limoges*, p. 247, la liste est indiquée par erreur comme copiée au f. 259v du ms.

8. BnF, ms. lat. 1338, f. 220v.

9. BnF, ms. lat. 5343, f. 89.

10. BnF, ms. lat. 4239, f. 3.

11. BnF, ms. lat. 3237, f. 10v.

12. BnF, ms. lat. 2400, f. V.

13. Ch. de Lasteyrie, *L'abbaye de Saint-Martial*, p. 211 : « Les enfants et les novices étaient surveillés et instruits par des religieux spécialement désignés. »

14. BnF, lat. 9363, f. 70 sq., lat. 12663, f. 59 sq., lat. 13069, f. 81 sq.

15. B. de Montfaucon, *Bibliotheca bibliothecarum manuscriptorum nova*, t. II, p. 1033-1040.

16. Matricule, 3989, profès de Saint-Augustin le 2 septembre 1692, mort à Solignac le 15 novembre 1734.

17. Dom E. Martène et dom U. Durand, *Voyage littéraire de deux religieux bénédictins...* Seconde partie, p. 69-70.

18. Matricule 3737, profès de Saint-Augustin de Limoges le 27 octobre 1687, mort à Saint-Augustin le 24 mai 1740.

19. Matricule, 2789, profès de Saint-Faron de Meaux le 11 mai 1671, mort à Saint-Denis le 21 août 1729.

20. BnF, lat. 315, 1813, 2056, 2303, 2372, 2455, 2637, 2768 ^A, 3154, 3572, 3885, 5230 et 9572.

21. Cf. BnF, lat. 315, f. 90v, *BN, Catal. mss latins*, t. I, p. 112 ; et Delisle, « Les manuscrits de Saint-Martial de Limoges », p. 9.

22. Voir J.-L. Lemaître, « Les inventaires médiévaux des bibliothèques monastiques et canoniales limousines », p. 23-44 [= *BSAHL*, t. 125 (1997), p. 23-44].

23. Voir J.-L. Lemaître, « Les “Classiques” dans les monastères de la France méridionale d'après les inventaires des bibliothèques ».

24. Delisle, *Les manuscrits*, p. 17, *Catal. Montfaucon*, n° 1658.

25. *Catal. 1730* : [190] Liber grammaticæ, seu explanatio Donati, in-octavo, ann. 500.

26. Sur ce manuscrit, fin x^e-début xi^e siècle, qui provient de Colbert et porte un ex-libris de Saint-Martial, du xiii^e siècle, cf. D. Gaborit-Chopin, *La décoration des manuscrits à Saint-Martial de Limoges*, p. 210. Un autre Térènce, lat. 7901, provient également de Saint-Martial.

27. Voir Bernard Itier, *Chronique*.

28. Limoges, Arch. dép. de la Haute-Vienne, 3 H 411. Liste des livres de médecine (13 volumes) copiée par Bernard Itier, bibliothécaire de Saint-Martial de 1204 à 1225, au dos d'une lettre circulaire de l'abbé et du convent de Saint-Martial relative à la restauration du monastère, donnée sous l'abbatit d'Hugues de Brosses (1198-1204). Original parchemin, (h. 132 mm ; L 265 mm, 12 lignes). – Acte utilisé par Bernard Itier dans le sens du petit côté : 25 lignes de 115 mm, écriture de petit module.

29. Le catalogue (Delisle, *Cabinet des Manuscrits*, t. II, p. 498-504) ne compte que 374 numéros.

30. J.-L. Lemaître, « Les livres de médecine dans les monastères clunisiens au Moyen Âge ».

31. Voir E. Lesne, *Histoire de la propriété ecclésiastique en France*, t. II, fasc. V. *Les écoles de la fin du VIII^e siècle à la fin du XIII^e siècle*.

32. Arch. dép. de la Haute-Vienne D 1221, f. 42-43. Voir J. Becquet, « La bibliothèque des chanoines réguliers d'Aureil en Limousin au XIII^e siècle ».

RÉSUMÉS

L'abbaye Saint-Martial de Limoges a laissé plus de deux cents manuscrits et une série d'inventaires rédigés entre la fin du XII^e et la première moitié du XIII^e siècle. Le dernier, bien qu'incomplet, ne compte pas moins de 372 entrées. Les sources ne font pas explicitement mention d'une école, mais divers témoignages en font état. La présence d'une école implique des ouvrages spécifiques nécessaires à la transmission des savoirs aux futurs religieux, en particulier des florilèges. Si ces florilèges et autres ouvrages à usage pédagogique ne se retrouvent pas aujourd'hui dans les manuscrits conservés depuis 1730 à la BnF, les inventaires médiévaux permettent de les appréhender. L'inventaire des manuscrits alors conservés à l'infirmerie renferme aussi les traités nécessaires à une bonne connaissance de cette science. Ces inventaires montrent comment s'effectuait la transmission des savoirs, littéraires, historiques, mais aussi médicaux au sein de la grande abbaye limousine.

AUTEUR

JEAN-LOUP LEMAITRE

Directeur d'études émérite de l'École pratique des hautes études (EPHE), Paris, IV^e section « Sciences historiques et philologiques », membre de la Henry Bradshaw Society, Londres, conservateur du musée du Pays d'Ussel, Corrèze

De la loi Guizot à nos jours : former et transmettre dans l'enseignement primaire

L'école primaire pour tous ? La loi Guizot du 28 juin 1833

Jérôme Louis

- 1 Lors de la présentation de son projet de loi aux députés le 2 janvier 1833, le ministre de l'Instruction publique François Guizot se relève péniblement d'une pneumonie. C'est donc le député de la Somme, Charles Renouard, rapporteur, qui déclare :

« Quand un gouvernement est fondé sur les lumières générales, il doit à tous l'instruction nécessaire à tous !¹ »
- 2 L'idée d'un enseignement piloté par l'État est ancienne. La Chalotais, procureur général du parlement de Bretagne, l'a défendue en 1763 et les révolutionnaires tentent de la mettre en œuvre². Entre 1792 et 1795, la Convention rend sept décrets pour déclarer qu'il y ait partout des écoles primaires³. La loi Daunou du 25 octobre 1795 reprend les dispositions législatives adoptées par la Révolution. En 1806, Portalis, le ministre des Cultes, établit un rapport déplorable sur l'instruction primaire. En 1826, le baron Charles Dupin, professeur au Conservatoire national des arts et métiers, fait réaliser une carte de l'instruction en France qui révèle les disparités entre les départements et les régions françaises. La France du Nord et de l'Est est relativement scolarisée, mais les départements du Centre, de l'Ouest et du Sud-Ouest sont à la peine. Si bien que, le 14 février 1830, le ministre Guernon-Ranville fait signer par le roi Charles X une ordonnance qui demande aux communes de se pourvoir en moyens pour l'instruction primaire. La demande sociale d'instruction, d'éducation et de surveillance est manifeste bien avant les grandes lois scolaires de la monarchie de Juillet. Ambroise Rendu, Georges Cuvier et le baron de Gérando sont animés par de bonnes intentions et veulent améliorer l'enseignement primaire. Le livre de lecture s'organise notamment autour d'un personnage donnant vie à des leçons de morale. C'est par exemple *Simon de Nantua*, enfant soumis, écolier modèle et respectueux de l'ordre établi. D'autres livres se présentent sous la forme d'échanges amusants et instructifs entre un père et ses enfants⁴. Après la révolution de Juillet, l'article 69 de la Charte constitutionnelle du 14 août 1830 promet une loi sur l'instruction publique et la liberté d'enseignement. Les soubresauts politiques n'échappent pas non plus aux élèves comme on peut le voir sur le cahier d'arithmétique du jeune Jacques Gounou, élève à Moussac (fig. 1), dans le

Gard, qui dessine régulièrement le drapeau tricolore remis à l'honneur par la monarchie de Juillet.

Fig. 1. – Cahier d'arithmétique élémentaire, ici la soustraction, mis au propre par l'élève Jacques Gounou, Moussac dans le Gard, 1833. Le premier feuillet indique la date du 12 février 1833. L'instituteur s'appelle Michel François.



Cliché J. Louis

Renforcer le maillage scolaire

Le constat

- 3 Le 20 janvier 1831, Félix Barthe, ministre de l'Instruction publique, présente une loi sur l'école primaire à la Chambre des pairs. Aucune suite n'est donnée car le projet est mal ficelé, les financements prévus devant d'abord être votés par les députés⁵. Le 1^{er} mars 1831, le budget de l'éducation passe cependant de 50 000 francs à 1,5 million. Mais 14 230 communes sur 37 295 n'ont toujours pas d'école primaire⁶.
- 4 Afin de remédier à ces carences, le comte de Montalivet, ministre de l'Instruction publique, crée le *Journal de l'instruction publique*, l'ancêtre du *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*. Le 24 octobre 1831, il présente à l'Assemblée nationale, un projet de loi sur l'instruction primaire. Il pose le problème de l'enseignement primaire obligatoire et il y est réticent :

« Il serait imprudent de porter atteinte à la puissance paternelle, et aux droits de la famille, même dans l'intérêt des enfants. Cette instruction, imposée par la force, serait reçue avec méfiance, surtout dans les campagnes, et on ne pourrait croire aux bienfaits d'une institution qui se présenterait sans les avantages de la liberté !

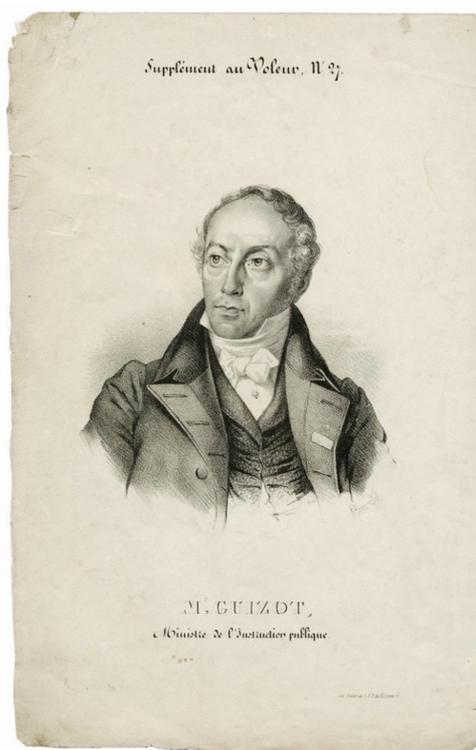
⁷ »

- 5 Les propositions de Montalivet sont débattues en commissions, mais elles n'arrivent pas jusqu'à la discussion parlementaire⁸ ! Le 17 décembre 1832, les députés Eschassériaux, Laurence, Eusèbe Salverte et Taillandier font des propositions détaillées sur l'école. Il y a urgence, car sur 6 millions de jeunes de 5 à 15 ans, seuls 1 939 000 jeunes sont scolarisés en 1832, dont 1 200 000 garçons⁹.

Les premières mesures prises par Guizot

- 6 Dès son arrivée au ministère de la rue de Grenelle en 1832, François Guizot¹⁰ crée un *Manuel général de l'Instruction primaire*, une revue pédagogique destinée à informer les instituteurs et les membres des comités locaux de surveillance, des méthodes et des publications relatives à l'enseignement primaire (fig. 2). Le premier numéro qui est double porte la date de novembre-décembre 1832, mais il ne paraît qu'en janvier 1833, car il donne le texte et les motifs du nouveau projet de loi sur l'enseignement primaire présenté à la Chambre des députés. Guizot confie la direction de ce périodique, édité par quatre libraires dont Louis Hachette, au professeur luthérien Jacques Matter, promu en même temps inspecteur général, puis, en mai 1833 à Paul Lorain, professeur de rhétorique au collège Louis-le-Grand.

Fig. 2. – François Guizot (1787-1874), ministre de l'Instruction publique.



© Musée national de l'Éducation, Rouen.

- 7 En 1833, sont envoyés dans les écoles 300 000 alphabets ou premiers livres de lecture dont l'auteur anonyme est Ambroise Rendu, 100 000 petits catéchismes historiques, 30 000 manuels d'arithmétique, 5 000 collections de tableaux de lecture, 10 000 histoires de la Bible par Boissard et 5 000 instructions pour les israélites.

- 8 Après avoir été amendée par la Chambre des pairs, la loi Guizot du 28 juin 1833 est adoptée après de longs débats à l'Assemblée nationale par 219 voix contre 57. Lors des discussions, il défend une forme de laïcité. André Koechlin, le député d'Altkirch dans le Haut-Rhin, lui a demandé le 30 avril 1833 l'établissement d'écoles mixtes, car il y a dans sa commune une école mixte où catholiques, protestants et juifs se côtoient. Guizot répond :
- « Cela va de droit. On ne demande à aucun enfant quand il se présente à l'école, de quelle communion il est¹¹. »
- 9 La loi Guizot affirme deux principes : la liberté de l'enseignement et l'organisation d'un système scolaire public. Guizot veut une école primaire dirigée par l'État, centralisée et intégrée au sein de l'Université. Chaque département doit posséder une école normale d'instituteurs contrôlant la formation des maîtres et chaque commune de plus de 500 habitants doit entretenir une école primaire. Guizot estime l'effort d'investissement que les villes doivent fournir sur l'ensemble du territoire pour construire ou acquérir des maisons d'école à 72 679 908 francs¹², somme considérable au regard des faibles moyens dont disposent les municipalités. Cela entraîne inévitablement une hausse des impôts.
- 10 La réforme de 1833 distingue l'école publique et l'école privée, mais paradoxalement Guizot opte pour une méthode d'enseignement mise au point par les frères des écoles chrétiennes. Plutôt que de réunir dans une même classe des élèves d'âges différents, ce qui jusqu'alors était le plus souvent le cas, on se met à enseigner la même chose, en même temps à des enfants de même niveau.

La pédagogie

- 11 Guizot se prononce sur les méthodes pédagogiques. Il est favorable à l'enseignement simultané des écoles lasalliennes. À l'époque il existe trois méthodes : mutuelle, individuelle, simultanée. L'enquête lancée par Guizot en 1837 révèle que sur 33 695 écoles, 1 905 utilisent la méthode mutuelle (5,7 %), 22 113 la méthode simultanée (65,6 %) et 9 677 la méthode individuelle (28,7 %) (fig. 3). L'enseignement mutuel n'est implanté que dans une minorité d'établissements. Néanmoins, en Seine et Marne, on compte dans le canton de Melun trois écoles mutuelles gratuites, une à Melun, la deuxième à Maincy a été fondée et entretenue par le duc de Praslin dans son château, la troisième est au Mée¹³.

Fig. 3. – Nicolas Toussaint Charlet, Marie-Alexandre Alophe, « Le maître d'école », *L'Artiste*, 1837, d'après une planche de Charlet parue en 1828.



© Musée national de l'Éducation, Rouen.

- 12 Dans l'école mutuelle, on utilise l'ardoise et le tableau. Un maître unique juché sur son bureau enseigne à des élèves installés derrière de longs pupitres, par l'intermédiaire de condisciples désignés à cet effet. L'absence de manuels uniformes pour toute la classe, quand l'école ne peut en fournir, oblige l'instituteur à se servir des documents que chaque élève lui apporte : vieux livres qui viennent de chez les parents, missels et même contrats, baux et documents divers, peu adaptés à l'apprentissage rudimentaire de la lecture. Il est donc difficile de faire travailler ensemble tous les élèves d'un même niveau, d'où l'enseignement individuel. Le maître s'occupe successivement de chaque enfant. Il n'y a parfois pas de mobilier scolaire suffisant et s'il n'y a pas de tableau, il faut renoncer à uniformiser le texte à lire¹⁴.
- 13 En 1842, les écoles communales sont encore dirigées presque partout par le mode individuel. Ainsi, lorsque l'inspecteur Lamotte demande à un maître d'école de village s'il a adopté la méthode simultanée, l'enseignant lui répond :
- « Oui, j'enseigne simultanément chaque écolier l'un après l'autre¹⁵. »
- 14 L'enseignement simultané ne se généralise véritablement qu'au moment où un grand nombre d'écoles se trouvent aux mains de maîtres sortis des écoles normales. Enfants des classes moyennes et pauvres cohabitent sur les mêmes bancs de l'école, mais les enfants issus des milieux les plus précaires forment l'essentiel puis la quasi-totalité des élèves scolarisés dans l'école publique. S'il faut ne faut que 6 à 7 francs par an au minimum pour équiper un élève en papier, livre et plume d'oie, la majorité des familles ne peut pas payer de supplément pour la pension ou la rétribution de maîtres privés. Un élève de Dinan se rappelle même que lors de la rentrée en 1833 ou 1834, un frère a sorti une plume en fer :

« Chacun aurait voulu en avoir, mais elles coûtaient cher, six sous la plume¹⁶. »

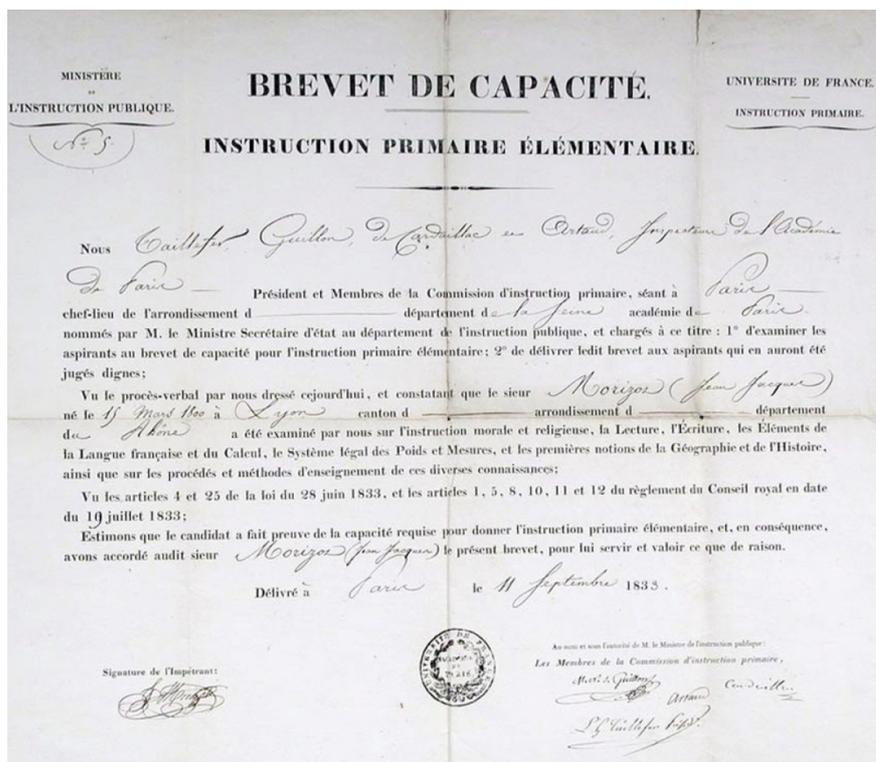
- 15 L'école n'est pas encore obligatoire, mais elle reste gratuite pour les pauvres. Les manuels scolaires sont distribués aux familles les plus en difficulté, soit 23 % des élèves du primaire en moyenne en 1833 et 31 % en 1837, mais plus de la moitié dans certains départements. Des abus ont parfois lieu : certains conseillers municipaux inscrivent leurs propres enfants sur les listes de gratuité.
- 16 L'inspecteur Lamotte préconise l'utilisation de cartes murales pour la géographie¹⁷, dont le coût varie entre 1 et 5 francs pour une carte selon la qualité. L'inspecteur Jules Malras préconise une estrade suffisamment élevée pour que le maître puisse dominer toutes les tables et surveiller les élèves. En face de ces derniers, il convient de placer un buste du roi et un grand crucifix. La salle de classe doit être belle et le mobilier complet. Au milieu, on doit trouver un poêle monté en briques ou en faïence. Un thermomètre, une horloge, une armoire, une fontaine en zinc avec robinets pour l'usage quotidien des élèves sont des équipements essentiels. Parmi les outils pédagogiques, on trouve un boulier compteur, un arithmographe¹⁸, une collection de poids et mesures, une collection de minéraux de la contrée, une collection de bois et de végétaux du canton, une collection d'animaux et d'oiseaux communs en France, un globe terrestre, une sphère armillaire¹⁹.

Qualifier et valoriser les maîtres d'école

Leur mission

- 17 François Guizot souhaite démocratiser l'enseignement, mais il veut aussi encadrer les consciences par un savoir de qualité. Il écrit dans ses Mémoires :
- « Je ne connais rien de plus nuisible aujourd'hui pour la société, et pour le peuple lui-même, que le mauvais petit savoir populaire, et les idées vagues, incohérentes et fausses, actives pourtant et puissantes, dont il remplit les têtes²⁰. »
- 18 L'envoi de la loi aux instituteurs, le 18 juillet 1833, s'accompagne d'une circulaire destinée « à leur faire comprendre les conditions de leur noble mission » et son importance nationale²¹. La loi fixe deux conditions pour être instituteur : le brevet de capacité depuis 1816 et celui de moralité (fig. 4). En outre, il faut une autorisation rectorale, imposée à tout enseignant tant public que privé. Tout maître d'école doit être âgé d'au moins 18 ans. Le brevet de capacité est un diplôme national décerné après examen aux enseignants du primaire. Guizot souligne l'importance de ce précieux sésame dans sa loi du 28 juin 1833 :
- « Il est évident que l'instruction primaire tout entière repose sur cet examen [...]. Supposez qu'on y mette un peu de négligence, ou de complaisance, ou d'ignorance, et c'en est fait de l'instruction primaire²². »

Fig. 4. – Brevet de capacité décerné à Jean-Jacques Morizos, né à Lyon, le 15 mars 1800. Délivré à Paris le 11 septembre 1833, signé par les membres de la commission d'instruction primaire : Taillefer, Guillon, de Carvaignac et Artaud.



© Musée national de l'éducation, Rouen.

Leur niveau

- 19 Deux sessions annuelles d'examen sont organisées par une commission nommée par le ministre. Les normaliens ne sont pas dispensés des épreuves. L'article 25 de la loi Guizot institue une ou plusieurs commissions chargée(s) d'examiner ceux qui aspirent à devenir instituteur dans chaque département. Il généralise une pratique qui existe depuis 1819. Le contrôle intervenait généralement après la nomination de l'instituteur. La commission d'examen visitait les maîtres en exercice. Lorain constate :

« Si l'on avait pris le parti de réviser alors les brevets et d'exclure de l'enseignement tous ceux qui n'auraient pu faire preuve de la capacité requise, presque toutes les écoles de France auraient été fermées *ipso facto*, et que ce n'était pas là le but de la loi²³. »

- 20 Il cite des fautes d'orthographe comme « otaurisation », « il pert son temps », « effort stéril »²⁴. Les contrôles réalisés par des notables pleins de bonne volonté, mais sans connaissance réelle de l'école primaire, deviennent plus sérieux avec l'inspection primaire établie par l'ordonnance royale du 26 février 1835. Les écoles normales primaires doivent permettre une évolution en formant des maîtres compétents. Elles sont néanmoins critiquées par les conservateurs persuadés que les normaliens sont trop savants pour être dociles²⁵. Pourtant, la proportion des normaliens dans l'enseignement public augmente : 4 417 en 1840, 6 917 en 1843, ils sont 9 200 en 1846. De plus, si on compte 74 écoles normales en 1837, la première école normale de filles

n'apparaît qu'en 1838. Dix ans plus tard, il n'y a que 8 écoles normales de filles en France.

- 21 Les candidats et les candidates doivent subir des épreuves d'admissibilité : une dictée, une page d'écriture, du calcul et à partir de 1837, une composition de style. Au cours de la session d'août 1843, 40 % des postulants dans le département de la Somme sont éliminés après la dictée. Les admis aux épreuves orales se présentent devant des jurys et sont interrogés sur l'instruction morale et religieuse, la grammaire, l'arithmétique, l'histoire, la géographie, les sciences, la musique et la pédagogie.

Leur salaire

- 22 La loi Guizot garantit à chaque maître d'école un salaire minimum de 200 francs par an, le salaire annuel moyen d'un ouvrier sous la monarchie de Juillet étant de 450 francs par an ! Dans les Ardennes, l'instituteur était auparavant payé en blé fourni par les familles²⁶. Des maires affirment que de nombreux maîtres n'ont presque rien touché depuis plusieurs années. L'inspection relève ces abus. Dans certaines communes du Pas-de-Calais, l'instituteur signe un reçu de 200 francs, mais ne perçoit, et ce avec son accord, que 100 à 150 francs²⁷ ! L'inspecteur des Landes consigne qu'instituteur est synonyme de mendiant²⁸. Certains maîtres sont contraints d'exercer d'autres professions afin de compléter leurs revenus. En 1833, dans l'Hérault, sur 350 instituteurs laïques, 55 sont secrétaires de mairie, ce qui leur rapporte entre 30 et 120 francs par an. D'autres sont barbiers et il leur arrive de raser pendant la classe. L'un est aubergiste et tient une maison de jeu. Certains sont géomètres, gardes-champêtres, greffiers, revendeurs ou cultivateurs. Beaucoup servent d'écrivain public. Leurs affaires les conduisent fréquemment au cabaret et de nombreux maîtres sombrent dans l'ivrognerie. De même, dans un rapport, l'inspecteur d'académie de Blois consigne à propos de ce qu'était l'instituteur jusqu'à présent :

« Connus des bons viveurs de la commune et appréciés de tous les cabaretiers, il était le convié de tous les amphitryons du lieu, c'est lui qui se chargeait d'égayer les réunions de ses quolibets de mauvais goût ou de ses entretiens de corps de garde, car le maître d'école était choisi le plus souvent parmi les soldats congédiés²⁹. »

- 23 Les maîtres qui ne sont pas en poste fixe se louent à gages pour une saison. C'est notamment le cas dans les Alpes méridionales où les instituteurs se vendent à la foire de Barcelonnette, le 28 septembre : une ou deux plumes à leur chapeau indiquent s'ils apprennent à lire ou s'ils enseignent aussi à écrire³⁰. Une somme fixe est négociée, le maître se rend au village, loge chez l'habitant, prend ses repas à tour de rôle dans les familles. Au printemps, il remonte dans la montagne s'occuper de ses cultures. De nombreux instituteurs sont itinérants et vont de hameau en hameau. Une ferme ou une grange est utilisée comme école. Les élèves privilégient souvent les travaux des champs à l'étude. Les enseignants aussi, puisqu'on relève de nombreux cas où ils libèrent les enfants afin d'aller cultiver leur lopin de terre. Les vacances sont ainsi de 6, 7 ou 8 mois³¹.
- 24 Une caisse départementale d'épargne et de prévoyance est créée pour les maîtres d'école. Il s'agit de la première forme de pension de retraite que les instituteurs aient connue. Pour que cette caisse fonctionne, les maîtres doivent verser mensuellement 5 % de leur traitement. Ces caisses fonctionnent sur le système de la capitalisation. Ce capital avec ses intérêts est remis aux instituteurs au moment de leur retraite. En 1846,

le traitement des instituteurs est revu à la hausse. Le salaire minimum est désormais de 600 francs par an jusqu'à 1 800 francs pour les enseignants du primaire à Paris³². Le ministre Salvandy souhaite aussi favoriser l'avancement du personnel.

Connaître l'état de l'enseignement primaire

L'enquête Guizot-Lorain

- 25 Après le vote de la loi de juin 1833, Guizot lance une vaste enquête pour connaître l'état de cet enseignement primaire. Les résultats sont précis et fiables (même si les données ont disparu pour l'Allier, l'Ille-et-Vilaine et le Nord). Ils couvrent les aspects administratifs, financiers, matériels et pédagogiques des écoles visitées et donnent des renseignements sur chaque instituteur. Cette grande tournée menée en France, à l'exception de la Corse, mobilise 490 inspecteurs. En juillet 1833, la France dispose de 31 420 écoles primaires et le Rapport au roi du 14 avril 1834 fait état de 33 695 écoles primaires publiques de garçons. Les écoles sont réparties en trois catégories : écoles bien dirigées (15 601), écoles médiocres (14 535) et les écoles mal dirigées (3 739)³³.
- 26 Résumant l'état général dans un livre publié en 1834, Lorain révèle que de nombreux instituteurs sont anticléricaux. Lorsqu'un inspecteur demande à un maître dans le Calvados : « où en êtes-vous de l'instruction morale et religieuse ? » La réponse obtenue est : « Je n'enseigne pas ces bêtises-là. » Dans l'arrondissement de Mortain (Manche), l'instituteur d'une école mutuelle mène les élèves dans la ville, tambour en tête, chantant la *Marseillaise*, et le cortège crie devant le presbytère : « À bas les jésuites, à bas les calotins³⁴. » La guerre scolaire est allumée ! Le rapport fait aussi apparaître le manque d'instituteurs et la majorité d'entre eux sont des congréganistes. La loi votée sous la monarchie de Juillet reste favorable à l'Église. Au recrutement difficile d'institutrices laïques, mal rémunérées, isolées, confrontées à un examen ardu s'oppose la progression constante des effectifs de religieuses exemptées du brevet de capacité et formées gratuitement dans les noviciats de congrégations bien structurées, riches de dons et de legs. À la fin de la monarchie de Juillet, les congréganistes constituent la moitié du personnel féminin.
- 27 L'accès à la scolarisation et à l'alphabétisation se renforce grâce à la loi Guizot de 1833, qui impose à chaque commune l'entretien d'une école. Néanmoins, dans les campagnes on observe des résistances. Les enfants à l'école, c'est de la main-d'œuvre en moins dans la ferme. L'instruction apparaît aux paysans comme un luxe inutile. « Nos pères ont bien vécu sans cela ; nous vivons bien sans cela, et nos enfants pourront faire de même³⁵ ». Un propriétaire du Médoc affirme avoir besoin de vigneron et non de lecteurs³⁶ ! Un bourgeois du Gers préfère voir les enfants curer un fossé plutôt qu'ils perdent leur temps en allant à l'école³⁷.
- 28 En 1836, le prêtre Jean-Marie de La Mennais, frère aîné du philosophe Félicité Robert de La Mennais, s'interroge sur le devenir de la réforme scolaire. Lors d'une distribution des prix, il déclare :
- « Nous avons eu le regret de voir beaucoup de parents retirer leurs enfants de l'école avant qu'ils aient pu s'y appliquer suffisamment. Dès que les enfants ont atteint l'âge de 12 à 13 ans et qu'ils ont appris à lire, à écrire, à calculer, on s'imagine que leur éducation primaire est finie, quoiqu'elle ne soit réellement qu'à peine commencée. On se hâte de les mettre à l'ouvrage dans un atelier, où jamais ils

ne deviendront que des ouvriers médiocres, tandis qu'avec le secours des mathématiques ils seraient devenus bientôt des ouvriers d'un mérite supérieur³⁸. »

Une année scolaire-type

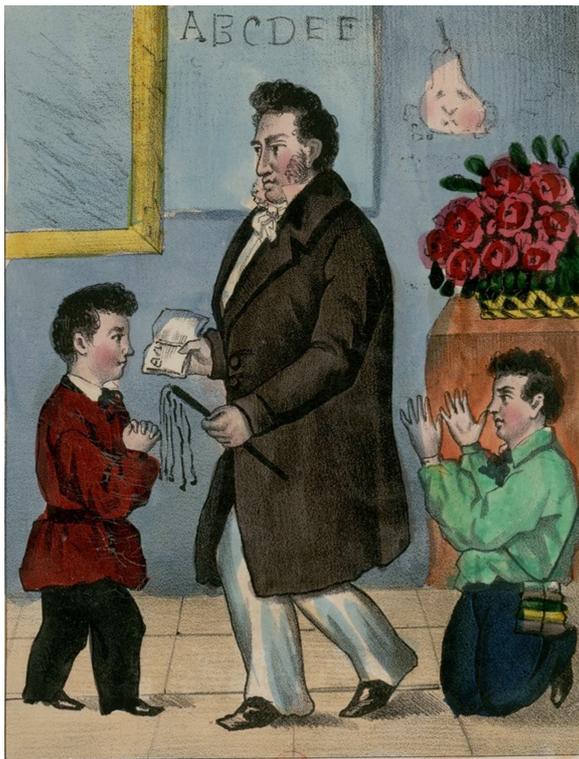
- 29 Concrètement, en 1836, l'année scolaire commence le 15 octobre et s'achève le 15 septembre. On prévoit un mois de vacances entre le 15 septembre et le 15 octobre. La journée scolaire est de 6 heures. La classe prévoit des créneaux horaires pour les meilleurs élèves qui ont une heure de plus de cours chaque jour. À 9 heures du matin, tous les élèves doivent être réunis devant la porte de l'école ou sous le préau avant d'entrer en classe. L'après-midi, après une pause méridienne, la classe reprend de 14 heures à 17 heures. L'école communale accueille des enfants de 6 à 14 ans³⁹. Si un élève manque de se rendre à la classe, le maître en prend note et il en donne avis aux parents. Une journée type est organisée de la façon suivante pour la 3^e classe. De 9 heures à 9 h 40, on commence par des exercices de mémorisation en grammaire, en instruction religieuse et morale, en géographie ou en histoire⁴⁰.
- 30 Les 20 minutes d'après sont consacrées à la récitation. Les instructions officielles recommandent d'interroger fréquemment les sujets paresseux. Entre 10 heures et 11 heures, ont lieu les exercices d'écriture. La matinée s'achève entre 11 heures et midi avec les mathématiques : calculs, problèmes à résoudre, le système métrique, les proportions et les fractions. L'après-midi, entre 13 heures et 14 heures, c'est lecture ou plutôt géographie le mardi et le samedi. De 14 heures à 15 heures, on écrit à nouveau ou on fait du dessin linéaire selon le niveau. De 15 heures à 15 h 40, on fait de la grammaire et on termine les vingt dernières minutes jusqu'à 16 heures avec de l'instruction morale et religieuse. Cet emploi du temps n'est pas le même suivant l'âge et le niveau des élèves. Guizot a divisé l'enseignement primaire en deux degrés : l'enseignement primaire élémentaire et l'instruction primaire supérieure. La loi du 28 juin 1833 a imposé aux communes chefs-lieux de département et à celles dont la population excède 6 000 habitants d'établir une école primaire supérieure. Deux niveaux de programme sont donc prévus.
- 31 L'instituteur ne passe pas un jour sans prendre des notes sur la conduite et l'application des élèves. Il tient un registre dans lequel il inscrit les notes bonnes, médiocres ou mauvaises de chaque élève. En fin de la semaine, les noms des élèves sont inscrits dans ce cahier par ordre de mérite et proclamés devant la classe. Les signes d'évaluation sont : *bien B*, *assez bien AB*, ou *mal M*. Le relevé de notes reste affiché dans l'école pendant tout le mois. L'instituteur conserve avec soin ce cahier et ces listes de mérite afin de les présenter à l'inspecteur, aux membres des comités locaux ou du conseil municipal qui peuvent visiter l'école. Il est interdit de frapper les élèves. La férule est donc proscrite !
- 32 Les seules punitions autorisées sont les suivantes : un ou plusieurs mauvais points, la réprimande, la restitution d'un ou plusieurs billets de satisfaction, la privation de tout ou partie des récréations avec une tâche extraordinaire, la mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation, sans que cette punition puisse durer plus d'un quart d'heure, l'obligation de porter un écriteau désignant la nature de la faute, enfin le renvoi de l'école.

Le maintien de carences dans l'enseignement primaire

- 33 L'enseignement pour les filles est restreint. Il faut attendre la loi du 23 juin 1836 pour que les dispositions de la loi Guizot s'appliquent aux écoles de filles, sauf la plus importante : l'obligation pour les communes d'entretenir une école, et pour les départements, une école normale. L'enseignement pour les filles est toujours peu important. Le chef du bureau de l'instruction primaire au ministère de l'Instruction publique, Paul Lorain, souligne cependant la fondation d'une école de filles à Pourrain dans l'Yonne.
- 34 Le comité communal a le soin d'inspecter les écoles publiques et privées. Au quotidien, l'État s'en remet donc aux notables du coin. L'instituteur est surveillé par un conseil local où siègent le maire, le curé, le pasteur et des personnalités. Guizot se rend compte qu'il s'agit d'un mauvais système et par l'ordonnance du 26 février 1835, il crée un corps d'inspecteur spécial dans chaque département. La tâche est lourde pour un seul homme. On lui accorde en 1837 des sous-inspecteurs pour l'assister. Ces fonctionnaires vont visiter régulièrement ce qui se passe dans les écoles. Les sanctions peuvent aller jusqu'à la révocation du maître, si besoin. La commune se charge des dépenses matérielles et le département de celles des écoles normales de garçons. L'enseignement religieux est assuré dans tous les établissements scolaires, mais le père de famille peut s'y opposer.
- 35 Dans sa thèse, René Lemoine évalue la réforme de l'école primaire dans la Somme. Le tiers des hommes et les trois quarts des femmes n'ont pas appris à lire⁴¹. Une pétition du 28 novembre 1840 des habitants de Rainneville adressée au préfet stipule que l'instituteur est nul ! Les enfants n'apprennent rien, car ce maître laisse sa classe pour aller jaser chez les particuliers sur l'administration municipale⁴².
- 36 La loi Guizot modernise et renforce l'enseignement primaire. En 1837, 29 613 communes ou réunions de communes sont pourvues d'écoles. Elles accueillent 1,5 million garçons et 412 000 filles⁴³. En 1840, il ne reste plus que 4 000 communes sans école en France. Dans le département des Hautes-Alpes, il n'y a qu'une commune sans école primaire, mais dans l'Allier, 141 communes sur 323 en sont dépourvues, dans l'Indre, c'est une commune sur deux⁴⁴ ! Le nombre de maîtres d'école passe de 59 735 en 1837 à 75 535 en 1843. En 1847, on compte 3 530 000 élèves répartis dans 43 500 écoles. En 1848, le nombre de conscrits illettrés est de 33 % alors qu'il était de 47 % en 1828⁴⁵. Le sous-préfet de Poligny s'afflige en 1847 : « Des distributions d'imprimés destinées à égaler l'esprit des habitants des campagnes ont eu lieu clandestinement⁴⁶. » Guizot a pourtant déclaré dans sa lettre aux instituteurs de France : « L'instruction primaire universelle est désormais la garantie de l'ordre et de la stabilité sociale⁴⁷. »
- 37 Sous la monarchie de Juillet, l'alphabétisation reste socialement très inégale au sein du monde rural entre les exploitants propriétaires et les journaliers agricoles (fig. 5). La loi ne stipule ni l'obligation scolaire ni la gratuité, sauf pour les indigents qui reçoivent une aide communale. L'école devient cependant un lieu reconnu de socialisation et d'hygiénisation de l'enfance. Les instituteurs deviennent des notables locaux. Le député bonapartiste Henri Boulay de la Meurthe, ardent défenseur de l'instruction populaire et président de la Société d'instruction élémentaire proclame que « l'ignorance exerce

une si grande influence sur le crime, elle y est tellement mêlée, qu'elle est comme le crime lui-même⁴⁸ » et appuie son argumentaire par une statistique : 86,47 % des criminels condamnés en 1844 sont des ignares⁴⁹. Il établit donc une corrélation entre une mauvaise scolarité et la délinquance. Guizot est favorable au vote capacitaire⁵⁰ combiné au suffrage censitaire. Maintenir l'ordre social tout en formant une citoyenneté : tel est le cadre idéologique de cette mutation.

Fig. 5. – Louis-Philippe maître d'école.



« Dites notre maître vous n'avez pas toujours été à Londres – non mes enfants j'étais roi de France, mais j'étais si voleur j'ai été si égoïste qu'on m'a chassé. » Abécédaire et martinet en main, le roi déchu fait la leçon à deux petits garçons, dont l'un se tient debout devant lui, tandis que l'autre, par derrière, à genoux, lui adresse un pied de nez. Cette caricature se moque du roi chassé et exilé après la révolution de 1848.

Collection de Vinck, 20 juin 1848 © BnF.

BIBLIOGRAPHIE

APRILE Sylvie, *La révolution inachevée, 1815-1870*, Paris, Belin, 2010.

BOULAY DE LA MEURTHE Henry, *Rapport sur la situation de l'instruction primaire en France et sur les travaux de la société pour l'instruction élémentaire*, 1846, p. 13 et 16.

BOURDET Jules Joseph, « M. Guizot, ministre de l'Instruction publique », *Supplément au Voleur*, n° 27, Delarue, 1836.

- BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Robert Laffont, 2017, première édition 1887, (12 vol.).
- GIOLITTO Pierre, *Histoire de l'école : maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Paris, Imago, 2003.
- GIOLITTO Pierre, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle*, Paris, Nathan, 1983.
- GRÉARD Octave, DURAND Albert, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Paris, Delalain, 1891, tome II.
- GREVET René, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835) : laïcisation et confessionnalisation de la culture scolaire*, Presses universitaires du Septentrion, 2001.
- GUIZOT François, *Rapport au roi par le ministre secrétaire d'État au département de l'Instruction publique, sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833*, Paris, Paul Dupont et Hachette, 1834.
- GUIZOT François, *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, Paris, Michel Lévy, 1858-1867, tome 3.
- GUIZOT François, *Compléments des Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps, Histoire parlementaire de France*, Paris, Michel Lévy, 1863, volume 2.
- LEMOINE René, *La loi Guizot, 28 juin 1833, son application dans le département de la Somme*, Abbeville, Paillart, 1933.
- LORAIN Paul, *Tableau de l'instruction primaire en France d'après des documents authentiques et notamment d'après les rapports adressés au ministre de l'Instruction publique par les 490 inspecteurs chargés de visiter toutes les écoles de France à la fin de 1833*, Paris, Hachette, 1837.
- MALGRAS Jules, *De l'éducation et de l'instruction publique considérées dans leurs rapports avec les besoins actuels de la société*, Paris, Hachette, 1849.
- MALGRAS Jules, *Grand-livre à l'usage des écoles primaires, renfermant les tableaux et les registres indispensables pour la bonne tenue d'une école, avec un texte explicatif et le résumé des principes de pédagogie les plus nécessaires*, Paris, Hachette, 1846.
- MAYEUR Françoise, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Tempus Perrin, 2008.
- MAYEUR Françoise, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, III. 1789-1930*, Tempus Perrin, 2004.
- MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002.
- PERRIN Pierre, *Les idées pédagogiques de Jean-Marie de la Mennais*, Presses universitaires de Rennes, 2000.
- PROST Antoine, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- REBOUL-SCHERRER Fabienne, *La vie quotidienne des premiers instituteurs 1833-1882*, Paris, Hachette, 1989.
- ROUET Gilles, *L'invention de l'école : l'école primaire sous la monarchie de Juillet*, Presses universitaire des Nancy, 1993.
- THEIS Laurent, *François Guizot*, Paris, Fayard, 2008.
- TOUSSAINT Daniel, « Un examen pour les instituteurs : le brevet de capacité de l'instruction primaire dans le département de la Somme 1833-1880 », *Histoire de l'Éducation*, n° 94, 2002, p. 75-101.
- TRUDEAU Pierre, *Histoire de l'action sociale à Pantin du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Karthala, 2014.

NOTES

1. O. Gréard, A. Durand, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, tome II, p. 2.
2. P. Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, p. 16.
3. F. Guizot, *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, tome III, p. 56.
4. R. Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835)*, p. 243.
5. *Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire*, Paris, Au siège de la société, 1 bis rue Hautefeuille, 5^e série, tome VI, 1870, p. 69.
6. *Revue indépendante*, Paris, 1842, p. 278.
7. *De la nécessité de rendre l'instruction primaire obligatoire en France*, Montbéliard, Henri Barbier, 1861, p. 28.
8. F. Guizot, *Compléments des Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps, Histoire parlementaire de France*, volume 2, p. 1.
9. P. Trudeau, *Histoire de l'action sociale à Pantin du XVII^e au XX^e siècle*, p. 81.
10. De confession protestante, né à Nîmes, historien, professeur à la Sorbonne, François Guizot a été plusieurs fois ministre sous la monarchie de Juillet. Outre l'Éducation, il s'est occupé de l'Intérieur et des Affaires étrangères pour finir président du Conseil jusqu'au 24 février 1848. Jules Joseph Bourdet, « M. Guizot, ministre de l'Instruction publique », Supplément au Voleur, n° 27, Delarue, 1836.
11. F. Guizot, *Compléments des Mémoires...*, p. 35.
12. F. Reboul-Scherrer, *La vie quotidienne des premiers instituteurs 1833-1882*, p. 110.
13. P. Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France d'après des documents authentiques et notamment d'après les rapports adressés au ministre de l'Instruction publique par les 490 inspecteurs chargés de visiter toutes les écoles de France à la fin de 1833*, p. 52.
14. F. Reboul-Scherrer, *La vie quotidienne...*, p. 133.
15. *Journal général de l'Instruction publique*, 25 mai 1834.
16. Récit d'un élève de Dinan, cité par A. Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, p. 129.
17. F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, tome 1, p. 342.
18. Machine à calculer.
19. Instrument qui modélise la sphère céleste. Elle est utilisée pour montrer le mouvement apparent des étoiles, du soleil et de l'écliptique autour de la terre.
20. F. Guizot, *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, tome III, p. 64-65.
21. F. Guizot, *Rapport au roi par le ministre secrétaire d'État au département de l'Instruction publique, sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833*, p. 4.
22. O. Gréard, A. Durand, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours, recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de lois*, p. 10.
23. P. Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France...*, p. 58.
24. *Ibid.*, p. 270.
25. A. Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, p. 138.
26. *Ibid.*, p. 279.

27. *Ibid.*, p. 288.
 28. *Ibid.*, p. 276.
 29. *Ibid.*, p. 149.
 30. *Ibid.*, p. 134.
 31. P. Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France...*, p. 201.
 32. *Manuel général de l'instruction primaire*, 1846, p. 153-154.
 33. F. Reboul Schererr, *La vie quotidienne...*, p.19.
 34. P. Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France...*, p. 131.
 35. *Ibid.*, p. 375.
 36. *Ibid.*, p. 18.
 37. *Ibid.*
 38. Cité par P. Perrin, *Les idées pédagogiques de Jean-Marie de la Mennais*.
 39. Arch. mun. de Bordeaux cote 102 R2. Université de France. Extrait du registre des délibérations du Conseil royal de l'Instruction publique. Procès-verbal de la séance du 23 mars 1836.
 40. *Manuel général de l'instruction primaire*, p. 181.
 41. R. Lemoine, *La loi Guizot, 28 juin 1833, son application dans le département de la Somme*, p. 50.
 42. *Ibid.*
 43. *L'Espérance*, mardi 16 novembre 1841.
 44. *Ibid.*
 45. S. Aprile, *La révolution inachevée, 1815-1870*, p. 139.
 46. *Ibid.*
 47. *Ibid.*
 48. J. Malgras, *De l'éducation et de l'instruction publique...*, p. 105.
 49. H. Boulay de la Meurthe, *Rapport sur la situation de l'instruction primaire en France et sur les travaux de la société pour l'instruction élémentaire*, 1846, p. 13 et 16.
 50. Mode de scrutin dans lequel le droit de vote est accordé aux citoyens dotés de capacités intellectuelles comme savoir lire et écrire.
-

RÉSUMÉS

La loi Guizot du 28 juin 1833 porte sur l'instruction primaire. Elle énonce deux principes : la liberté de l'enseignement et l'organisation d'un système scolaire public. Le clergé catholique conserve néanmoins une très large influence. Les communes de plus de 500 habitants ont l'obligation d'entretenir une école. Pour les filles ; rien. Il faut attendre une loi de 1836 pour commencer à remédier à cette injustice. François Guizot, ministre de l'Éducation, exige que tout instituteur, âgé d'au moins 18 ans, ait en sa possession un brevet de capacité. Le niveau des

enseignants doit s'améliorer. Une vaste enquête est lancée durant l'automne 1833 afin de connaître l'état de l'enseignement primaire. Le corps d'inspection est organisé très sérieusement en 1835. L'alphabetisation des petits Français est en marche. En conséquence, le budget de l'État alloué à l'école primaire passe de 1 million de francs en 1832 à 6 millions en 1837. La France accueille dans ses écoles 2 millions d'élèves en 1832, ils sont 3,5 millions en 1847.

AUTEUR

JÉRÔME LOUIS

Docteur en histoire, membre de l'Institut Napoléon

Les écoles primaires supérieures dans l'Orne (1880-1940) : la fabrique d'une future élite ?

Patrick Birée

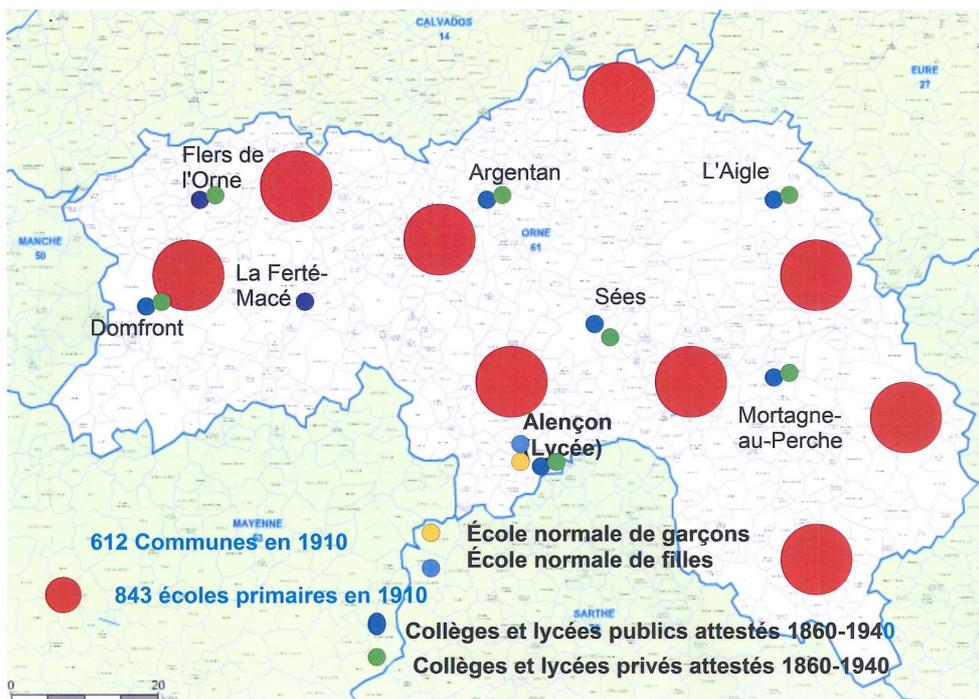
- 1 L'Orne, département rural, connaît de nos jours une certaine désertification scolaire due en grande partie à une démographie déclinante (moins de 300 000 habitants en 2018). De ce fait, plus de la moitié des communes n'ont plus d'école directement sur leur sol.
- 2 La situation était tout autre au début du siècle dernier. De 549 écoles primaires (publiques et privées) en 1833, l'Orne était passée à 843 en 1910. Le nombre des écoliers avait aussi considérablement augmenté, passant de 21 000 en 1833 à 50 000 en 1872 avant de chuter à 39 000 en 1910¹. Moins connues et beaucoup moins nombreuses étaient les écoles primaires supérieures (EPS). Cet ordre d'enseignement a existé en France à partir de 1833 jusqu'en 1941, mais il ne prend sa pleine mesure qu'à partir de 1886.
- 3 L'histoire des écoles primaires supérieures a pu émerger dans le cadre d'une recherche effectuée à la demande de la FSHAN² dans le cadre d'une future publication régionale normande. Les sources exploitées sont situées essentiellement aux Archives départementales de l'Orne (Bulletin de l'instruction primaire de l'Orne 1880-1946³, les séries O, T, E dépôt), mais aussi dans le dépôt d'archives communales de La Ferté-Macé avec la série 4 m3. Pour Flers, une très utile bibliographie du lycée a aussi été consultée⁴.

Les écoles primaires supérieures au XIX^e siècle, du contexte national au contexte local

- 4 Au cours du XIX^e siècle, l'Orne se couvre de nombreux établissements, cependant beaucoup plus nombreux dans le premier degré (843 écoles primaires dont deux écoles

normales de garçons et de filles à Alençon) que dans le secondaire (collèges et lycées) disséminés sur le département (fig. 1).

Fig. 1. – Carte des établissements d'enseignement ornaïses au XIX^e siècle.



Doc. Patrick Birée.

- 5 La loi Guizot de 1833 dans son article 1, détermine pour la première fois la mission des écoles primaires supérieures au regard de celle des écoles primaires :

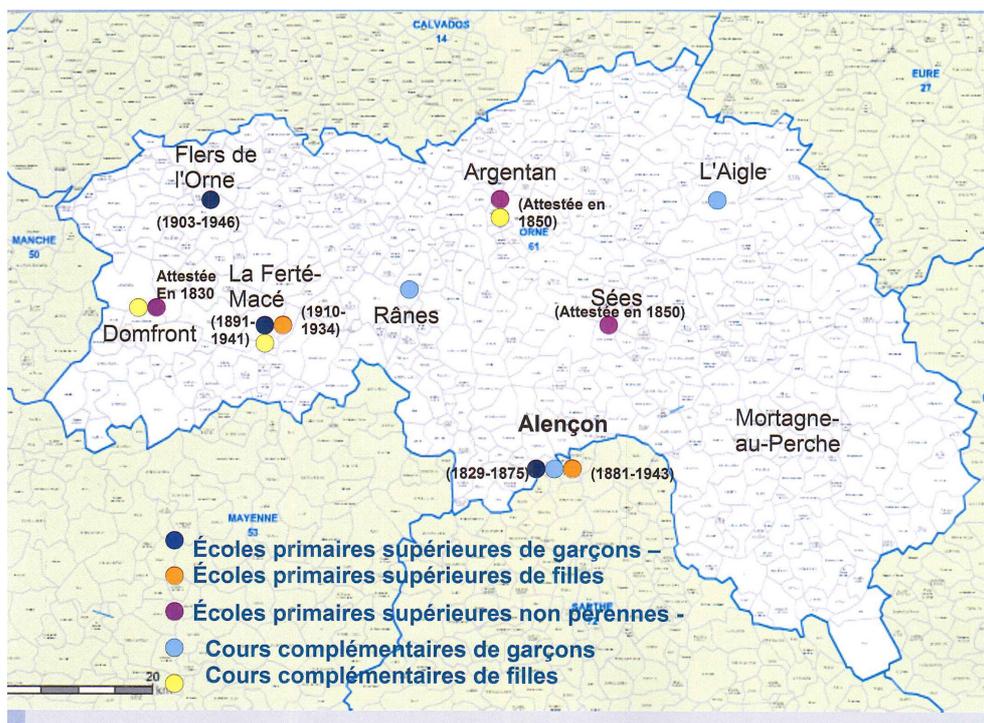
« L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures. L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France. »
- 6 La dimension plus technique de cet enseignement transparaît, mais, au moins dans l'Orne, sa définition et sa mise en œuvre restent floues jusque dans les années 1880. D'ailleurs, seulement quatre établissements sont attestés avant cette date, à Domfront dans le collège (années 1830), à Alençon dans le collège municipal (1835), à Argentan (1850) mais sans doute de façon éphémère, et à Flers au sein d'une section industrielle textile dont l'existence est liée à l'essor industriel remarquable de cette ville au XIX^e siècle (1871). Celle-ci sera intégrée au collège (en fait lycée) à sa création en 1883 et l'EPS, à proprement parler, sera instituée seulement en 1903.
- 7 Après un positionnement finalement peu évident entre écoles primaires et établissements secondaires, le statut des écoles primaires supérieures, auquel sont adjoints les cours complémentaires, est définitivement et clairement fixé par la loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire.

- 8 Ainsi, à l'article 1^{er}, il est précisé que l'enseignement primaire est donné :
- dans les écoles maternelles et les classes enfantines ;
 - dans les écoles primaires élémentaires ;
 - dans les écoles primaires supérieures et dans les classes d'enseignement supérieur, annexé aux écoles élémentaires et dites « cours complémentaires » ;
 - dans les écoles manuelles d'apprentissage.
- 9 L'article 30 précise que la durée des études dans les cours complémentaires est de deux ans au maximum et d'au moins deux dans les EPS, qui sont de plein exercice avec trois années ou plus d'enseignement.
- 10 L'enseignement primaire supérieur prépare ainsi au certificat d'études primaires supérieur BEPS, (pour les élèves les plus assidus) qui comprenait les trois ans du brevet élémentaire, préparé à au moins 11 ans mais avec le certificat d'études en poche, et les deux ans du brevet supérieur, soit cinq années. Il préparait aussi à des concours (École normale ou fonction publique). Le positionnement de ces EPS est ainsi beaucoup mieux établi entre les différents ordres d'enseignement, même si les années de présence dans tel ou tel établissement évoluent au gré des circonstances locales.
- 11 Le contenu d'enseignement des EPS est développé dans l'article 35 de la loi de 1886 de « l'arithmétique appliquée aux travaux à l'aiguille », dans un contenu disciplinaire plutôt tourné vers le monde professionnel.

Des établissements : Les écoles primaires supérieures au XIX^e siècle, dans l'Orne

- 12 La mise en place des écoles primaires supérieures dans l'Orne se fait progressivement au cours du XIX^e siècle, étonnamment plus dans l'ouest du département (fig. 2).

Fig. 2. – Carte des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires de l'Orne – 1833-1941.



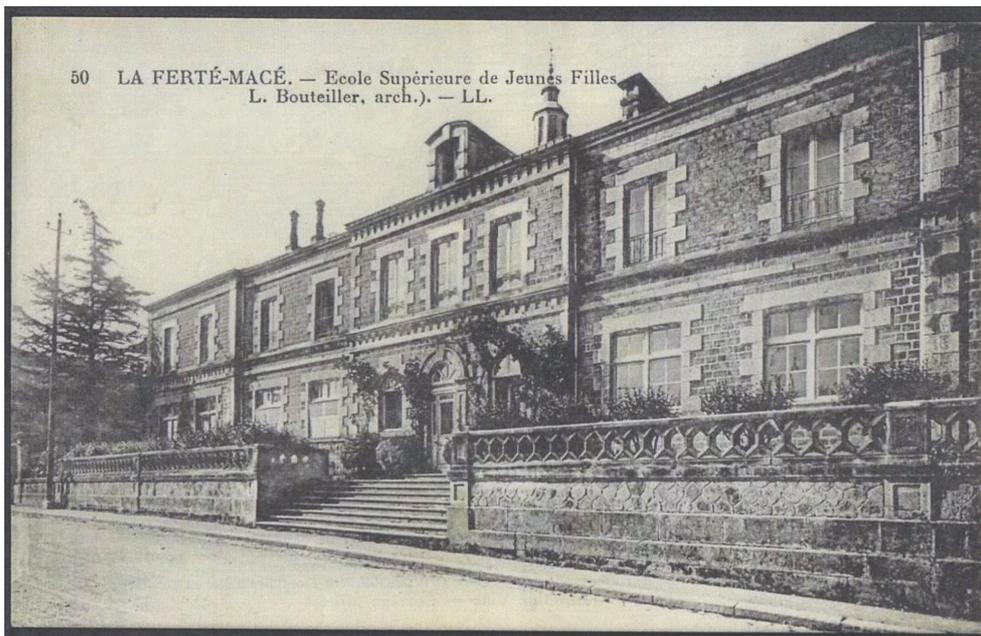
Doc. Patrick Birée.

- 13 Pour le XIX^e siècle et la première moitié du XX^e siècle, il semble que seules les écoles primaires supérieures de garçons et de filles d'Alençon, de La Ferté-Macé, et celle de garçons de Flers aient existé sur le long terme. Domfront n'est mentionnée que dans un seul document vers 1830. Pour celles d'Argentan et de Sées, l'unique mention de ces établissements en 1850 dans l'*Annuaire de l'Orne*, révèle sans doute un fonctionnement éphémère. Pour confirmer cet état de fait, en 1904, dans un tableau synthétique relatif aux salaires des professeurs, seules les écoles primaires supérieures d'Alençon, de La Ferté-Macé et de Flers présentent des professeurs⁵.
- 14 Les premières mentions concernant l'enseignement primaire supérieur dans le département datent du milieu des années 1830. La commune d'Alençon est très réactive par rapport à la loi Guizot du 28 juin 1833 relative à l'enseignement primaire supérieur. La création de l'école primaire supérieure dans les locaux du collège communal date de 1835. Si l'*Annuaire de l'Orne* de 1843 cite quatre collèges communaux de l'Orne (Alençon, Argentan sont de plein exercice, c'est-à-dire avec préparation au baccalauréat es-lettres, Domfront et Sées, sont du second ordre), seule la ville d'Alençon semble posséder une école primaire supérieure. En 1850, ce même ouvrage précise qu'une école primaire supérieure est adossée au lycée d'Alençon et que l'école primaire supérieure d'Argentan incluse dans le collège a comme directeur M. Ledoin aîné et comme adjoints, MM. Loiseau et Ledoin jeune, avec probablement seulement quelques individus parmi les 252 recensés globalement dans cet établissement secondaire. Le collège de Sées compte alors une section école primaire supérieure dont le directeur est M. Beauval. Quelques-unes de ces écoles sont donc actives dans la seconde moitié du XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e siècle. Les écoles primaires supérieures ne

laissent pas de traces après la Seconde Guerre mondiale, disparaissant en 1941, suite à leur abrogation par le régime de Vichy.

- 15 Les bâtiments sont souvent imposants, voire majestueux. Ils s'adosent parfois à des lycées (Alençon et Flers) mais peuvent aussi avoir été conçus pour la circonstance. Les deux écoles de garçons et de filles de La Ferté-Macé présentent une certaine monumentalité (dimensions, traitement des façades, soit avec léger avant-corps, soit avec porche et fronton, élévations imposantes, etc.). Souvent, l'EPS comprend un internat (Les deux EPS de La Ferté-Macé, l'EPS de filles à Alençon) (fig. 3, 4, 5 et 6).

Fig. 3. – Écoles primaires supérieures de jeunes filles, Orne, La Ferté-Macé, avant 1914.



Arch. dép. Orne, 14 fi.

Fig. 4. – Écoles primaires supérieures de garçons, La Ferté-Macé, Orne, avant 1914.



Arch. dép. Orne, 14 fi.

Fig. 5. – Écoles primaires supérieures de jeunes filles, Orne (Alençon), avant 1914.



Arch. dép. Orne, 14 fi.

Fig. 6. – Collège de Flers (Orne), avant 1914.



Arch. dép. Orne, 14 fi.

Des élèves, des contenus d'enseignement et des résultats

- 16 Les effectifs ne semblent concerner tout au plus que plusieurs centaines d'élèves sur le département, le bataillon le plus important se situant en première année. À l'école supérieure primaire de filles d'Alençon, les effectifs montrent une érosion dès cette première année. Ainsi, en 1924, 67 étaient en première année, dont 19 redoublantes et 8 élèves en sortaient à la fin de l'année. L'année suivante, elles étaient 15 à arrêter à ce terme (ce qui justifie la création d'un cours complémentaire, comme cela a été indiqué plus haut). Ceci signifie, soit qu'elles avaient trouvé une activité, soit qu'elles étaient retournées dans le giron familial.
- 17 Quelques effectifs des écoles primaires supérieures au début des années 1900 nous sont connus, ils montrent des situations différentes (cf. tabl. 1) :

Tabl. 1. – Effectifs des écoles primaires supérieures au début des années 1900.

Établissements	Années	Effectifs
EPS de jeunes filles d'Alençon	1902	111
EPS de garçons de La Ferté-Macé	1903	64
EPS de Flers	1904	18

Arch. dép. Orne, T 545, 1926, « Statistiques de l'inspection académique de l'Orne ».

- 18 Si on ajoute une estimation de 30 en 1910 pour l'école primaire supérieure de jeunes filles de La Ferté-Macé (créée en 1908), nous sommes aux environs de 220 élèves pour l'Orne, soit un faible pourcentage des élèves scolarisés.
- 19 Dans les statistiques de l'inspection académique de l'Orne, les variations suivantes sont fournies pour 1925, mais sans que l'on connaisse le total d'élèves concernés : augmentation légère pour deux écoles primaires supérieures, 5 de plus à celle de garçons et 2 de plus à celle de filles de La Ferté-Macé, mais l'effectif de l'école primaire supérieure de garçons d'Alençon a diminué de 15 unités et celle de Flers de 8 unités⁶.
- 20 Le chiffre de 307 élèves pour les EPS de l'Orne en 1937 est cité dans un rapport du préfet du département⁷. À Alençon, l'essentiel de cet effectif se situe dans l'EPS de filles (environ 250 élèves) ; elles sont donc plus nombreuses à bénéficier de cette formation et à passer les examens et concours. La volonté d'exigence des institutions locales dans l'optique d'une excellence de formation pour les jeunes élèves de l'Orne transparaît dans plusieurs documents. On souhaite trouver les meilleurs élèves pour des filières de qualité.
- 21 Un dépliant de présentation provenant de l'école primaire supérieure de garçons de La Ferté-Macé, datant des années 1890-1900, expose les éléments suivants relativement à l'éducation des jeunes :
- « L'Éducation est l'objet des plus grands soins. Développer dans le cœur des Enfants l'amour du Travail, de sentiments d'Honneur et de Vertu, former les élèves au savoir-vivre, à la bonne tenue, veiller au bon Langage, en un mot rendre à la Famille et à la Société des Hommes instruits et sincèrement attachés à leur Devoirs, telle est la tâche que la Direction s'appliquera à remplir par une Surveillance exacte, une Discipline bienveillante mais toujours ferme⁸. »
- 22 En 1928, la directrice de l'école primaire supérieure de filles de La Ferté-Macé apporte son soutien à un projet de création d'un *cours préparatoire* à l'école primaire supérieure de filles. Elle y expose les propos suivants :
- « Ce cours est nécessaire. Il fournit à l'EPS des élèves mieux préparés - il permettrait de faire un « tri » parmi les candidats de l'enseignement 1^{er} supérieur : la classe de 1^{ère} année est actuellement encombrée d'élèves qui ne semblent pas à leur place [...] »⁹
- 23 Ce même genre d'arguments est repris par l'inspecteur d'académie de l'Orne lorsqu'il sollicite le préfet de l'Orne en 1930 pour l'obtention de crédits en vue de l'ouverture d'un *cours préparatoire* à l'école primaire supérieure d'Alençon. Il argumente du fait qu'il n'existe aucun :
- « Cours supérieur spécial dans les écoles primaires du département, obligeant les élèves qui souhaitent rejoindre les EPS à refaire une deuxième année du cours du certificat d'études¹⁰. De plus, cette création rendrait les plus grands services, à la fois, aux élèves qui veulent poursuivre leurs études primaires supérieures, à celles qui sans viser plus haut, désirent recevoir un complément d'information reçue à l'école primaire élémentaire, à celles enfin que la modesticité des ressources familiales incite à rechercher la bourse grâce à laquelle elles pourront bénéficier des études primaires supérieures. »
- 24 Cette dimension sociale est sous-jacente à la possibilité de suivre les différents cursus des EPS, ce qui convient à toute une frange de la population de catégorie moyenne ou plus modeste pour ses enfants les plus méritants, en premier lieu les filles. Cela constitue certainement un indéniable tremplin social pour beaucoup. La liste des

concours préparés par les élèves de l'Orne en 1886 le prouve, du brevet de capacité à l'École normale supérieure de Saint-Cloud.

- 25 Les contenus d'enseignement dispensés dans les écoles primaires supérieures sont à la hauteur de ces exigences. Ils s'inscrivent bien évidemment dans les directives nationales. Un livret de présentation pour l'école primaire supérieure de garçons de La Ferté-Macé nous en précise le contenu, de la morale aux travaux manuels, de la littérature à l'agriculture et aux contenus plus pratiques¹¹.
- 26 Le *Bulletin de l'instruction primaire* de 1887, précise quant à lui, les sujets en dictée pour les brevets élémentaires et en géométrie, sciences physiques et composition française notamment pour l'année écoulée¹². Par voie de fait, les résultats aux examens montrent une certaine sélection. Ainsi à l'école primaire supérieure de filles d'Alençon en 1926, sur 27 élèves présentées, seules 12 ont été admises en filière générale et seulement 3 sur 11 en filière commerciale¹³.
- 27 Quelques dossiers personnels concernant les élèves de l'Orne pour les années 1883-1925 ont été conservés¹⁴. Ainsi, parmi les trois aspirants passant l'examen à Alençon en 1883, seul « le jeune Morin¹⁵ » a obtenu un total supérieur à 20 points, 26 points exactement, qui se répartissent ainsi : 7 en composition française, 6 en histoire et géographie, 6 en sciences, 7 en dessin. Cela l'autorise à se présenter aux épreuves orales soutenues dans la foulée et y obtenir un brillant score de 60 points et demi (5 en morale, 6 en langue française, 6 ½ en histoire, 6 en géographie, 8 en mathématiques, 3 en comptabilité, 5 en physique, 2 en chimie, 3 en histoire naturelle, 7 en gymnastique, et 9 en travaux manuels. L'aspirant Morin est alors reconnu admis au certificat d'études primaires supérieures.
- 28 Les documents relatifs aux résultats d'examens ou de concours sont très peu renseignés ou conservés. Le *Bulletin de l'instruction primaire* de 1886 donne les résultats pour l'Orne au niveau du brevet élémentaire (3 années d'études) et du brevet supérieur (5 années d'étude) (tabl. 2).

Tabl. 2 – Résultats du brevet élémentaire et du brevet supérieur pour l'Orne.

Brevet élémentaire				
	Aspirant(e)s	Admis(e)s à l'oral	Reçu(e)s	% de réussite
Filles	91	55	46	50,5
Garçons	48	36	29	60,4
Brevet supérieur				
	Aspirant(e)s	Admi(e)s à l'oral	Reçu(e)s	% de réussite
Filles	9	9	8	88,8
Garçons	20	11	6	30

Doc. P. Birée.

- 29 Les données fournies par l'Inspection académique de l'Orne en 1926, ne séparent pas les filles des garçons, et présentent des volumes sensiblement équivalents. Mais elles montrent l'étendue des filières concernées par les aspirants : outre les examens BE et BS classiques, on note des brevets spécifiques du BEPS (section générale, section

commerciale, section agricole – comme pour Flers, il existait une section industrielle), la préparation aux concours (école normale, PTT) et à d'autres types de diplômes (dactylographe, sténographe), filières sans doute plus féminines.

- 30 Probablement, cette école a-t-elle manqué de lisibilité par rapport aux autres ordres, voire de considération même par rapport au collège ? On peut le penser en consultant le courrier que la directrice de l'école primaire supérieure de filles d'Alençon envoie à l'inspecteur d'académie de l'Orne le 23 octobre 1903. Elle s'exprime à propos du changement d'appellation de cette école en *École Lamartine*, ce qui, à ses yeux :

« Paraît plus conforme aux sentiments des familles de laisser subsister la distinction entre les deux établissements [collège et école primaire supérieure], tandis qu'il m'a semblé utile de donner à l'école supérieure une dénomination qui lui donnerait peut-être plus de prestige aux yeux de quelques parents¹⁶. »

- 31 Les comités de patronage ont cependant pour vocation de donner une certaine assise aux écoles supérieures, comme on le note pour celle de jeunes filles d'Alençon en 1903 ou encore celle de Flers en 1934¹⁷. Mais, outre l'enseignement de connaissances, on y a forgé des personnalités, des caractères, une morale, une éducation.

- 32 Certains rapports en témoignent. En 1907, la directrice de l'école primaire supérieure de jeunes filles d'Alençon certifie que M^{elle} Largerie, élève depuis le 1^{er} octobre 1905 a toujours eu une conduite irréprochable¹⁸. Dans cet ordre d'idée, le relevé de notes de M^{elle} Bouquerel, boursière de l'État, au terme de sa première année, précise que celle-ci :

« Est une très bonne élève qui a mérité, pour l'examen de passage, les félicitations de ses professeurs. »

- 33 Le mérite républicain, certainement pas un vain mot pour tout le personnel encadrant des EPS. À l'image du fronton de l'école primaire supérieure de La Ferté-Macé, dans un projet conçu par M. Besnard-Bernadac, architecte à Alençon, on a voulu construire des personnalités droites, équilibrées, structurées¹⁹. Ce n'est pas le moindre mérite de cette école de qualité prodiguant des « études au caractère pratique et professionnel universellement apprécié aujourd'hui » tel qu'il est écrit vers 1910²⁰. Une certaine forme d'élite républicaine.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERTINI Pierre et BORNE Dominique, *L'école en France du XIX^e siècle à nos jours de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette supérieur, 2014.

Amicales des Anciens du Lycée Jean Guéhenno de Flers, *Le Lycée de Flers*, Flers, s.d.

ALBIGES Luce-Marie et VASSEUR Marine, *Le développement des écoles primaires en France à la fin du XIX^e siècle*, s.l., Réunion des musées nationaux, 2014.

CHOLLET Dominique, *L'enseignement primaire dans l'Orne au XIX^e siècle*, Thèse de doctorat, Caen, 1984.

NOTES

1. J. Cholley, *Instruction, alphabétisation et société enseignante dans l'Orne au XIX^e siècle*.
2. Fédération des sociétés historiques et archéologiques de Normandie.
3. Arch. dép. Orne, Per 147/26-45, 1878/1946.
4. Mes remerciements à Robert Chevallier, Thérèse Gaillard, Yves Roth, Christian Thomas, membres du CA de la SHAO, Jean-Pascal Foucher, directeur des Archives départementales de l'Orne, Delphine Barrière et Jean-Claude Martin, des Archives départementales de l'Orne, Jean-Pierre Asselin pour les archives de La Ferté-Macé. Une bibliographie concernant l'école primaire supérieure de Flers a été fournie par Jean-Claude Ruppé.
5. Arch. dép. Orne, T 734, « Tableau concernant le personnel des écoles primaires du département de l'Orne, Inspection Académique de l'Orne, 24 décembre 1904 ».
6. Arch. dép. Orne, T 171, « Statistiques de fréquentation des établissements supérieurs de l'Orne », inspection académique de l'Orne, novembre 1926.
7. Rapport du préfet de l'Orne pour la session au conseil général de l'Orne, année 1938, *L'enseignement dans l'Orne*, Service éducatif, Arch. dép. Orne, 1980, p. 163-164.
8. Livret de présentation de l'école primaire supérieure de garçons de La Ferté-Macé, contenus d'enseignement vers 1900/1905. Les majuscules sont telles que présentées dans le document.
9. Arch. dép. Orne, T 610, « Lettre de Mme Boulay, directrice de l'ESP de filles de La Ferté-Macé, repris dans un courrier de l'inspecteur d'académie de l'Orne appuyant le projet de création du cours préparatoire », 16 mars 1928.
10. Arch. dép. Orne, T 1046, « Lettre de l'inspecteur d'académie de l'Orne au Préfet de l'Orne », 18 mars 1930.
11. Arch. dép. Orne, T 734, « Livret de présentation de l'école primaire supérieure de garçons de La Ferté-Macé, contenu d'enseignement », vers 1900-1905.
12. Arch. dép. Orne, PER 147/46, « *Bulletin de l'instruction primaire* », 1886.
13. Arch. dép. Orne, T 171, « Statistiques des résultats aux examens des établissements supérieurs de l'Orne, inspection académique de l'Orne », 6 novembre 1926.
14. Arch. dép. Orne T 657, « Certificats et brevets de l'école primaire supérieure », années 1883-1925.
15. Expression utilisée dans le document.
16. Arch. dép. Orne, T 734, « Courrier de Mme Arnaud, directrice de l'école primaire supérieure de jeunes filles à Alençon à M. l'inspecteur d'académie », 23 octobre 1903.
17. Arch. dép. Orne, T 734, « Courrier de l'inspecteur d'académie de l'Orne au préfet de l'Orne », 9 janvier 1903.
18. Arch. dép. Orne, T 79, « Attestation de Mme Arnaud, directrice de l'école supérieure de jeunes filles d'Alençon, concernant l'obtention de bourses de M^{elle} LARGERIE », 17 mars 1907.

19. Arch. mun. La Ferté-Macé, 4 M3/13, « Dessin de l'élévation de la façade de l'école primaire supérieure de garçons de La Ferté-Macé, M. Besnard-Bernadac, architecte », 1924.

20. Arch. dép. Orne, T 734, « Livret de présentation du livret de l'école primaire supérieure de La Ferté-Macé », vers 1910.

RÉSUMÉS

Le XIX^e siècle voit le développement important de l'enseignement primaire en France. Les écoles fleurissent, notamment après les lois de Guizot en 1833 concernant les garçons, et celle de Duruy en 1868 relative aux filles. Les lois de Jules Ferry de 1881 et 1882 donnent à l'école primaire sa triple dimension : laïque, gratuite et obligatoire. Elles assurent aussi l'essor des écoles primaires supérieures (EPS), déjà présentes depuis les années 1830. L'Orne n'échappe pas à la règle, et quelques EPS sont alors créées ou pour le moins agrandies, uniquement dans les villes et souvent adossées aux collèges. La plus ancienne est celle d'Alençon pour les garçons vers 1835, puis suivront celle pour les filles en 1898, celles de la Ferté-Macé (garçons-1880, filles-1908), et celle de Flers (garçons-1883). D'autres comme à Argentan et à Sées ont pu exister très épisodiquement. On y recherche l'excellence, et une sélection est effectuée pour rejoindre ces établissements qui ouvrent les portes à un meilleur avenir social. Le régime de Vichy met fin à ces écoles primaires supérieures remplacées par les collèges d'enseignement général ou collège technique.

AUTEUR

PATRICK BIRÉE

Docteur en histoire moderne et contemporaine, secrétaire de la Société historique et archéologique de l'Orne

Former des enseignants à une transmission de savoirs transversaux : de l'hyperspécialisation disciplinaire à la polyvalence

Pascal Terrien et Nathalie Rezzi

- 1 Entre 2014 et 2018 existait au sein de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Aix-Marseille Université un module d'enseignement destiné aux futurs professeurs des écoles, intitulé « Regards croisés ». Destiné aux étudiants qui envisagent de devenir professeurs des écoles, ce module a comme objectif de les former à une polyvalence réelle définie comme la capacité à organiser et à conduire avec des élèves les contenus et activités de l'ensemble des disciplines scolaires¹. Il s'agit donc de guider les étudiants dans une réflexion sur une transmission transversale et pluridisciplinaire des savoirs. Le cahier des charges du module stipule que, parallèlement à ce travail réflexif, les étudiants doivent créer un projet d'apprentissage croisant en particulier des disciplines artistiques avec de l'histoire et/ou de la géographie. Si ce module interpelle les étudiants dans leurs représentations et appréhension du métier et des disciplines convoquées, il interroge aussi leurs enseignants, hyperspécialisés, sur leurs propres pratiques.
- 2 Dès lors, la formation à la polyvalence nécessite de créer des contextes de formation où un savoir fondamental peut être abordé sous l'angle de plusieurs disciplines enseignées à l'école, en tenant compte des attendus de chaque cycle. Il s'agit d'élargir les conceptions que les futurs professeurs des écoles peuvent avoir sur l'éducation en les amenant à considérer leur enseignement dans une perspective où le savoir est un bien partagé par tous, et appartient à une culture qui fonde la société du XXI^e siècle. Par ailleurs, les étudiants sont engagés dans un travail collaboratif autour d'un projet pédagogique qui se déclinera en séances d'activités où les didactiques des disciplines se

croiseront. Enfin, répartis en petits groupes, la formation aux, et par les « Regards croisés », les met en situation de concepteurs.

- 3 Les « Regards croisés » ont été pensés comme une activité de formation interdisciplinaire où le projet d'enseigner un savoir devient un projet transdisciplinaire. Les objectifs des « Regards croisés » visent, outre la formation à la polyvalence, à interroger les futurs professeurs sur leurs connaissances dans l'ensemble des disciplines enseignées à l'école, à apprendre à trouver des personnes ressources en dehors des murs de l'école pour décloisonner le savoir et ouvrir les élèves à d'autres horizons de connaissances et de culture. Quel impact peut avoir, chez les étudiants candidats au professorat des écoles, une telle formation sur leur réflexion et leur pratique de la polyvalence ?
- 4 Cet article présente quelques modalités de mise en œuvre de cette formation, avant d'en proposer une analyse à l'aide d'un modèle didactique, qui permet de comprendre l'organisation par les étudiants d'un tel projet, et de communiquer quelques résultats.

Les « Regards croisés » dans la formation des professeurs des écoles

- 5 Le module de 20 heures par semestre est suivi par tous les étudiants inscrits en première année du Master des Métiers de l'Enseignement et de la Formation (MEEF) qui sont recrutés par concours pour enseigner à des élèves de la maternelle au cours moyen 2^{ème} année soit à des enfants de 3 à 10 ans. Les « Regards croisés » peuvent être à connotation humaniste ou scientifique : chaque étudiant en suit deux dans l'année afin d'avoir les deux approches. L'histoire, la géographie, l'enseignement moral et civique, les arts plastiques, l'éducation musicale et chant choral, les sciences et vie de la terre et la technologie sont les enseignements convoqués par ces « Regards croisés » qui ont comme principal objectif d'amener les étudiants à mettre en lien, à partir d'un thème, des disciplines qui peuvent leur sembler éloignées les unes des autres mais qui permettent de travailler et de faire acquérir des compétences transversales. Deux cours magistraux présentant la philosophie et les objectifs du module sont suivis de travaux dirigés dans lesquels les étudiants sont mis en situation de concepteurs, de créateurs, dans le cadre de la pédagogie active. Les formés doivent, lors de ces travaux dirigés, produire un projet transdisciplinaire, transposable dans une classe. C'est en travaillant collaborativement (le plus souvent en trinôme) et selon un cahier des charges précis mais leur laissant le choix du cycle et de la classe qu'ils construisent leur projet.
- 6 Intégré dans une unité d'enseignement intitulée « Éducation et culture », le module « Regards croisés » a pour objectif d'amener les étudiants à appréhender leur métier d'enseignant pour permettre à leurs futurs élèves d'accéder à une culture commune dans le cadre², en particulier, du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC). Inscrit dans la loi de refondation pour l'École de la République de juillet 2013, le PEAC doit « favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle » en se fondant sur des enseignements et des projets les mettant en lien³. Il s'agit de développer chez les étudiants la capacité à penser l'École comme un lieu de transmission de la culture et de les conduire à construire « des actions éducatives centrées sur des secteurs d'activité qui favorisent l'approche concrète : les

arts, la culture, le sport [...] [et] situées quelquefois au carrefour de plusieurs disciplines ».

Une situation intégrative de formation

- 7 L'ESPE d'Aix-Marseille Université ayant la particularité de dispenser sa formation sur quatre sites (Aix-en-Provence, Avignon, Digne-les-Bains et Marseille), les enseignants engagés dans le module « Regards croisés » ont toute liberté de proposer des thèmes de travail ancrés dans leur territoire et en fonction de leurs ressources locales ou du contexte⁴. Ainsi sur le site d'Aix-en-Provence, il a été proposé aux étudiants de travailler sur « Temps et espace à l'opéra », « Emprunt, empreinte : entre traces et références » mêlant éducation musicale et chant choral avec l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique. « Ma ville, notre patrimoine » amenait les futurs enseignants à croiser l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique aux arts plastiques⁵. L'étude présentée analyse le travail effectué dans le cadre du « Regard croisé » mené en 2017-2018 : « Emprunt, empreinte : entre traces et références ».
- 8 Le projet demandé aux étudiants répond à un cahier des charges précis. Il doit tout d'abord préciser les enseignements convoqués relevant prioritairement de la culture humaniste (Histoire, Géographie, Éducation musicale et chant choral, Histoire des arts⁶, Enseignement moral et civique) sans pour autant exclure d'autres disciplines comme le français ou les sciences. Les objectifs de connaissances, de capacités et d'attitude attendus doivent aussi être réfléchis conformément aux textes officiels (programmes, socle commun de connaissances, de compétences et de culture) et adaptés au niveau de classe librement choisi par les trinômes. Ces derniers sont aussi amenés à penser à des mises en activité pouvant permettre aux élèves d'arriver à une production concrète, aboutissement de tout projet aidant à l'implication de tous les membres d'un groupe classe.
- 9 L'évaluation consiste en une présentation orale devant les pairs du projet élaboré par trinôme en 10 minutes avec l'utilisation d'un logiciel de présentation. Afin de préparer au mieux les étudiants à leur futur métier, un des critères de réussite est que cette présentation soit accessible à des élèves afin de les engager dans le projet proposé. L'objectif principal étant de faire travailler les étudiants sur l'intérêt de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité, un autre critère est l'explicitation par le trinôme des liens établis entre les disciplines dont le jury doit pouvoir évaluer la maîtrise des savoirs fondamentaux de référence et les compétences transversales travaillées. Chaque trinôme présente aussi sa production artistique musicale et/ou plastique. Cette création entraîne les étudiants à réfléchir sur les pratiques artistiques qu'ils auront à mener avec leurs élèves et à appréhender en amont la pédagogie à mettre en œuvre pour conduire leurs élèves à créer par eux-mêmes.

Les « Regards croisés » : une réflexion sur la polyvalence

- 10 Bien que la pratique de la polyvalence soit présentée comme le cœur du métier du professeur des écoles, la formation reçue par les étudiants interroge sur cette notion

polysémique. Dans le cadre des « Regards croisés », le choix a été fait de considérer la polyvalence comme :

« La maîtrise des connexions à instaurer entre les disciplines. [...] La notion qui émerge est celle d'interdisciplinarité, qui permet de dépasser l'appréhension de la polyvalence comme simple juxtaposition de disciplines, [...] pensée comme une capacité de proposer des contenus, tâches et activités propres à développer chez l'élève des compétences transversales (compétences méthodologiques, attitudes sociales et intellectuelles, maîtrise des concepts de temps et d'espace)⁷. »

- 11 Or, la formation est dispensée par des enseignants disciplinaires, spécialistes d'un champ d'étude, intervenant dans des unités d'enseignements organisées en modules disciplinaires. La polyvalence travaillée se rapporte en fait à de la pluridisciplinarité définie comme une juxtaposition d'enseignements dont il faudrait être spécialiste.
- 12 Les « Regards croisés » ont comme objectif de former à une polyvalence réelle en développant chez les étudiants la capacité à penser, à organiser et à conduire des projets pédagogiques transdisciplinaires. C'est peut-être en transformant les modalités de formation, ici l'obligation faite de « croiser » des savoirs de disciplines différentes, que les enseignants modifieront leurs pratiques professionnelles et appréhenderont donc « leur » polyvalence non plus comme une hyperspécialisation difficilement atteignable mais comme une réelle mise en réseau des enseignements afin de développer chez leurs élèves des compétences disciplinaires mais aussi transversales. Ainsi les conditions de la formation transforment et développent les modalités de travail en amenant les étudiants à considérer un savoir à enseigner sous plusieurs aspects. Ils élargissent leur conception sur la notion abordée et ils intègrent progressivement dans leur pratique des didactiques qu'ils n'utiliseraient pas dans une situation de cours habituelle. Cette formation décloisonne le regard que peut porter un futur professeur des écoles sur la manière de transmettre une connaissance, un savoir-faire, en l'obligeant à se décentrer par rapport aux conceptions de l'enseignement qu'ils ont en arrivant en formation. Ils enrichissent leur palette de gestes professionnels en empruntant aux différentes didactiques disciplinaires, et en adaptant leur style d'enseignant aux situations pédagogiques qu'ils ont créées. Ce faisant, ils arrivent à mieux identifier leurs préoccupations d'enseignant, et pensent l'organisation de leur cours en tenant compte de l'enchâssement des activités qu'ils soumettent aux élèves. Il s'agit de donner du sens aux activités scolaires, aux pratiques, pour permettre aux élèves de s'engager dans un travail qui les conduit vers l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouveaux savoir-faire, ou d'approfondir des acquis.
- 13 Ce travail de préparation de cours par les « Regards croisés » doit aider l'étudiant à élargir sa compréhension de la polyvalence dans sa pratique du métier de professeur des écoles par une approche pédagogique renouvelée qui permette aux élèves de saisir le sens des activités dans lesquelles ils sont engagés collectivement au sein de la classe.

Les préoccupations enchâssées des formateurs

- 14 Si le module interpelle les formés sur leurs représentations du métier de professeur des écoles, ils ne sont pas sans effet sur leurs enseignants qui ont à repenser leur place et leur rôle de formateur. En nous appuyant sur les travaux de Dominique Bucheton et de Yves Soulé⁸ les intervenants de ce module ont adopté des postures qui ne sont pas toujours celles ayant cours dans l'enseignement supérieur. Si l'objectif est de

développer la créativité et la réflexivité des futurs enseignants, afin de faire de même avec leurs élèves, leurs formateurs doivent être non plus dans le contrôle mais dans l'accompagnement et le lâcher-prise. C'est en partant d'un objet (ici un thème devant donner naissance à un projet pédagogique) que les formateurs accompagnent leurs étudiants.

- 15 En procédant ainsi avec les étudiants, les enseignants veulent amener les futurs professeurs des écoles à penser leur gestion de classe selon les cinq préoccupations décrites par les auteurs – objets de savoirs et techniques, tissage, atmosphère, pilotage et étayage – pour les conduire à gérer les contraintes de la classe tout en maintenant des espaces dialogiques afin de faire comprendre, faire dire et faire faire à leurs élèves et ainsi donner du sens aux savoirs visés.
- 16 La prescription large d'un thème de travail ne dit rien des objets de savoirs et des techniques que vont choisir les étudiants dans la conception de leurs « Regards croisés ». Ce cadre de départ ne renseigne pas sur les compétences et les capacités que possèdent les étudiants pour répondre aux orientations pédagogiques qu'ils auront choisies. En d'autres termes, les étudiants possèdent-ils les compétences nécessaires pour enseigner les savoirs qu'ils ont sélectionnés, sont-ils en capacité de pouvoir organiser leur transmission ? Ces deux questions sont posées dans le contexte d'un dispositif de formation où les étudiants ne sont pas des spécialistes des disciplines enseignées. Issus en grande partie de licences diverses ou en reconversion professionnelle, leurs connaissances académiques sont à la mesure de ce qu'on peut exiger à la fin du 1^{er} cycle universitaire, et ils ne possèdent pas les connaissances en sciences de l'éducation nécessaires pour faire les liens entre savoirs académiques et savoirs pédagogiques ou didactiques. Ce constat amène les formateurs, qui interviennent en binôme lors des cours, à accompagner les étudiants dans la compréhension des savoirs convoqués, à penser un environnement didactique favorable à l'acquisition de ces savoirs, et à penser les dispositifs didactiques qui permettent aux élèves de comprendre, de dire, de faire sur la notion étudiée. Cette situation s'apparente à une mise en abîme qui conduit les formateurs à un accompagnement où le lâcher-prise favorise la réflexivité et la créativité des étudiants.
- 17 Cette formation aux et par les « Regards croisés » modifie aussi les savoir-faire des professeurs en charge de ce dispositif. L'accordage entre enseignant-chercheur et formateur contraint le binôme à ajuster non seulement sa posture, mais aussi ses attentes, pour permettre aux étudiants d'avoir des espaces d'élaboration pour leur projet. Il ressort de cette situation une adaptation des questions épistémiques aux situations pédagogiques où la recherche, loin d'être déconnectée du monde de la formation, vient enrichir et nourrir la réflexion des futurs enseignants en ouvrant des espaces de réflexivité et de créativité.
- 18 Ce cadre méthodologique nous sert aussi pour analyser les entretiens réalisés avec les étudiants afin de cerner l'évolution de leur pensée sur l'enseignement et le développement de leur pratique pédagogique dans le temps de cette formation.

Les « Regards croisés » et leurs effets sur les futurs professeurs des écoles

Contexte et méthodologie

- 19 L'étude porte sur un groupe d'étudiants qui a participé aux « Regards croisés » intégré lors de l'année universitaire 2017-2018 au projet « Emprunt, empreinte : entre traces et références »⁹ auquel participaient des partenaires culturels et des artistes¹⁰.
- 20 Nous avons choisi un groupe d'étudiants sur les neuf du site d'Aix-en-Provence pour mesurer les effets de ce module sur les représentations des enseignements mais aussi sur la réflexion sur la polyvalence. Nous avons filmé, avec leur accord, les 23 étudiants de ce groupe lors d'une séance de travaux dirigés et au cours de la présentation orale de leur travail au moment de l'évaluation. Ces vidéos ont ensuite été analysées dans le cadre d'entretiens d'auto-confrontation simple et croisée.
- 21 Parallèlement, ce groupe témoin a répondu à un questionnaire portant sur leurs représentations de la polyvalence, du métier mais aussi de la fonction des disciplines dans la pratique professionnelle. Son objectif est de nous renseigner sur la conception qu'ont les étudiants des disciplines artistiques à l'école, la place qu'elles occupent dans leur environnement quotidien, et l'importance qu'ils accordent à ces disciplines au sein de leur futur enseignement. Par ailleurs, ce questionnaire indique les représentations sur les lieux culturels et leur fonction dans notre société, ou dans le cadre de l'école.
- 22 Les étudiants se destinant à devenir professeurs des écoles forment un public spécifique dont l'échantillon est représentatif. L'hétérogénéité des parcours fait se côtoyer des personnes en reconversion professionnelle (7 étudiants sur 23) et des cursus universitaires plus classiques. Seuls quatre étudiants indiquent être titulaires d'un diplôme se rapportant à un des enseignements convoqués dans le projet « Emprunt, empreinte : entre traces et références », à savoir : musique, arts plastiques et danse. Nous pouvons donc supposer que pour les autres, le contact avec les pratiques artistiques en éducation musicale et chant choral, en arts plastiques ou en danse remonte au collège, voire au lycée pour les plus intéressés par ces disciplines.

Quelques résultats

- 23 Les questionnaires permettent de voir que les représentations de ces enseignements sont très souvent marquées par leur expérience antérieure plus ou moins positive. L'histoire est souvent réduite à une « connaissance des dates » à apprendre par cœur ; les cours de musique comme un défouloir et les arts plastiques un enseignement difficilement compréhensible :
- « Je n'ai jamais compris ce qu'on nous faisait faire [...] coller des pots de yaourts ce n'est pas de l'art ! »
- 24 Les entretiens ont confirmé ces représentations négatives et mis en évidence un manque d'expériences artistiques personnelles que ce soit au niveau des pratiques (seuls quatre personnes disent faire de la peinture, de la sculpture, de la danse et de la musique) ou de la culture générale (visites d'exposition, concerts, musées.). Ces représentations et ce vécu influencent le statut de ces enseignements dans la pratique professionnelle. Déjà soulignée par de nombreux auteurs¹¹, il existe sans conteste une hiérarchisation des disciplines préjudiciable en particulier aux enseignements

artistiques¹². Ainsi 65 % des sondés ne pensaient pas que l'enseignement des arts puisse être important alors qu'ils sont tous convaincus de la nécessité de l'histoire et de la géographie tout en plaçant le français et les mathématiques comme fondamentaux :

« Pour moi c'était important mais pas indispensable. L'enseignement du français et des mathématiques, en revanche, c'était indispensable pour construire des citoyens de demain. »

« [...] la musique et l'art plastique sont importants d'un point de vue culturel ; mais je ne suis pas certaine que la pratique notamment de la musique aide réellement un élève dans son instruction. Après je comprends que les élèves aient besoin d'exprimer leur personnalité. »

- 25 Les « Regards croisés » ont fait évoluer les représentations des étudiants puisque un tiers d'entre eux déclarent que les enseignements artistiques participent à la « construction du citoyen », et sont des « outils d'apprentissage [...] complémentaires » à l'histoire-géographie « s'éclair[ant] mutuellement et pouv[ant] permettre une meilleure compréhension ». Au-delà, ce sont toutes les images de l'enseignement qui étaient interrogées dans le module. Or, pour 60 % du groupe, les « Regards croisés » ont permis d'appréhender autrement leur futur métier :

« Auparavant chaque enseignement devait être cantonné à la discipline en question, je ne savais pas possible la capacité de mêler les mathématiques aux Arts plastiques ou la géographie à l'EPS par exemple. »

« Cela a permis de déconstruire l'idée de l'enseignement cloisonné : discipline par discipline que j'ai pu connaître en tant qu'élève au profit d'une approche que je trouve plus enrichissante tant pour l'enseignant que pour les élèves. »

- 26 Enfin, les étudiants ayant participé aux « Regards croisés » dans le cadre du projet « Emprunt, empreinte : entre traces et références », et ayant pu rencontrer les artistes, participer à des tables rondes¹³ et aller au concert ou à des expositions¹⁴, déclarent que ce travail de conception articulait les savoirs et les didactiques de plusieurs disciplines a modifié leur conception de la polyvalence et leur rôle d'enseignant :

« Maintenant je perçois les enseignements artistiques comme un outil d'apprentissage pour les élèves car cela leur permet d'acquérir des compétences qui sont rattachées au socle commun de compétences et de culture. »

« Cela a permis de déconstruire l'idée de l'enseignement cloisonné : discipline par discipline que j'ai pu connaître en tant qu'élève au profit d'une approche que je trouve plus enrichissante tant pour l'enseignant que pour les élèves. »

Discussion

- 27 Les liens entre les savoirs disciplinaires et la polyvalence, telle que nous la définissons ci-dessus, apparaissent évidents pour la majorité des étudiants qui se sont interrogés, lors des entretiens, sur la pertinence de leur formation qui ne les prépare pas à « voir que l'on pouvait enseigner des matières à travers un même thème et ainsi de décroiser les matières entre elles. »
- 28 Cette formation amène les étudiants à confronter l'ensemble de leurs connaissances dans des domaines différents. Ceux-ci deviennent connexes par le questionnement des savoirs à l'aune d'un regard épistémique renouvelé ou original et du croisement des didactiques convoquées. L'étudiant en formation au métier de professeur des écoles peut ainsi élargir son champ des possibles didactiques et pédagogiques en collaborant avec ses condisciples, en échangeant avec ses formateurs, en approfondissant ses

connaissances et ses savoir-faire, et lui faisant découvrir les partenaires culturels qui collaborent avec l'Éducation nationale.

- 29 Ce dispositif change les modalités de transmission du savoir, et cela à plusieurs niveaux. Les contraintes de formation en termes d'heures obligent les étudiants à trouver d'autres modalités de travail, ce qui est le but. Elles créent aussi d'autres modalités d'interactions entre les formateurs et les formés. La réflexion et la réalisation du projet des étudiants les obligent aussi à d'autres types d'échanges où les qualités, les compétences des uns enrichissent les connaissances des autres et leur savoir-faire. Sur ce point, la restitution du projet sous forme d'exposé qui sollicite des pratiques artistiques, amène les étudiants à concevoir des dispositifs de transmission originaux.
- 30 Comme nous l'avons rapidement évoqué ci-dessus, si les « préoccupations enchâssées » des enseignants sont réinterrogées à chaque étape du processus par les formateurs, ce travail permet aux étudiants de les identifier au cours de l'élaboration de leur projet. Ce module met la transmission des savoirs et les gestes professionnels au centre. Dans le cas des formateurs, les questions que pose cette formation, tant sur les plans épistémique, pédagogique, didactique, soulignent la nécessité d'articuler la recherche à la formation. Dans le cas des étudiants, les futurs professeurs des écoles saisissent mieux le principe d'universitarisation de leur formation en corrélation avec la construction de savoir-faire lié au terrain.
- 31 Pour autant, nous ne pouvons mesurer pleinement l'impact de cet enseignement mis en œuvre lors d'un semestre de Master, et qui n'est pas poursuivie en 2^e année.
- 32 Les réponses des étudiants au questionnaire mais aussi lors des entretiens montrent qu'un changement de regard est possible. Tous les étudiants de ce groupe se disent prêts à mettre en œuvre dans leur classe le modèle expérimenté dans les « Regards croisés » « pour mettre du sens, du lien aux enseignements » et « sortir du carcan classique éducatif » afin de « motiver les élèves » et surtout « aider les décrocheurs à trouver du sens ».
- 33 L'expérience créatrice vécue par les étudiants qui ont eu à concevoir des projets transdisciplinaires leur a permis de développer une certaine réflexivité sur et dans l'action afin de résoudre les questions propres à l'exercice de leur métier. C'est par la pédagogie active qu'ils ont vécue en tant que formés, par les liens qu'ils ont eu à faire entre des enseignements qu'ils estimaient secondaires que les étudiants ayant suivi ce module peuvent appréhender la polyvalence de leur métier de telle manière qu'elle participe à la réussite des élèves.
- 34 Les « Regards croisés » impactent les processus de transmission des connaissances à l'école en transformant le cadre de formation, en modifiant les rapports aux savoirs et savoir-faire dans les pratiques pédagogiques, en faisant évoluer le rapport formateurs-formés, comme nous l'avons observé. Ils font apparaître un modèle de transmission en rhizome qui remplace le modèle classique de la formation, et pousse les formateurs à collaborer entre eux et avec les étudiants. Les savoirs se diffusent dans des strates différentes et superposées dont la porosité offre à chacun la possibilité de réguler les tensions du milieu didactique.

- 35 Enfin, les « Regards croisés » donnent du sens aux liens qui peuvent exister entre recherche, formation et terrain, en associant différents acteurs (chercheurs, formateurs, étudiants, artistes) et une pluralité de milieux professionnels (université, école, partenaires culturels) pour donner une lisibilité aux résultats de la recherche et de la formation dans l'ensemble des domaines que couvrent les sciences de l'éducation.
-

BIBLIOGRAPHIE

BAILLAT Gilles et ESPINOSA Odile, « L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur a ses raisons... », *Revue des sciences de l'éducation*, 2 (32), 2006, 283-305.

BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, octobre 2009, p. 29-48.

BUSSIENNE Élisabeth et MARTIN Sylvianne, « Les arts à l'école », *Les cahiers pédagogiques*, n° 464, Dossier « les arts à l'école », <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-arts-a-l-ecole>, consulté le 14 septembre 2018.

DONNAT Olivier et TOLILA Paul, *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003.

ESPINASSY Laurence et TERRIEN Pascal, « Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques », *Revue eJRIEPS* numéro spécial n° 1, avril, 2018, p. 23-42.

ESPINASSY Laurence et TERRIEN Pascal, « Professeur débutant dans les disciplines artistiques : de l'expérience artistique du professeur à celles de l'élève », dans BOUDINET Gilles & SANCHEZ-IBORRA Corinne, *Expérience esthétique et savoirs artistiques*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 107-118.

PRAIRAT Erick et RÉTORNAZ Annick, « La polyvalence des maîtres en France : une question en débat », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 3, 2002, p. 587-615.

REVERDY Catherine, « Des projets pour mieux apprendre ? », *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 82, février 2013.

TERRIEN Pascal, « Transmettre un chant de l'auralité à l'oralité », dans *Transmettre, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) - Institut National de Recherche en Pédagogie (INRP)*, Paris, février, 17 p. http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/pascal-terrien-com-n-156-atelier-36_1360078662119.pdf.

TERRIEN Pascal, « L'histoire des arts : une nouvelle discipline ? » dans TERRIEN Pascal et LEROY Jean-Luc (éds), *L'enseignement de l'histoire des arts, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (III)*, collection Arts, Transversalité, Éducation, Paris, L'Harmattan, 2014, p. 19-32.

TORTOCHOT Éric, REZZI Nathalie et TERRIEN Pascal (textes réunis par), *Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité*, collection Arts, Transversalité, Éducation, Paris, L'Harmattan, 2019.

NOTES

1. G. Baillat et O. Espinosa, « L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur a ses raisons... ».
2. L. Espinassy et P. Terrien, « Professeur débutant dans les disciplines artistiques : de l'expérience artistique du professeur à celles de l'élève », p. 107-118.
3. <http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-education-artistique-culturelle.html>
4. Les « Regards croisés » de 2014 ont été avant tout consacrés à la Première Guerre mondiale en raison des commémorations liées au centenaire. Le site d'Avignon a travaillé sur cette thématique tout au long de ces quatre années lui donnant l'occasion de recevoir le label « Centenaire de la Grande Guerre ».
5. D'autres thématiques comme « Mémo Art » (arts plastiques et histoire) liée au Camp des Milles, « Ateliers scientifiques » (sciences et vie de la terre et technologie), « Métamorphoses » (arts plastiques et sciences) ont été proposées aux étudiants entre 2014 et 2018.
6. P. Terrien, « L'histoire des arts : une nouvelle discipline ? », p. 19-32.
7. E. Prairat et A. Rétornaz, « La polyvalence des maîtres en France : une question en débat », p. 596.
8. D. Bucheton et Y. Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », p. 29-48.
9. Projet transdisciplinaire associant art, musique et danse dans le cadre d'un partenariat entre l'SPE Aix-Marseille Université et des acteurs culturels des Bouches-du-Rhône : <https://sfere.hypotheses.org/10426>
10. Les partenaires étaient le centre d'arts Fernand Léger de Port de Bouc dirigé par Laure Flores ; le ballet National de Marseille ; GMEM Centre National de Création Musicale de Marseille. Les artistes étaient Floryan Varennes (plasticien), Béatrice Mille (danseuse et chorégraphe), Christian Sébille, compositeur.
11. O. Donnat, P. Tolila, *Le(s) public(s) de la culture*.
12. http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_-_aout/51/4/2017_DPrenree_fiche_17_801514.pdf E. Bussienne et S. Martin, « Les arts à l'école », <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-arts-a-l-ecole>
13. <https://sfere.hypotheses.org/10426>.
14. <http://pointcontemporain.com/floryan-varennes-motifs-belligerants-centre-darts-fernand-leger-port-de-bouc/>

RÉSUMÉS

Entre 2014 et 2018, existait au sein de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) d'Aix-Marseille Université, un module d'enseignement destiné aux futurs professeurs des écoles.

Intitulé « Regards croisés », ce dispositif est né du constat que la formation des enseignants du premier degré est principalement abordée par une hyperspécialisation disciplinaire peu favorable à développer chez les professeurs des écoles une polyvalence efficiente. Notre étude porte sur l'impact d'une situation intégrative de formation auprès de futurs enseignants et l'analyse de leurs représentations sur les croisements disciplinaires afin de développer leurs compétences créatives et réflexives.

AUTEURS

PASCAL TERRIEN

Professeur des universités, Sciences de l'éducation, EA 4671 ADEF ; SFERE-Provence (FED 4238)

NATHALIE REZZI

Docteure en histoire, EA 4671 ADEF ; SFERE Provence (FED 4238)

**Transmettre les savoirs techniques,
scientifiques et professionnels du
XVIII^e siècle à nos jours**

Les écoles d'artillerie en 1720 : une étape décisive de la professionnalisation des artilleurs français

Hugues Weber

- 1 Alors que l'historiographie admet généralement que les principales armées européennes du XVII^e siècle sont devenues largement professionnelles, il peut paraître saugrenu de poser la question de la professionnalisation des artilleurs au siècle des Lumières. Cette question peut sembler d'autant plus paradoxale que l'artillerie à poudre, inventée vers 1350, a été l'un des artisans majeurs de la reconquête du royaume à la fin de la guerre de Cent Ans, qu'elle a stupéfié l'Europe lors des premières guerres d'Italie (1494-1500) et qu'elle est devenue, avec l'infanterie, l'une des deux composantes majeures des armées de la Renaissance. Au siècle suivant, les artilleurs se sont avérés encore plus indispensables par leur efficacité, aussi bien lors des sièges dirigés par Vauban qu'à l'occasion des batailles gagnées par les maréchaux tels que Luxembourg ou Villars. Louis XIV reconnaissait d'ailleurs le rôle déterminant de l'artillerie en faisant graver sur les canons la devise *ultima ratio regum*.
- 2 Alors, comment imaginer que les artilleurs de la seconde moitié du XVII^e siècle n'aient pas été de vrais professionnels ? Pour bien nous faire comprendre, nous commencerons par indiquer à grands traits en quoi consistait l'artillerie des trois premiers rois Bourbons et comment elle recrutait et formait son personnel. Puis nous essayerons de montrer comment la création d'écoles spécialisées a permis de transformer des officiers et des soldats de l'infanterie en artilleurs professionnels experts dans leur nouveau métier.

Qu'est-ce que l'artillerie française vers 1700 ?

- 3 Pour bien saisir la nature des artilleurs à la fin du XVII^e siècle, il faut se défaire de la conception que nous avons de l'artillerie, influencés que nous sommes par ce qu'elle est devenue aux XIX^e et XX^e siècles. Sous les trois premiers rois Bourbons, l'artillerie n'est pas une arme au sens actuel du terme : les artilleurs ne constituent pas un corps de spécialistes voués exclusivement à la mise en œuvre de canons. L'artillerie du XVII^e siècle est bien plus que cela : c'est une organisation administrative, industrielle et logistique complexe, au service de l'ensemble des armées royales. Si l'on ne craignait pas d'être anachronique, on soutiendrait que le Grand maître de l'artillerie est à la tête d'un véritable complexe militaro-industriel, actif aussi bien pendant la paix que pendant la guerre.
- 4 En période de paix, c'est en effet l'artillerie qui fabrique l'intégralité du matériel équipant les armées de terre françaises, depuis les 5 000 à 7 000 canons de l'artillerie proprement dite¹ jusqu'aux centaines de tonnes de poudre et aux millions de balles pour les armes à feu, en passant par les dizaines de milliers de piques et mousquets destinés aux fantassins, les milliers de pistolets, épées et corcelets équipant les cavaliers, la myriade d'outils pour les sapeurs, les mineurs et les ouvriers militaires, les pontons pour franchir les cours d'eau et les tentes pour les campements². C'est également à l'artillerie que revient la mission de stocker, entretenir et gérer l'intégralité de ce matériel qui, entreposé dans les divers arsenaux et magasins royaux, représente le capital mobilier le plus considérable du royaume³ (en 1610, sa valeur avoisine au bas mot trois millions de livres tournois (l.t.), soit six fois les dépenses annuelles de l'artillerie et plus du cinquième du budget annuel moyen sous Henri IV⁴). Afin de remplir ces importantes missions du temps de paix, l'artillerie dispose de moins de trois cent cinquante fonctionnaires « ordinaires » (c'est-à-dire permanents) : commissaires, gardes-magasins, canonnières et ouvriers spécialisés. En fait, pour la production de la plupart de son matériel, l'artillerie fait appel à l'entreprise privée.
- 5 Quand survient une guerre, l'artillerie a pour mission de transporter tout ce matériel militaire, cette poudre et ces munitions et de les distribuer, selon les besoins des fantassins et des cavaliers. Par ailleurs, elle est également chargée d'exécuter les travaux de terrassement nécessités par les sièges (tranchées, sapes, galeries, fourneaux de mine, création des plateformes de tir pour les canons). Et c'est seulement à l'occasion des batailles en rase campagne et des sièges de places fortes que le personnel de l'artillerie se consacre vraiment à ce que nous considérons, aujourd'hui, comme sa tâche essentielle, c'est-à-dire la mise en œuvre des deux cents à quatre cents canons qui appuient les trois à quatre armées royales.
- 6 Pour remplir ces missions du temps de guerre, il va sans dire que l'artillerie doit être fortement renforcée. Le Grand Maître est alors contraint de faire appel massivement à des ressources civiles qu'il faut réquisitionner pour les quatre à cinq mois que dure chaque campagne :
 - d'une part, 800 à 1 500 charretiers civils avec leurs 400 à 1 000 chariots et leurs 3 000 à 6 000 chevaux, le tout destiné à tracter les canons, les munitions et le matériel ;
 - d'autre part, entre 5 000 et 20 000 paysans indispensables tant pour aider la petite centaine de canonnières « ordinaires » à mettre en œuvre les pièces d'artillerie que pour effectuer les multiples travaux de terrassement et la manutention des munitions et du matériel.

- 7 Dans ces conditions, on voit bien que l'artillerie d'Henri IV et de Louis XIII n'est composée que de quelques professionnels permanents, experts dans l'emploi des canons ; pour l'essentiel, elle doit faire appel à des paysans qui n'ont aucune compétence militaire et aucune motivation.
- 8 Conscients de l'imperfection d'une telle organisation, surtout à une époque où les guerres deviennent fréquentes et où les effectifs militaires augmentent considérablement, Louis XIV et Louvois ne peuvent plus se satisfaire d'un tel état de choses. Ils décident donc, à partir de 1679, de militariser l'artillerie en remplaçant les milliers de paysans réquisitionnés par autant de soldats regroupés dans des régiments : d'abord le régiment des Fusiliers du roi, puis le régiment Royal Bombardier, enfin le régiment Royal Artillerie, dont les effectifs sont ponctionnés dans l'infanterie. Ce faisant, on remplace une main-d'œuvre civile non formée par une main-d'œuvre militaire tout aussi peu formée. Certes, les fantassins présentent théoriquement l'avantage de servir pendant plusieurs années d'affilée, ce qui doit leur permettre d'apprendre, progressivement et « sur le tas », les rudiments du métier d'artilleur. Mais c'est sans compter avec la culture de ces fantassins : détachés, souvent malgré eux, dans l'artillerie, ils méprisent les artilleurs « ordinaires » et n'ont que dégoût pour les travaux manuels ingrats de l'artillerie. Tant et si bien qu'au moment des batailles, ces néo-artilleurs frustrés préfèrent rejoindre leurs anciens camarades de l'infanterie pour combattre en ligne avec eux, dans l'espoir de partager leur gloire. Ainsi Vauban déplore, en 1700, que « l'artillerie se trouve très mal servie » par les officiers et les soldats du régiment Royal Artillerie :
- « Quand il se présente un jour de bataille, ils abandonnent le canon pour combattre en ligne [avec leurs anciens camarades fantassins], ou n'y laissent que les plus mauvais soldats, ce qui se prouve par l'exemple de la bataille de Fleurus où la moitié du canon devint inutile après la première décharge [id est salve des canons], faute de canonniers et de soldats pour le servir.⁵ »
- 9 À la fin du règne de Louis XIV, l'artillerie reste donc composée, d'une part, de trois cents cadres civils, vrais professionnels (commissaires et canonniers) et, d'autre part, d'une masse de quatre à huit mille soldats non spécialisés, issus de l'infanterie, qui n'ont ni compétence ni appétence pour le service de l'artillerie et servent d'hommes à tout faire. Somme toute, on voit bien que, malgré la militarisation décidée par Louis XIV, l'artillerie n'est toujours pas constituée de vrais professionnels formés et aguerris.

Comment professionnaliser l'artillerie ?

- 10 La question se pose donc à la fin de la guerre de Succession d'Espagne : comment assurer une véritable professionnalisation de cette artillerie ? En 1720, sous la Régence, les réflexions aboutissent et l'artillerie fait alors l'objet d'une complète réorganisation inspirée par deux commissaires d'artillerie, réputés être les meilleurs artilleurs d'Europe : Jean Florent de Vallière⁶ et Louis Camus Destouches⁷. La solution qu'ils proposent consiste à créer *ex nihilo* cinq écoles d'artillerie qui seront associées très étroitement aux cinq bataillons d'artillerie nouvellement mis sur pied.
- 11 Avant d'aller plus loin, il convient de préciser ce que recouvre la notion de professionnalisation. Généralement l'historiographie considère qu'il y a professionnalisation lorsque les soldats sont employés à plein-temps et sont payés pour

ce faire, qu'ils sont formés pour leur emploi et qu'ils se soumettent à une discipline stricte⁸. Selon cette acception, il y aurait professionnalisation dès que l'armée devient permanente.

- 12 À cette définition très générale et un peu attrape-tout, nous préférons celle élaborée par un historien suédois, Gunnar Arteus⁹, manifestement inspiré par la sociologie de Max Weber. Selon lui, la professionnalisation est un processus au terme duquel les critères suivants sont réalisés :
- le personnel est en service à plein-temps, en paix comme en guerre ;
 - la formation théorique des cadres est standardisée, obligatoire et contrôlée ;
 - la formation pratique de tout le personnel est standardisée et intensive ;
 - des « barrières à l'entrée » dans la profession sont instituées, autrement dit une sélection initiale est instituée ;
 - il existe pour tous des possibilités de carrière et de promotion par le mérite individuel.
- 13 À vrai dire, la solution consistant à scolariser une partie des futurs officiers avait déjà été expérimentée. Au XVIII^e siècle, des écoles militaires avaient été instituées : les académies d'équitation, les compagnies de pages de la Petite et de la Grande Écurie, les compagnies de cadets gentilshommes de 1682 à 1692, les gardes de la Marine à partir de 1689, avaient été autant d'expériences provisoires et sans lendemain.
- 14 Les écoles d'artillerie créées en 1720 constituent la première expérience pérenne de formation scolarisée des militaires. L'expérience repose sur un concept original, dans la mesure où la formation est envisagée de façon globale. Il ne s'agit plus seulement d'instruire quelques officiers, comme l'avaient fait les écoles militaires précédentes, mais l'ambition est de former l'ensemble des publics constituant l'artillerie, c'est-à-dire les trois cents commissaires et canonniers « ordinaires » dans les arsenaux, mais aussi et surtout les 4 265 officiers, bas-officiers et soldats de toutes spécialités appartenant aux cinq bataillons d'artillerie.
- 15 L'artillerie avait certes déjà créé des écoles à partir de 1679. Mais, en fait d'écoles, il s'agissait plutôt de stages de formation rapide, mis sur pied au moment des guerres pour former en urgence de nouveaux officiers¹⁰. Ce système n'avait pas donné satisfaction parce que ces écoles provisoires, qui ne fonctionnaient que quelques mois dans l'année, n'étaient que des espèces d'annexes subordonnées aux bataillons d'artillerie.
- 16 Alors la réorganisation de 1720 inverse l'ordre des facteurs : désormais, dans le couple école-bataillon d'artillerie, c'est l'école qui assure le *leadership*, tandis que le bataillon d'artillerie se borne à être l'exécutant, le bras armé. Autrement dit, l'instruction et l'entraînement deviennent déterminants et prennent le pas sur le service courant. C'est pour cela que chacune des cinq écoles d'artillerie est jumelée avec un des cinq bataillons d'artillerie, l'association étroite et la co-localisation de ces deux entités au sein d'une même garnison (La Fère, Metz, Strasbourg, Grenoble et Perpignan) étant au cœur même du nouveau modèle de formation.
- 17 En termes d'organisation, chaque école est une structure extrêmement légère. Le commandement et l'encadrement sont assurés par trois membres du Corps royal : un lieutenant provincial (grade équivalent à colonel) et deux commissaires provinciaux (grade équivalent à lieutenant-colonel). Quant au corps enseignant, il se résume à un seul professeur de mathématiques, auquel est adjoint un maître de dessin qui sert de

répétiteur. En tout cinq personnes par école pour assurer l'instruction des cinquante officiers et huit cents hommes du bataillon d'artillerie jumelé.

- 18 Pour réussir ce qui peut paraître comme une gageure, Vallière et Camus Destouches ont misé sur l'articulation entre ce qu'ils appellent « l'école de théorie » et « l'école de pratique ».

L'école de théorie

- 19 L'école de théorie a lieu toute l'année, un jour sur deux, à raison de trois heures de mathématiques et deux heures de dessin par jour. Au total, quinze heures de théorie par semaine destinées aux seuls officiers et élèves officiers, soit un peu moins d'une centaine de personnes par école (une dizaine de jeunes commissaires d'artillerie, quarante-huit sous-lieutenants, lieutenants et capitaines des bataillons et une vingtaine de cadets et d'élèves officiers).
- 20 Il est tout de même à noter – et c'est symptomatique de l'esprit d'ouverture qui règne dans l'artillerie – que quelques bas-officiers ou soldats « qui auront de l'intelligence, avec l'émulation et le désir d'entrer dans la salle [de mathématiques] pour apprendre, en demanderont la liberté au commandant de l'école¹¹ ». En 1721 et 1722, un sergent et un canonnier suivent effectivement l'école de théorie à l'école de Strasbourg ; à celle de Metz, ce sont quatre canonniers, quatre bombardiers et un soldat. Leurs appréciations à l'examen semestriel sont encourageantes, voire très bonnes. Là où certains jeunes officiers sont notés « De condition, aimant ses plaisirs, très indifférent pour le reste » ou « Ancien officier, inappliqué, indifférent sur tout », l'apostille de 1721 relative au canonnier Mallefait indique qu'« il sçait ; et appliqué » ; à l'examen suivant, le 8 mai 1722, l'appréciation est encore plus élogieuse :
- « Très appliqué, se forme, bon géomètre, et très sage.¹² »
- 21 En ce qui concerne le contenu du cours de mathématiques, l'instruction créant les écoles reste très elliptique. À peine l'ordre d'exposition est-il mentionné : les leçons porteront d'abord sur l'arithmétique et la géométrie ; elles aborderont ensuite la trigonométrie, la planimétrie et la stéréométrie (« qui sont les parties de géométrie les plus nécessaires à la pratique de la guerre¹³ ») et seront enfin consacrées à la fortification, à la mécanique et à l'hydraulique. Cette conception très extensive des mathématiques est bien dans la manière du XVIII^e siècle et assez conforme à l'enseignement dispensé dans les collèges jésuites. Concrètement, les cours de mathématiques commencent par enseigner les quatre opérations de l'arithmétique pour atteindre le niveau actuel des terminales scientifiques, voire de maths sup/maths spé¹⁴. Pour enseigner cette théorie, Vallière et Camus Destouches font appel à cinq professeurs qui sont des universitaires (comme Herttenstein à Strasbourg) ou des commissaires d'artillerie dont la science est attestée par leur appartenance à une académie des sciences (comme Bélidor à La Fère et Valton à Perpignan).
- 22 À l'école de La Fère, le professeur Bélidor applique les grandes lignes du programme officiel, dont il tirera un manuel réputé intitulé *Nouveau cours de mathématique à l'usage de l'artillerie et du génie*¹⁵. À Strasbourg, le professeur Herttenstein, qui est docteur en droit, astronome et professeur de mathématiques à l'université de Strasbourg, a pris quelque liberté en ajoutant au programme officiel l'étude de la cosmographie, de l'architecture civile, du blason et de la perspective ; lui aussi publiera, en 1737, un manuel intitulé *Cahiers de mathématique à l'usage de MM. les officiers de l'école royale*

d'artillerie de Strasbourg¹⁶. De fait, on a nettement l'impression que, pour la théorie, le commandement militaire se repose entièrement sur le professeur de mathématiques, comme le laisse à penser la rémunération servie à ces enseignants : 3 000 l.t. par an, soit 600 livres de plus que le commandant de l'école, qui est pourtant « l'un des principaux officiers de l'artillerie¹⁷ ».

- 23 Aux neuf heures hebdomadaires de mathématiques viennent s'ajouter six heures de dessin. C'est une matière très prisée par les militaires de l'époque, car elle est censée « former la justesse de l'œil et l'habileté de la main¹⁸ ». Il s'agit d'un dessin de type technique :
- « La règle et le compas qui servent à construire avec précision les figures indispensables pour les démonstrations géométriques, ne servent pas moins utilement à faire des plans de fortification, à représenter les profils et les dépouillements, ainsi que ceux des mines et de tous les attirails de l'artillerie.¹⁹ »
- 24 C'est donc surtout le dessin de fortification, le dessin de la carte et le dessin des diverses machines employées par les artilleurs qui constituent la finalité pédagogique. Le dessin est, en quelque sorte, à la jointure de la théorie et de la pratique.
- 25 Somme toute, ce programme d'instruction théorique n'a rien de réellement original pour l'époque. La vraie et grande différence avec les écoles militaires précédentes réside dans l'obligation d'assiduité et d'application, imposée *nolens volens* à chaque officier ou élève.
- 26 Dans les écoles militaires établies sous Louis XIV, Louvois avait été surpris de constater, en 1682, que, sur 475 élèves, il n'y en avait que 63 qui participaient effectivement aux cours de mathématiques, nombre qui avait encore baissé en 1685 (4 sur 400), parce que les cadets affirmaient « qu'on leur laissait la liberté d'étudier ou non²⁰ ». Vallière et Camus Destouches en tirent les leçons et préviennent que, dans les écoles d'artillerie, « la discipline sera sévèrement observée ». La présence aux cours et la participation des élèves font l'objet d'un contrôle pointilleux. Chaque séance d'instruction est surveillée par un capitaine du bataillon, qui vérifie la présence et fait respecter la discipline. Il adresse chaque soir un compte rendu écrit au commandant de l'école pour rendre compte des absences, des retards et des éventuels incidents. Les manquements sont aussitôt sanctionnés par des jours d'arrêt²¹. La ponctualité est vérifiée grâce à la mise en place d'une pendule dans la salle de mathématiques qui indiquera le début et la fin de chaque leçon. Un silence absolu doit être respecté pendant les cours. Il est prescrit de demeurer dans la position assise, les élèves ne devant « jamais être debout sous quelque prétexte que ce soit ». De plus, il est interdit aux élèves de « se lever de soi-même pour aller au tableau » ; ils doivent attendre d'y être invités nommément par le professeur.
- 27 Il s'agit là d'un mécanisme délibéré de disciplinarisation des officiers de l'artillerie, visant à leur inculquer de force une culture du service, ce qui vient contrarier leur *habitus* de nobles querelleurs, vaniteux et indisciplinés²². C'est indéniablement un des ressorts majeurs du processus de professionnalisation des artilleurs.
- 28 Mais le contrôle va plus loin que la discipline formelle. Il porte également sur l'assimilation des connaissances théoriques. À l'occasion de chaque séance, le professeur procède systématiquement à des interrogations orales, sous l'œil attentif du capitaine présidant la salle. Puis viennent des « examens particuliers », organisés dès que le professeur a achevé de traiter une partie du cours. Enfin, l'instruction du 5 février 1720 prévoit des examens semestriels qui ont pour but de constater

« l'application, le travail, le succès et le talent de chacun²³ ». C'est le professeur de mathématiques qui examine solennellement chaque élève, en présence du commandant de l'école et du chef du bataillon, voire de Vallière et Camus Destouches qui assistent personnellement à ces examens lors de leurs tournées d'inspection. Voyons la description qu'en fait Béliador :

« Il se fait un examen tous les six mois par le professeur des mathématiques, en présence des commandants de l'artillerie et du bataillon, où les officiers sont interrogés les uns après les autres sur toutes les parties du cours de mathématiques, dont ils démontrent les propositions qui leurs sont demandées ; et après qu'ils ont satisfait à l'examen, le professeur dicte publiquement l'apostille de celui qui a été examiné. [Le résultat de l'examen] est ensuite envoyé à la Cour, qui a par ces moyens une connoissance exacte des progrès de chacun.²⁴ »

- 29 Plus remarquable encore pour l'époque, ce ne sont pas des examens « à blanc » : ils déterminent directement la carrière des artilleurs. Pour être promu capitaine en second puis capitaine en premier, tout lieutenant « subira l'examen avant de pouvoir être reçu²⁵ ». Dans le monde militaire, où l'avancement résulte traditionnellement de la faveur et de la vénalité, il s'agit probablement d'une des premières occurrences de promotion par le talent scolaire.

L'école de pratique

- 30 Au contraire de l'école de théorie consacrée principalement aux officiers, l'école de pratique a pour objectif d'instruire, ensemble, toutes les catégories du personnel de l'artillerie. Pour être efficace, cette instruction cherche à être la plus réaliste possible. Vallière et Camus Destouches considèrent en effet que l'école de pratique doit être une reproduction la plus fidèle possible de l'activité de l'artillerie au combat. « Il convient que le service s'y fasse comme il se fait en campagne ou à un siège²⁶ ». Selon leurs propres termes, l'exercice doit être une « image de guerre ».
- 31 L'école de pratique a donc lieu trois fois par semaine, les jours où il n'y a pas école de théorie. Ces matin-là, le bataillon se met sur le pied de guerre et rejoint avec armes et bagages le « polygone », autrement dit le terrain d'entraînement spécialement créé pour chaque école à proximité de la garnison. Sur ce polygone, on trouve un champ de tir pour les canons et également la reconstitution grandeur nature d'une forteresse, ou plutôt d'une fraction de forteresse, avec deux bastions encadrant une courtine²⁷.
- 32 Sur ce terrain d'exercice grandeur nature, qui, à Strasbourg, s'étend sur près de 120 hectares, l'entraînement consiste pour le bataillon à simuler un véritable siège, un peu à la manière d'une pièce de théâtre. Il s'agit pour chaque catégorie d'artilleur (commissaires et officiers, chacun selon leur grade, canonniers, bombardiers, sapeurs, mineurs et ouvriers) de jouer avec réalisme le rôle qui serait le sien lors de l'attaque d'une place forte et de mettre en pratique tous ses savoir-faire techniques et tactiques. Les officiers conçoivent la manœuvre, organisent le parc d'artillerie, commandent les batteries et coordonnent la gestion des munitions. Les canonniers mettent effectivement en œuvre les vingt-huit canons installés à demeure sur le polygone et tirent à boulets réels sur des cibles. Les sapeurs creusent réellement les tranchées d'approche et les parallèles en direction de la *simili* forteresse assiégée. Les mineurs percent une galerie jusque sous cette forteresse, puis ils creusent un fourneau de mine qu'ils bourrent de centaines de kilos de poudre noire : en explosant, cela provoque l'écroulement de la muraille sus-jacente, ce qui constitue en général l'apothéose de

l'exercice. À force de répétitions hyperréalistes (trois fois par semaine), chacun, officier et soldat, devient un véritable expert dans sa propre spécialité.

- 33 Mais l'ambition de Vallière et Camus Destouches va encore plus loin : au cours de l'école de pratique, chaque officier doit passer successivement à tous les postes susceptibles d'être tenus par un officier à la guerre, de façon à devenir polyvalent dans les quatre métiers de l'officier d'artillerie, à savoir le tir au canon, le tir au mortier, le travail des sapeurs et celui des mineurs. L'exigence est la même pour les soldats qui devront eux aussi devenir capables, en plus de leur spécialité, de remplacer au pied levé un camarade canonnier, mineur ou sapeur²⁸. Et, pour s'assurer de l'assimilation de l'ensemble de ces savoir-faire, Vallière et Camus Destouches instituent des examens qui conditionneront leur avancement au grade supérieur. Aucun sous-lieutenant, lieutenant ou capitaine en second ne pourra être promu au grade supérieur avant d'être :

« Capable de commander toutes les écoles et, dans tous les sièges, de conduire tous les différents ouvrages ou attaques qui seront ordonnés ; et pour cet effet, il subira l'examen avant de pouvoir être reçu.²⁹ »

- 34 Par ailleurs, le fait que l'école et le bataillon soient situés à proximité immédiate de l'arsenal d'artillerie permet aux jeunes officiers des bataillons d'observer les fondeurs, les forgeurs, les charrons et les ouvriers d'État qui travaillent à la fabrication des canons, de la poudre, des munitions, des affûts, etc. Le but n'est pas d'en faire des experts dans ces domaines, mais de les faire accéder à une compréhension générale du « système artillerie », ce qui leur permettra de commander leurs soldats en connaissance de cause et d'en tirer le meilleur parti.

- 35 En créant les écoles d'artillerie en 1720, Vallière et Camus Destouches avaient pour ambition « d'extirper [de l'artillerie] les abus qu'une longue négligence y avait introduits et qui en énervoient, pour ainsi dire, toute la vigueur³⁰ » ; il fallait rendre l'artillerie plus efficace en la rendant réellement professionnelle. Y sont-ils parvenus ? Pour apprécier le degré de réussite de leur projet, confrontons-le aux critères de la professionnalisation proposés au début de cet article.

- 36 L'artillerie de Louis XV dispose effectivement d'un personnel permanent qui lui est affecté à plein-temps. C'était déjà plus ou moins le cas depuis la militarisation des artilleurs engagée à partir de 1679 ; mais, sous Louis XIV, ces militaires permanents n'étaient pas formés aux métiers de l'artillerie. Désormais chacun d'eux est obligatoirement instruit dans sa spécialité, puisque les cinq écoles dispensent une formation théorique standardisée, adaptée à chaque catégorie de personnel. Cet enseignement fait l'objet d'un contrôle pointilleux. Parallèlement, une formation pratique intensive et spécialisée est dispensée régulièrement à toutes les catégories d'artilleurs, sur le polygone créé spécialement à cet effet.

- 37 L'ensemble de cette instruction théorique et pratique est sanctionné, pour les officiers comme pour les soldats, par des examens réguliers qui permettent de juger de l'application des élèves et des compétences acquises. C'est au point que l'école d'artillerie « devient une sorte d'appareil d'examen ininterrompu qui double sur toute sa longueur l'opération d'enseignement³¹ ». Ces examens qui conditionnent l'avancement au grade supérieur peuvent être considérés comme des « barrières à

l'entrée » dans la profession, mais ils concrétisent également l'amorce d'une promotion par le mérite et le talent, qui viennent remplacer la faveur et la vénalité qui ont toujours cours dans l'infanterie et la cavalerie.

- 38 Les écoles d'artillerie ont donc indéniablement contribué, et de façon décisive, à la professionnalisation des artilleurs. Cette expérience a d'ailleurs été féconde puisqu'elle a directement inspiré l'École de Mézières (créée en 1749) et l'École royale de la marine (1773-1775), qui contribuent respectivement à la professionnalisation du génie et de la marine. Plus largement, les écoles de l'artillerie ont constitué une étape majeure dans le processus que Michel Foucault décrit comme « l'âge des inspections et des manœuvres indéfiniment répétées à l'armée » qui, selon lui, a « marqué le développement d'un immense savoir tactique qui a pris son effet à l'époque des guerres napoléoniennes³² ».

BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON Matthew, *War and Society in Europe of the Old Regime (1618-1789)*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 1998.

ARTEUS Gunnar, « Un modèle expérimental pour l'étude de la professionnalisation des militaires », dans CORVISIER André, *Le soldat, la stratégie, la mort*, Paris, Economica, 1989, p. 183-191.

AUGOYAT Antoine, *Traité des sièges et de l'attaque des places par le maréchal de Vauban*, Paris, Anselin, 1829.

BELHOSTE Bruno, *La formation d'une technocratie. L'École polytechnique et ses élèves de la révolution au Second Empire*, Paris, Belin, 2003.

BÉLIDOR Bernard Forest de, *Nouveau cours de mathématique à l'usage de l'artillerie et du génie*, Paris, Chez Nyon, 1725, préface non paginée.

BRIQUET Pierre de, *Code militaire ou compilation des ordonnances des Rois de France concernant les gens de guerre*, Paris, Prault père, 1761, t. I.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.

GRANDJEAN de FOUCHY Jean-Paul, « Éloge de Monsieur de Vallière », dans *Histoire de l'Académie royale des sciences*, Paris, Du Pont, 1759, p. 249-258.

HERTTENSTEIN Jean Henri, *Cahiers de mathématique à l'usage de Messieurs les officiers de l'école royale d'artillerie de Strasbourg*, Strasbourg, Jean-Renauld Doulssecker le Père, 1737.

HOWARD Michael, *La guerre dans l'histoire de l'Occident*, Paris, Fayard, 1988.

LACARRET Marie et TER-MENASSIAN Anahide, « Les universités », dans TATON René (dir.), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVII^e siècle*, Paris, Hermann, 1964.

MALET Jean Roland, *Comptes rendus de l'administration des finances du royaume de France sous Henri IV, Louis XIII et Louis XIV*, Londres et Paris, Chez Buisson, 1789.

NAULET Frédéric, *Les écoles d'artillerie françaises au XVII^e siècle*, mémoire de maîtrise d'histoire, Paris, Université de Paris-Sorbonne, 1990, 2 vol.

NAULET Frédéric, *L'artillerie française (1665-1765) : naissance d'une arme*, Paris, Economica, 2002.

VERGÉ-FRANCESCHI Michel, *Marine et éducation sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du CNRS, 1991.

NOTES

1. F. Naulet, *L'artillerie française (1665-1765)*, p. 320 : évolution du nombre de canons en France de 1668 à 1765.

2. Pour se faire une bonne idée du volume et de la variété du matériel de guerre fabriqué et géré par l'artillerie royale, voir BnF, Cinq Cents de Colbert, ms 211, « Etat général présenté au Roy par le marquis de Rosny, grand maistre de l'artillerie de France ».

3. Seule la marine royale de Colbert, avec ses navires, ses armes et approvisionnements, constituera un capital mobilier supérieur à celui de l'artillerie.

4. Bibliothèque municipale de Toulouse, ms 519 (II, 17), « Inventaire général des pièces d'artillerie, poudres, bouletz, armes et autres munitions de guerre, qui sont ès arcenaulx, magazins, villes, chasteaux et citadelles de ce royaume », 1610. Pour les dépenses de l'artillerie sous Henri IV, voir BnF, Nouvelles acquisitions françaises 24840, « Etat de la recepte et despence faicte par le trésorier général de l'artillerie » pour les années 1600 à 1607. Pour le « budget » du royaume, voir J. R. Malet, *Comptes rendus de l'administration des finances du royaume de France sous Henri IV, Louis XIII et Louis XIV*, *passim*.

5. Mémoire sur l'artillerie par le maréchal de Vauban, dans A. Augoyat, *Traité des sièges et de l'attaque des places...*, p. 275.

6. Jean Florent de Vallière (1667-1759). Commissaire extraordinaire d'artillerie en 1688, il est lieutenant général en 1734, après avoir participé à soixante sièges et dix batailles des guerres de Louis XIV et Louis XV. Nommé inspecteur général (1720), puis directeur général de l'artillerie (1726), il impose la normalisation des pièces d'artillerie en 1732, plus connue sous l'appellation de « système Vallière ». Il est membre de l'Académie des sciences en 1731.

7. Louis Camus Destouches (1667-1726). Commissaire extraordinaire en 1691 et maréchal de camp en 1716, il est directeur général des écoles d'artillerie de 1720 à 1726.

8. Voir par exemple M. S. Anderson, *War and Society in Europe of the Old Regime*, p. 24 : « It had become quite clear long before the beginning of the seventeenth century that the future belonged to paid, full-time, centrally controlled professional armies ».

9. G. Arteus, « Un modèle expérimental pour l'étude de la professionnalisation des militaires », p. 188-189.

10. Voir F. Naulet, *Les écoles d'artillerie françaises au XVIII^e siècle*.

11. Instruction pour les Écoles des cinq bataillons du régiment Royal-Artillerie du 23 juin 1720, dans P. de Briquet, *Code militaire*, t. 1, p. 90.

12. Service historique de la défense (SHD), carton GR Xd 254, « Examen des officiers d'artillerie et de ceux du bataillon de Certemont depuis le commencement de l'École », fol. 4-6.
13. Instruction du 23 juin 1720, dans P. de Briquet, *Code militaire*, t. I, p. 90.
14. F. Naulet, *Les écoles d'artillerie françaises au XVIII^e siècle*, vol. 1, p. 71-72.
15. B. Forest de Bélidor, *Nouveau cours de mathématique à l'usage de l'artillerie et du génie*. Bernard Forest de Bélidor (1693-1761), encore tout jeune commissaire d'artillerie, collabore aux travaux de Cassini et de La Hire sur la méridienne de Paris (1718). Nommé professeur à l'École d'artillerie de La Fère en 1720, il y enseigne jusqu'en 1741. Il est membre des académies des sciences de Paris (1756), Berlin et Londres.
16. J. H. Herttenstein, *Cahiers de mathématique à l'usage de Messieurs les officiers de l'école royale d'artillerie de Strasbourg*.
17. À titre de comparaison, les professeurs de philosophie des collèges de l'université de Paris gagnent 1 000 l.t. par an ; au collège de Louis-le-Grand, les professeurs de philosophie et de mathématiques touchent un traitement annuel de 2 400 l.t., auquel viennent s'ajouter des prestations en nature ; voir M. Lacoarret, et A. Ter-Minassian, « Les universités », p. 135.
18. B. Belhoste, *La formation d'une technocratie. L'École polytechnique et ses élèves de la révolution au Second Empire*, p. 275.
19. SHD, fonds Artillerie, carton 2 W 47, lettre de Dupas, commandant l'École de Strasbourg, au Grand Maître, datée de Strasbourg le 6 septembre 1749.
20. SHD, série A 1, vol. 787, lettre de Louvois à M. de Refuge, commandant de la compagnie de cadets-gentilshommes de Charlemont, du 23 juillet 1685.
21. SHD, fonds Artillerie, carton 2 W 18, Supplément à l'instruction de 1720 sur l'instruction dans les écoles.
22. M. Howard, *La guerre dans l'histoire de l'Occident*, p. 63.
23. SHD, carton 1 W 6, projet annoté de l'ordonnance du 22 mai 1722.
24. B. Forest de Bélidor, *Nouveau cours de mathématique*, 1725, p. xii.
25. P. de Briquet, *Code militaire*, t. I, p. 60.
26. SHD, fonds Artillerie, carton 1 W 28, « Supplément à l'instruction de 1720 sur l'instruction dans les écoles », fol. 2 v^o.
27. Voir par exemple le plan du polygone de Strasbourg, SHD, Mémoires et reconnaissances, 1 M 1744.
28. Instruction du 23 juin 1720, dans P. de Briquet, *Code militaire*, t. I, p. 88.
29. P. de Briquet, *Code militaire*, t. I, p. 60.
30. J. P. Grandjean de Fouchy, « Éloge de Monsieur de Vallière », p. 253.
31. M. Foucault, *Surveiller et punir*, p. 218.
32. *Ibid.*, p. 219.

RÉSUMÉS

Au XVII^e siècle, l'artillerie française n'est que très marginalement constituée de professionnels expérimentés : pour la guerre, elle est donc contrainte de faire appel massivement à des paysans, puis, sous Louis XIV, à des soldats de l'infanterie sans compétence ni goût pour le métier d'artilleur. Pour se réorganiser après la guerre de Succession d'Espagne, l'artillerie a recours à une solution originale : elle met sur pied cinq écoles spécialisées, chargées de la formation initiale des officiers et des soldats des bataillons d'artillerie, ainsi que de leur entraînement commun. C'est grâce à ces écoles qui combinent de manière équilibrée enseignement théorique et apprentissage pratique que l'artillerie parvient à professionnaliser l'ensemble de son personnel.

AUTEUR

HUGUES WEBER

Doctorant en histoire moderne, Université de Strasbourg

L'écriture de manuels de géométrie pour les Écoles de la Révolution : ordre des connaissances ou « élémentation »

Évelyne Barbin

De la nécessité d'écrire des livres élémentaires après la Révolution

- 1 La Révolution française bâtit un nouveau système éducatif au niveau des écoles et des formations, mais aussi des manuels. De nombreux savants vont être enrôlés dans cette entreprise¹, dont le chimiste Étienne-Marie Barruel qui présente, en 1791, un *Plan d'éducation nationale, considérée sous le rapport des livres élémentaires* adressé aux Amis de la constitution. Pour dénoncer le manque de bons « livres élémentaires », Barruel cite Jean Le Rond d'Alembert :

« Ce que d'Alembert dit des éléments de géométrie, peut également convenir aux livres élémentaires en général. De tels éléments, dit-il, ne sont pas l'ouvrage d'un géomètre ordinaire [...]. Ils sont pour l'ordinaire l'ouvrage de mathématiciens médiocres, dont les connaissances finissent où se termine leur livre, et qui pour cela même sont incapables de faire un livre utile : car il ne faut pas s'imaginer que pour avoir effleuré les principes d'une science, on soit en état de l'enseigner ; c'est à ce préjugé, fruit de la vanité et de l'ignorance, qu'on doit attribuer l'extrême disette où nous sommes, presque en chaque science, de bons éléments [...] »
- 2 Pour lui, la tâche d'écrire de bons manuels doit être accomplie par des savants, mais :

« Ce n'est qu'en proposant de très-grands encouragements aux savants du premier ordre, que nous les déterminerons à consacrer quelques veilles à la perfection de nos livres élémentaires³. »
- 3 Ce qui importe pour les livres élémentaires est d'abord l'ordre des connaissances exposées :

« Le plus grand défaut de ces sortes d'ouvrages, c'est de commencer par la définition de la science dont ils traitent, tandis que ce devrait être la dernière proposition de tout livre élémentaire qui suivrait rigoureusement l'ordre des idées⁴. »

- 4 Concernant l'ordre, Barruel oppose la « méthode synthétique » à la « méthode analytique » et il se rapporte aux écrits d'Étienne Bonnot de Condillac pour relever les avantages de l'une et de l'autre. Nous allons examiner dans la suite de l'article comment ces deux méthodes ont été définies et distinguées par les auteurs d'ouvrages de géométrie et de manuels.
- 5 La même année, en 1791, sont édités les *Cinq mémoires sur l'instruction publique* de Nicolas de Condorcet qui insiste aussi sur la nécessité d'écrire des livres pour les élèves et les enseignants, car :

« Il ne peut y avoir de bonne méthode d'enseigner des éléments sans un livre mis à la portée des enfants, et auquel ils puissent toujours recourir ; mais il ne peut y en avoir non plus sans un autre livre qui apprenne aux maîtres les moyens de suppléer à ce que le premier ne peut contenir⁵. »
- 6 Comme Barruel, il se rapporte à l'ordre que doit suivre un manuel de géométrie :

« Des notions de géométrie, on s'élèvera aux éléments de l'arpentage, qu'on développera suffisamment pour mettre en état d'arpenter un terrain, non par la méthode la plus commode et avec les simplifications usitées dans la pratique, mais par une méthode générale dont on puisse difficilement oublier les principes ; en sorte que le défaut d'usage n'empêche pas de pouvoir l'employer lorsqu'on en aura besoin⁶. »
- 7 En 1792, le mathématicien Louis François Arbogast propose qu'un concours soit organisé pour l'écriture des livres élémentaires nécessaires aux écoles primaires et secondaires et, deux ans plus tard, le Comité d'instruction publique ouvre un concours et compose un jury⁷. Mais les résultats sont très médiocres, comme en convient Joseph Lakanal dans son *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires*, en octobre 1794, en rappelant l'importance de la mission :

« C'est aux bons livres élémentaires et à des ouvrages capables de guider les instituteurs, qu'il est donné d'atteindre toutes les fins de l'instruction publique⁸. »
- 8 Avant d'expliquer en quoi les concurrents ont failli :

« Les citoyens qui ont travaillé pour ce Concours ont généralement confondu deux objets très-différents, des *élémentaires* avec des *abrévés*. Resserrer, y coarcter [rendre plus étroit] un long ouvrage, c'est l'abrégé ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter [...]. Ainsi l'abrégé est précisément l'opposé de l'élémentaire ; et c'est cette confusion de deux idées très-distinctes, qui a rendu inutile pour l'instruction les travaux d'un très-grand nombre d'hommes estimables, qui se sont livrés, en exécution de vos décrets, à la composition des livres élémentaires⁹. »
- 9 Nous utilisons le terme « élémentation » pour désigner la mise en ordre d'une science, ici la géométrie élémentaire, qui semble la plus propre pour son enseignement. Le terme « éléments » est présent dans le titre de l'ouvrage mathématique le plus ancien qui nous soit parvenu, celui d'Euclide daté du III^e siècle av. J.-C. Nous allons examiner pourquoi l'ordre suivi par Euclide est fortement critiqué à partir du XVII^e siècle et comment des auteurs de manuels défendent un ordre nouveau.

Des élémentations de la géométrie depuis Euclide à Alexis Clairaut

- 10 Le livre I des *Éléments* d'Euclide commence par une liste de « demandes » et de « notions communes » qui jouent le rôle d'axiomes. Elles sont suivies par des propositions ordonnées de sorte que chaque proposition soit déduite logiquement des axiomes ou des propositions précédentes. Les *Éléments* d'Euclide suivent un ordre logique de propositions et s'accordent en cela aux préceptes de l'*Organon* d'Aristote, pour lequel la science est la démonstration et la démonstration est le syllogisme. Le texte euclidien n'indique ni comment les énoncés des propositions ont été trouvés, ni comment leurs démonstrations ont été obtenues.
- 11 Au III^e siècle de notre ère, le philosophe grec Proclus commente Euclide en indiquant qu'il a deux buts, l'un du point de vue des choses et l'autre du point de vue de l'apprenti, auxquels correspondent deux ordres :
- « Si, d'une part, nous avons égard aux objets mêmes de l'ouvrage nous dirons que la totalité de son discours au géomètre concerne les figures du Monde. Il le commence par des figures simples, le termine dans la variété de leur coordination [...]. D'autre part, si, distinguant le but, nous avons égard à l'apprenti, [...] les théorèmes qui paraissent les plus primitifs, les plus simples et les plus approchés des premières hypothèses sont rassemblées dans un ordre convenable¹⁰. »
- 12 Ce sont deux ordres de simplicité. Le premier est un ordre des choses, car Euclide commence par le triangle, le carré, etc., c'est-à-dire des figures planes simples. Le second est un ordre de simplicité des théorèmes, les premiers étant de simples conséquences des axiomes.

L'ordre « naturel » des *Nouveaux éléments* de géométrie d'Arnauld (1667)

- 13 Dans les *Règles pour la direction de l'esprit* de 1628, Descartes critique les ouvrages de géométrie des Anciens. En effet, leurs énoncés sont bien la suite de conséquences rigoureuses, mais cela est insuffisant car « pourquoi il en était ainsi et comment on parvenait à le trouver, ils ne me paraissaient pas suffisamment le montrer à l'intelligence elle-même¹¹ ». Donc, lire leurs démonstrations ne suffit pas pour savoir résoudre des problèmes et inventer. Pour lui, « toute la science humaine consiste uniquement à voir d'une manière distincte comment les choses simples concourent ensemble à la composition des autres choses¹² ». Cette déduction cartésienne des choses composées en choses simples s'oppose à la déduction logique de la science aristotélicienne.
- 14 Dans *La géométrie* de 1637, il donne une méthode pour « résoudre tous les problèmes » en les ramenant à la résolution d'équations algébriques. Mais, peut-on considérer qu'un résultat ainsi obtenu soit démontré ? Descartes répond positivement dans les réponses aux secondes objections de ses *Méditations métaphysiques*, en écrivant qu'il y a deux façons de démontrer, l'analyse et la synthèse :
- « L'analyse montre la vraie voie par laquelle une chose a été méthodiquement inventée [...]; en sorte que si le lecteur la veut suivre, et jeter les yeux soigneusement sur tout ce qu'elle contient, il n'entendra pas moins parfaitement la chose ainsi démontrée, et ne la rendra pas moins sienne, que si lui-même l'avait inventée. La synthèse, au contraire, par une voie toute autre, [...] démontre à la

vérité clairement ce qui est contenu en ces conclusions, et se sert d'une longue suite de définitions, d'axiomes, de théorèmes [...], elle arrache le consentement du lecteur [...], mais ne donne pas, comme l'autre, une entière satisfaction aux esprits de ceux qui désirent apprendre, parce qu'elle n'enseigne pas la méthode par laquelle la chose a été inventée¹³. »

- 15 Analyse et synthèse se distinguent ainsi par rapport à la réception du lecteur. Dans *La logique ou l'art de penser* (1662), Antoine Arnauld et Pierre Nicole reprennent ce propos quand ils énoncent les défauts des géomètres, dont l'ouvrage d'Euclide est plein. En effet, le premier défaut est de préférer « convaincre » que « éclairer ». Le cinquième défaut est le plus important, il concerne l'ordre suivi par les géomètres :

« Sans se mettre en peine des règles de la véritable méthode, qui est de commencer toujours par les choses les plus simples et les plus générales, pour passer ensuite aux plus composés et aux plus particulières, ils brouillent toutes choses, et traitent pêle-mêle les lignes et les surfaces, les triangles et les carrés : prouvent par des figures les propriétés des lignes simples, et font une infinité d'autres renversements qui défigurent cette belle science¹⁴. »

- 16 Ils se prononcent en faveur de l'ordre cartésien des choses (des choses simples aux composées) contre l'ordre euclidien des propositions. Pour corriger ce défaut, Arnauld écrit de *Nouveaux éléments de géométrie* en 1667 contenant « un ordre tout nouveau » :

« Ce qui lui a donc fait croire qu'il était utile de donner une nouvelle forme à cette science est, qu'étant persuadé que c'était une chose avantageuse de s'accoutumer à réduire ses pensées à un ordre naturel, cet ordre étant comme une lumière qui les éclaircit toutes les unes par les autres, il a toujours eu quelque peine de ce que les *Éléments* d'Euclide étaient tellement confus et brouillés, que bien loin de pouvoir donner à l'esprit l'idée et le goût du véritable ordre, ils ne pouvaient au contraire que l'accoutumer au désordre et à la confusion¹⁵. »

- 17 Le manuel, destiné aux Écoles de Port-Royal, suit un « ordre naturel » des figures. Il commence par traiter les simples lignes – les droites perpendiculaires et parallèles et les arcs et les cercles –, puis les angles, les figures considérées comme des assemblages de droites et enfin les figures considérées comme des aires. Cet ordre est repris dans les *Éléments de géométrie* de Bernard Lamy, puis en partie dans ceux des siècles suivants¹⁶.

Les Éléments de géométrie d'Alexis Clairaut : l'ordre des inventeurs (1741)

- 18 Alexis Clairaut est un mathématicien célèbre quand il publie, en 1741, ses *Éléments de géométrie*. L'ouvrage suscite un renouveau d'intérêt au XIX^e siècle avec une nouvelle édition en 1853. Dans sa préface, il critique l'ordre des *Éléments* « ordinaires » :

« On y débute toujours par un grand nombre de définitions, de demandes, d'axiomes, et de principes préliminaires, qui semblent ne promettre rien que de sec au lecteur. Les propositions qui viennent ensuite ne fixant point l'esprit sur des objets plus intéressants, et étant d'ailleurs difficiles à concevoir, il arrive communément que les Commencants se fatiguent et se rebutent, avant que d'avoir aucune idée distincte de ce qu'on voulait leur enseigner¹⁷. »

- 19 Son propos est « éclairer », mais aussi « intéresser » le lecteur. Pour cela, il se rapporte à l'invention de la géométrie, comme « mesure de la terre » : cette science, comme toutes les autres, devait s'être formée par degrés et un besoin devait être à son départ. Il écrit :

« Afin de suivre dans cet ouvrage une route semblable à celle des inventeurs, je m'attache d'abord à faire découvrir aux commençants les principes dont peut

dépendre la simple mesure des terrains, et des distances accessibles ou inaccessibles, etc. [...] Je parviens à faire parcourir tout ce que la Géométrie élémentaire a de plus intéressant. [...] J'espère qu'elle [cette méthode] aura encore une utilité plus importante, c'est qu'elle accoutumera l'esprit à chercher et à découvrir¹⁸. »

- 20 Le « chemin des inventeurs » va de problème en problème et les figures, les notions et les propositions ne sont introduites qu'au fur et à mesure, lorsqu'elles sont rendues nécessaires pour résoudre un problème¹⁹. Ainsi, Clairaut introduit à la notion de perpendiculaire, pour résoudre le premier problème qui consiste à mesurer la largeur d'une rivière, donc une distance inaccessible. Clairaut précise bien que son manuel ne doit pas être confondu avec un traité d'arpentage, la mesure des terrains étant seulement l'occasion pour « faire découvrir » les principales vérités géométriques.

L'ordre des *Éléments de géométrie* chez Condillac et d'Alembert

- 21 Quelques années après l'édition des *Éléments* de Clairaut et alors que ceux de Lamy, inspirés par Arnould, sont réédités, les réflexions sur la connaissance de Condillac et d'Alembert les ramènent à la géométrie et à son ordre d'exposition. Nous avons vu plus haut que Barruel se réfère à Condillac pour le choix entre la synthèse et l'analyse. Ce dernier distingue ces deux termes dans son *Essai sur l'origine des connaissances humaines* de 1746 :

« L'inutilité et l'abus des principes paraît surtout dans la synthèse : méthode où il semble qu'il soit défendu à la vérité de paraître qu'elle n'ait été précédée d'un grand nombre d'axiomes, de définitions et d'autres propositions prétendues fécondes. [...] Il n'est pas difficile de faire voir que ce n'est point à la méthode synthétique que les mathématiques doivent leur certitude. [...] Elle [l'analyse] ne consiste qu'à composer et décomposer nos idées pour en faire différentes comparaisons, et pour découvrir, par ce moyen, les rapports qu'elles ont entre elles, et les nouvelles idées qu'elles peuvent produire. Cette analyse est le vrai secret des découvertes, parce qu'elle nous fait toujours remonter à l'origine des choses²⁰. »

- 22 Ses propos sont proches de ceux de Descartes, avec cette différence majeure, qu'il s'agit ici de composer et de décomposer des idées, et non des choses. Condillac indique ensuite un ordre d'exposition à suivre pour apprendre à faire des découvertes, éclairer et intéresser, qui s'apparente au chemin des inventeurs de Clairaut.

« Pour exposer la vérité dans l'ordre le plus parfait, il faut avoir remarqué celui dans lequel elle a pu naturellement être trouvée ; car la meilleure manière d'instruire les autres, c'est de les conduire par la route qu'on a dû tenir pour s'instruire soi-même. Par ce moyen, on ne paraîtrait pas tant démontrer des vérités déjà découvertes, que de faire chercher et trouver des vérités nouvelles. On ne convaincrat pas seulement le lecteur, mais encore on l'éclairerait ; et, en lui apprenant à faire des découvertes par lui-même, on lui présenterait la vérité sous les jours les plus intéressants²¹. »

- 23 Tandis que d'Alembert, dans la partie des *Éclaircissements sur les Éléments de philosophie* consacrée aux « Éléments de géométrie », estime que la médiocrité des ouvrages provient du non respect de « l'ordre naturel » dans les idées présentées :

« On se plaint, et avec raison, de la disette réelle où nous sommes de bons éléments de cette science, au milieu de la malheureuse et stérile abondance d'ouvrages dont nous sommes inondés en cette partie. Tous les défauts qu'on reproche à ces

ouvrages, se réduisent presque uniquement à un seul qui est la source commune ; à ce que les idées n'y sont pas placées dans l'ordre naturel qui leur convient²². »

- 24 Dans l'article « Éléments » de l'*Encyclopédie méthodique* (1784-1789), il présente deux acceptions de ce terme. D'une part, on peut considérer que les éléments des sciences sont les propositions, et elles sont alors disposées dans un ordre « le plus naturel et le plus rigoureux qu'il soit possible » en « sorte que chaque proposition dépende uniquement et immédiatement des précédentes²³ ». D'autre part, « on peut encore considérer les éléments d'une science comme les propositions qui considèrent cet objet de la manière la plus simple²⁴ ». Les deux acceptions correspondent, respectivement, à une mise en ordre des propositions par déduction, et à une mise en ordre selon la simplicité des figures. Pour d'Alembert, elles reviennent au même du point de vue de l'ordre obtenu, car « ces éléments pris dans le premier sens étant une fois traités, l'ordre des propositions élémentaires et primitives y sera réglé par le degré de simplicité ou de multiplicité, sous lequel on envisagera l'objet²⁵ ».
- 25 Les différentes élémentations que nous avons présentées, correspondent à des mises en ordre d'objets qui diffèrent – propositions, figures, problèmes ou bien idées –, mais pour lesquelles l'argument de simplicité intervient toujours. Par ailleurs, chez tous les héritiers d'Euclide, la mise en ordre du discours est établie selon le propos de l'auteur vis-à-vis du lecteur, qu'il ne s'agit plus de « convaincre » comme chez Euclide, mais « d'éclairer » et « d'intéresser », auquel on doit permettre de résoudre des problèmes ou d'inventer. Nous résumons ceci dans le tableau ci-dessous.

Tabl. 1. – Les différentes élémentations et leurs propos vis-à-vis du lecteur.

Ordre du discours	Auteurs	Propos du discours
Synthèse	Euclide d'Alembert 1	« convaincre »
	Arnauld d'Alembert 2	« éclairer »
Analyse	Descartes	« inventer »
	Condillac	
	Clairaut	« intéresser » et « inventer »

Doc. E. Barbin

Les manuels de géométrie pour les Écoles de la Révolution

- 26 Après la Révolution, deux écoles sont créées à Paris : l'École normale de l'an III, pour former les enseignants des écoles normales pour l'enseignement primaire et secondaire, et l'École centrale des travaux publics (qui deviendra l'École polytechnique), pour former les ingénieurs civils et militaires.
- 27 Gaspard Monge est un mathématicien français qui est impliqué dans la réorganisation des enseignements à tous les niveaux. Avant la Révolution, il a enseigné les mathématiques à l'École d'ingénieurs de Mézières, où il a mis au point une méthode pour unifier et généraliser des pratiques de représentation géométrique inventées par des artisans, des architectes et des ingénieurs. Dans son « Projet de l'instruction

publique qui sera donnée dans les Écoles secondaires destinées aux artisans et ouvriers de tous genres » du 15 septembre 1793, il propose d'enseigner cette méthode dès l'enseignement secondaire :

« Il existe un ordre de connaissance d'une nécessité indispensable pour les Appareilleurs, les tailleurs de pierres, les charpentiers, les menuisiers, les serruriers, les entrepreneurs de tous les genres, les peintres, les ingénieurs des ponts et chaussées, les officiers du génie [...]. L'ordre de connaissances dont il s'agit ici est fondé sur une géométrie particulière des trois dimensions dont il n'existe pas de traité bien fait ; sur une géométrie purement descriptive, mais rigoureuse, et dont l'objet est de représenter par des dessins qui n'ont que deux dimensions des objets qui en ont trois²⁶. »

- 28 Le terme « géométrie descriptive » apparaît dans ce projet. Cette géométrie, très différente de celle d'Euclide, est appelée à remplacer ou à suivre l'enseignement de la « géométrie ordinaire ». Elle sera enseignée par Monge dans les deux Écoles.

L'École normale de l'an III et les *Leçons* de Monge

- 29 L'enseignement à l'École normale est donné en amphithéâtre avec des élèves de niveau plus ou moins avancé²⁷. Les organisateurs de l'École ont souhaité que les leçons ne soient pas lues mais improvisées, puis qu'elles soient sténographiées et corrigées par les enseignants avant d'être distribuées. Trois genres de cours sont prévus : les leçons sur les sciences (y compris littéraires), les leçons sur la science de l'enseignement lui-même et les débats. De plus, l'enseignement doit être élémentaire (organisé en éléments). Monge débute l'introduction à ses *Leçons* en situant la géométrie descriptive dans leur contexte historique :

« Pour tirer la nation française de la dépendance où elle a été jusqu'à présent de l'industrie étrangère, il faut premièrement diriger l'éducation nationale vers la connaissance des objets qui exigent de l'exactitude, ce qui a été totalement négligé jusqu'à ce jour, et accoutumer les mains de nos artistes au maniement des instruments de tous les genres, qui servent à porter la précision dans les travaux et à mesurer ses différents degrés : alors les consommateurs, devenus sensibles à l'exactitude, pourront l'exiger dans les divers ouvrages, y mettre le prix nécessaire ; et nos artistes, familiarisés avec elle dès l'âge le plus tendre, seront en état de l'atteindre²⁸. »

- 30 La première *Leçon* du 20 janvier 1795 débute par un problème simple :

« Parmi tous les objets simples, nous allons rechercher quels sont ceux qui présentent plus de facilité pour la détermination de la position d'un point²⁹. »

- 31 Monge expose quatre solutions selon que le point est déterminé par sa distance à trois points, trois droites, trois plans ou deux plans. Il explique que la dernière solution est « la plus simple », car les autres demandent de considérer des intersections de sphères ou de cylindres. La méthode de représentation, ayant été ainsi motivée, est introduite seulement dans la *Leçon* suivante.

- 32 Il y a 83 occurrences du mot « simple » et de ses dérivés dans les *Leçons* de Monge, dont 25 dans les deux premières *Leçons*. Nous avons vu comment l'argument de simplicité intervient dans les élémentations de la géométrie, quoiqu'il s'adresse à des objets différents. Monge commence par un problème simple et il soutient que la solution l'est aussi. Mais les premiers débats nous apprennent que l'élève Duchesne conteste : il demande s'il y avait nécessité de passer par les difficultés qu'offrent des trois premières solutions, avant de présenter « l'opération simple de la projection, qui détermine un

point d'une manière plus commode³⁰ ». Monge répond qu'il a voulu donner une « belle leçon de géométrie » :

« J'aurais pu commencer par définir sèchement la méthode des projections, mais la science aurait été sans intérêt : j'aurais laissé échapper l'occasion de vous faire une belle leçon de géométrie, et j'aurais manqué mon but qui est de vous familiariser avec les propriétés de l'étendue, afin que vous puissiez accoutumer vos élèves à toute la rigueur dont elles sont susceptibles et contribuer un jour, de tout votre pouvoir, à élever de quelques degrés l'instruction générale de nos jeunes artistes, et à perfectionner l'industrie nationale³¹. »

- 33 Il est clair que la géométrie descriptive ne suit pas « l'ordre naturel » de simplicité des figures d'Arnauld, puisqu'elle demande de se situer d'emblée dans une géométrie spatiale. De plus, Monge invite à considérer d'emblée des objets complexes comme les sphères et les cylindres. Dans les *Leçons* suivantes, comme dans la première, Monge suit un ordre qui va du général au particulier. Ainsi, s'il adopte un ordre d'invention par les problèmes, à l'instar de Clairaut, son choix se présente d'abord comme un moyen d'intéresser et d'intriguer son lecteur.
- 34 Il est important de savoir que les *Leçons* (sans les débats avec les élèves) seront publiées en 1799 dans un ouvrage intitulé *Géométrie descriptive*, qui sera traduit et repris pour enseigner dans de nombreuses Écoles qui reprendront le « modèle polytechnicien » et universités en Europe et dans les deux Amériques. Cet ouvrage ne contient pas non plus les trois dernières leçons sur les applications, en particulier la perspective, alors que celles-ci prennent une place importante dans les leçons données par Monge et Hachette à l'École centrale des travaux publics, en 1794-1795.

L'École centrale des travaux publics : Monge et Hachette

- 35 Monge participe activement à l'organisation de l'École³², qui deviendra École polytechnique. Son rapport de 1794 sur les « Développements de l'enseignement pour l'École centrale des Travaux publics³³ » propose un enseignement des mathématiques comprenant trois parties : l'analyse, la géométrie descriptive et l'art du dessin. En 1794-1795, il donnera vingt-quatre *Leçons* de géométrie descriptive, dont nous connaissons les intitulés grâce à son élève Jean Nicolas Pierre Hachette, qui prendra la suite de cet enseignement. Cinq *Leçons* présentent la méthode de la géométrie descriptive et le reste est consacré à ses applications (ombres, perspectives, stéréotomie, art de la charpenterie, etc.).
- 36 Hachette publie un traité de géométrie descriptive en 1822, mais il écrit aussi des *Éléments de géométrie à trois dimensions* en 1817, alors qu'il n'enseigne plus à l'École polytechnique et qu'il est devenu enseignant de la Faculté des sciences de Paris. Il est intéressant pour notre propos d'examiner en quels termes Hachette soutient la présence de la géométrie de Monge dans des *Éléments de géométrie* :
- « Quel que soit le jugement qu'on porte sur cet essai, on y reconnaîtra l'intention de répandre des vérités susceptibles d'applications utiles. La géométrie aux trois dimensions renferme les principes de la Géométrie descriptive, si nécessaire à l'ingénieur chargé de la direction des travaux publics [...]. Propager la géométrie à trois Dimensions, c'est donner un nouvel essor aux arts qui sont la principale source de la prospérité publique³⁴. »
- 37 Hachette considère la géométrie comme un art graphique dont toutes les constructions doivent s'exécuter avec la règle et le compas. Ses *Éléments* s'organisent à partir de

problèmes de constructions. Il définit deux « opérations simples », à partir desquelles les autres « opérations de la géométrie descriptive » sont obtenues. La première est de construire la distance de deux points dont on connaît les projections et la seconde est de construire le point de rencontre d'un plan qui passe par trois points donnés et d'une droite menée par deux points donnés.

- 38 Le souhait de Monge de voir la géométrie descriptive répandue à tout l'enseignement, et pas seulement réservée aux ingénieurs, est rapidement exaucé en France, mais aussi dans de nombreux pays européens et des deux Amériques³⁵.

L'École centrale des quatre-nations et les *Éléments* de géométrie de Lacroix

- 39 Les École centrales sont les établissements du second degré de l'instruction créés par la Révolution et fonctionnent de 1794 à 1802. Elles sont ainsi nommées parce qu'elles doivent être placées au centre des écoles primaires de chaque département et à la portée de tous. Parmi elles, l'École centrale des quatre-nations est établie à Paris dans l'ancien collège du même nom. Sylvain-François Lacroix en devient professeur de mathématiques ; il est un disciple de Monge et a été son adjoint à l'École normale de l'an III. Il publie de nombreux manuels de mathématiques qui rencontreront un grand succès, en France et à l'étranger, en particulier des *Éléments de géométrie à l'usage de l'École centrale des quatre-nations*.

- 40 Le manuel de Lacroix est précédé d'un discours préliminaire intitulé « Réflexions sur l'ordre à suivre dans les *Éléments* de Géométrie, sur la manière de les écrire, et sur la méthode en Mathématiques », dans lequel il cite d'Alembert et Condillac. Sur la question de l'ordre, qui lui semble essentielle, il approuve la mise en « ordre naturel » d'Arnould. Il explique qu'il existe dans Euclide « une espèce de désordre », dont beaucoup de « bons esprits » ont été choqués et il ajoute :

« Arnould (de Port-Royal), non seulement s'en est exprimé avec force dans la *Logique ou l'art de penser*, mais il a encore entrepris de corriger ce défaut dans ses *Nouveaux Éléments de Géométrie*, imprimée pour la première fois à Paris, en 1667. Cet ouvrage, est, je crois, le premier où l'on a rendu l'ordre des propositions de Géométrie conforme à celui des abstractions, en considérant d'abord les propriétés des lignes, puis celle des surfaces, et celle des corps³⁶. »

- 41 Nous avons indiqué plus haut que les géomètres n'accordent pas la même signification et la même forme à la synthèse et à l'analyse. Lacroix prend le parti de ne pas trancher, ce qui était patent dans les propos de Condillac, et il en tire une conséquence nouvelle :

« J'ajouterai qu'on ne doit pas négliger de présenter dans les démonstrations géométriques, un exemple des diverses formes du raisonnement³⁷. »

- 42 Il insiste sur la priorité de l'exercice du raisonnement par rapport à l'étude des règles de la logique. Il cite Condillac :

« Les règles, dit Condillac, sont comme des garde-fous mis sur les ponts, non pas pour faire marcher les voyageurs, mais pour les empêcher de tomber³⁸. »

- 43 Lacroix suit de près « l'ordre naturel » d'Arnould, en commençant son manuel par les lignes, puis les angles, les figures, etc. Mais il indique un ordre d'enseignement proche de celui de Clairaut, lorsqu'il s'agit de défendre la place de la géométrie dans l'enseignement :

« La géométrie est peut-être, de toutes les parties des mathématiques, celle que l'on doit apprendre en premier ; elle me paraît très propre à intéresser les enfants, pourvu qu'on la leur présente principalement par rapport à ses applications, soit sur le papier, soit sur le terrain. Les opérations de *tracé* et de *mesurage* ne manqueront pas de les occuper agréablement, et les conduiront ensuite, comme par la main, au raisonnement. Ce n'est pas le lieu de développer ces idées, qui sont exposées d'une manière aussi vraie qu'éloquente, vers la fin du 2^e livre d'*Émile*. Les *Éléments de géométrie* de Clairaut, ordonnés suivant la méthode des inventeurs, sont les plus convenables pour diriger le maître dans cette circonstance, car il ne faut pas de livre pour l'élève, et il me semble impossible d'en faire pour le premier âge, dans quelque science que ce soit³⁹. »

- 44 La référence à l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau concerne le passage où ce dernier examine la manière d'enseigner la géométrie et où il écrit son plaisir de lire les *Éléments* de Lamy⁴⁰. Bien que son maître Monge introduise les connaissances comme réponses à des problèmes et que « la méthode des inventeurs » de Clairaut soit saluée par lui, Lacroix ne pratique pas cette méthode. Ses *Éléments de géométrie* suivent un ordre synthétique de raisonnement, allant d'énoncé en énoncé.

Conclusion : l'ordre révolutionnaire

- 45 Les *Leçons* de Monge à l'École normale de l'an III et de Hachette à l'École polytechnique suivent « l'ordre des inventeurs », en ce sens qu'ils reposent sur des résolutions de problèmes, et donc sur une démarche analytique, tandis que Lacroix adopte un ordre synthétique, tout en approuvant « l'ordre des inventeurs ». Ainsi, il ne prend pas parti entre les deux « méthodes », comme le promet Barruel, qui écrit dans son « Plan d'éducation nationale » :

« On a préféré jusqu'à présent la méthode *synthétique*, parce qu'elle est plus commode pour un auteur, qu'elle est moins difficile sur les intermédiaires, et que le point où elle arrive est souvent moins éloigné que celui d'où part l'analyse. L'une et l'autre de ces méthodes, comme nous l'avons déjà remarqué, ont leurs avantages [...] ; et nous ne faisons en cela que suivre le conseil du philosophe moderne⁴¹, qui a le mieux analysé la pensée⁴². »

- 46 Nous avons montré que, ce faisant, Monge, Hachette et Lacroix s'inscrivent dans un héritage qui commence avec les célèbres *Éléments* d'Euclide et qui continue avec leurs détracteurs. Ces derniers, depuis Descartes, en passant par Arnauld et Clairaut, argumentent contre l'ordre synthétique d'Euclide et en faveur d'un ordre méthodique ou analytique qui prend en compte la réception du lecteur ou de l'apprenant. Pour eux, l'ordre de la déduction logique assure de la certitude des énoncés, mais cela n'est pas suffisant pour le lecteur qui veut savoir pourquoi et comment ont été obtenus les énoncés et les démonstrations. En utilisant leurs propres termes, il ne s'agit plus simplement de « convaincre » mais « d'éclairer », « d'intéresser » le lecteur et de lui permettre de résoudre des problèmes et d'inventer (cf. tabl. 2).

Tabl. 2. – Les élémentations dans les Écoles de la Révolution.

Ordre du discours	Auteurs	Propos du discours
Synthèse	Euclide	« convaincre »
	Arnauld	« éclairer »
	Lacroix	« éclairer » et « intéresser »

Analyse	Clairaut	« intéresser » et « inventer »
	Monge	« inventer » et « intéresser »
	Hachette	

Doc. E. Barbin

- 47 Nous lisons donc les propos de Monge, Hachette et Lacroix comme des choix qu'ils opèrent dans un héritage, mais aussi comme des résolutions qui s'accordent aux conceptions des promoteurs et des législateurs des Écoles de la Révolution.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNAULD Antoine Nicole Pierre, *La logique ou l'art de penser*, Paris, Savreux, 1662, rééd. Paris, PUF, 1965.
- ARNAULD Antoine, *Nouveaux éléments de géométrie*, Paris, Savreux, 1667.
- BARBIN Évelyne, « Les *Éléments de géométrie* de Clairaut : une géométrie problématisée », *Repères IREM*, 4, juillet 1991, p. 119-133.
- BARBIN Évelyne, « Rousseau, lecteur des mathématiques de Bernard Lamy », dans BENSUADE-VINCENT Bernadette, BERNARDI Bruno (éd.), *Rousseau et les sciences*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 45-57.
- BARBIN Évelyne, MENGHINI Marta, VOLKERT Klaus (éd.), *Descriptive Geometry: The Spread of a Polytechnic Art. The Legacy of Gaspard Monge*, New York, Springer, 2019.
- BARBIN Évelyne, « On French Heritage of Cartesian Geometry in *Elements* from Arnauld, Lamy and Lacroix », dans BJARNADOTTIR Kristin, FURINGHETTI Fulvia, KRÜGER Jenneke, PRYTZ Johan, SMID HARM Jan, SCHUBRING Gert (éds.), *Dig where you stand 5. Proceedings of the fifth International Conference on the History of Mathematics Education*, Utrecht, University of Utrecht, p. 11-30, 2019.
- BARRUEL Étienne-Marie, *Plan d'éducation nationale, considérée sous le rapport des livres élémentaires*, Paris, Desenne, 1791.
- BELHOSTE Bruno, « Les origines de l'École polytechnique. Des anciennes écoles d'ingénieurs à l'École centrale des travaux publics », *Histoire de l'éducation*, n° 42, 1989, p. 13-53.
- CLAIRAUT Alexis, *Éléments de géométrie, Nouvelle édition*, Paris, Jules Delalain, 1853.
- CONDILLAC Étienne Bonnot de, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, Paris, Ch. Houel, 1798.
- CONDORCET Jean-Antoine-Nicolas, *Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791)*, Jean-Marie Tremblay (éd.), Chicoutimi, UQAC, 1791.
- D'ALEMBERT Jean, BOSSUT Charles, DE LALANDE Jérôme Joseph, CONDORCET Étienne, *Encyclopédie méthodique. Mathématiques*, Paris, Panckoucke, 1784.
- DESCARTES René, *Règles pour la direction de l'esprit*, trad. J. Sirven, Paris, Vrin, 1970.
- HACHETTE Jean Nicolas, *Éléments de géométrie à trois dimensions*, Paris, Courcier, 1817.

JULIA Dominique (dir.), *L'École normale de l'an III : une institution révolutionnaire et ses élèves*, Paris, Éditions rue d'Ulm, 2016.

LACROIX Sylvestre-François, *Éléments de géométrie à l'usage de l'École centrale des quatre-nations*, Paris, Courcier, 1803.

LAKANAL Joseph, *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires*, Paris, Convention nationale, 1794.

LANGINS Janis, « Sur la première organisation de l'École polytechnique. Texte de l'arrêté du 6 frimaire an III », *Revue d'histoire des sciences*, 1980, 33, 4, p. 289-313.

LANGINS Janis, *La République avait besoin de savants : Les débuts de l'École polytechnique, l'École centrale des travaux publics et les cours révolutionnaires de l'an III*, Paris, Belin, 1987.

MONGE Gaspard, « Leçons de Monge », dans DHOMBRES Jean (dir.), *L'École normale de l'an III. Leçons de mathématiques*, Paris, Dunod, 1992, p. 305-453.

Proclus de Lycie, *Les commentaires sur le premier Livre des Éléments d'Euclide*, trad. ver Eecke, Bruges, Desclée de Brouwer, 1948.

TATON René, « Un projet d'organisation d'écoles secondaires pour artisans et ouvriers, préparé par Monge en septembre 1793 », dans DHOMBRES Jean (dir.), *L'École normale de l'an III. Leçons de mathématiques*, Paris, Dunod, 1992, p. 574-582.

NOTES

1. Voir J. Langins, *La République avait besoin de savants : Les débuts de l'École polytechnique, l'École centrale des travaux publics et les cours révolutionnaires de l'an III*.
2. E.-M. Barruel, *Plan d'éducation nationale, considérée sous le rapport des livres élémentaires*, p. 163-164.
3. *Ibid.*, p. 166.
4. *Ibid.*
5. N. de Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, p. 60.
6. *Ibid.*, p. 69.
7. D. Julia (dir.), *L'École normale de l'an III : une institution révolutionnaire et ses élèves*, p. 95-96.
8. J. Lakanal, *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires*, p. 6.
9. *Ibid.*, p. 7.
10. Proclus, *Les Commentaires sur le premier Livre des Éléments d'Euclide*, p. 64.
11. R. Descartes, *Règles pour la direction de l'esprit*, p. 23.
12. *Ibid.*, p. 92.
13. R. Descartes, *Œuvres*, tome VII, p. 155-156.
14. A. Arnauld, P. Nicole, *La logique ou l'art de penser*, p. 330.
15. A. Arnauld, *Nouveaux Éléments de géométrie*, Préface, n. p.
16. É. Barbin, « On French Heritage of Cartesian Geometry ».
17. A. Clairaut, *Éléments de géométrie*, p. v.

18. *Ibid.*, p. vii-viii.
19. É. Barbin, « Les *Éléments de géométrie* de Clairaut : une géométrie problématisée ».
20. É. de Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, p. 63.
21. *Ibid.* p. 256.
22. J. d'Alembert, *Éclaircissements sur les Éléments de philosophie*, p. 200-201.
23. J. d'Alembert, *Encyclopédie méthodique. Mathématiques*, p. 617.
24. *Ibid.*, p. 618.
25. *Ibid.*, p. 622.
26. Cité dans R. Taton, « Un projet d'organisation d'écoles secondaires pour artisans et ouvriers, préparé par Monge en septembre 1793 », p. 578-579.
27. Sur l'organisation de l'École normale, voir D. Julia, « La fondation de l'École normale de l'an III », p. 83-104.
28. G. Monge, « Leçons de Monge », p. 305.
29. *Ibid.*, p. 308.
30. *Ibid.*, p. 321-322.
31. *Ibid.*, p. 322.
32. Sur la création de l'École polytechnique et le rôle de Monge, voir B. Belhoste, « Les origines de l'École polytechnique. Des anciennes écoles d'ingénieurs à l'École centrale des travaux publics ».
33. J. Langins, « Sur la première organisation de l'École polytechnique. Texte de l'arrêté du 6 frimaire an III.
34. J. N. Hachette, *Éléments de géométrie à trois dimensions*, p. viii.
35. É. Barbin, M. Menghini, K. Volkert (éd.), *Descriptive Geometry: The Spread of a Polytechnic Art. The Legacy of Gaspard Monge*.
36. S.-F. Lacroix, *Éléments de géométrie*, p. xix. En fait, Arnauld en était resté aux lignes et aux surfaces et c'est Bernard Lamy qui poursuit son entreprise en traitant les corps, c'est-à-dire encore les solides.
37. *Ibid.*, p. xviii.
38. *Ibid.*
39. *Ibid.*, p. xxix-xx.
40. É. Barbin, « Rousseau, lecteur des mathématiques de Bernard Lamy », p. 45-57.
41. Il s'agit de Condillac.
42. E.-M. Barruel, *Plan d'éducation nationale, considérée sous le rapport des livres élémentaires*, p. 166.

RÉSUMÉS

En 1791, dans son « Second mémoire sur l'instruction publique », Condorcet insiste sur la nécessité d'écrire de nouveaux manuels où seront enseignés les « premiers éléments » des sciences et, dans son Plan d'éducation nationale considérée sous le rapport des livres élémentaires, Barruel indique qu'il faut « rassembler et mettre en ordre » les matériaux. En suivant Lakanal, cette mise en ordre est désignée comme une « élémentation ». Nous analysons la question de l'élémentation dans les ouvrages de géométrie, depuis le XVII^e siècle jusqu'aux philosophes des Lumières. Nous verrons que l'enjeu des critiques vis-à-vis de l'ordre logique des Éléments d'Euclide et celui des propositions de nouvelles mises en ordre visent la réception du lecteur ou de l'apprenant. Puis nous examinons les mises en ordre dans les manuels de Monge et de ses élèves, Hachette et Lacroix, destinés respectivement à l'École normale de l'an III, à l'École polytechnique et à l'École centrale des quatre-nations.

AUTEUR

ÉVELYNE BARBIN

Professeur émérite d'histoire des sciences et des techniques, Laboratoire LMJL UMR 6629, UFR sciences et techniques, Université de Nantes

Transmettre aux défavorisés : l'exemple de l'école des mutilés de Rambouillet (1916-1922)

Henri Pinoteau

- 1 La transmission d'un savoir-faire doit s'accorder bien souvent avec les contingences changeantes du *hic et nunc* : des connaissances techniques, habituellement délivrées dans un cadre réglé, sont parfois élargies à des personnes qui n'étaient *a priori* pas destinées à les recevoir. Ainsi, à Rambouillet, une formation destinée à des jeunes désireux de devenir bergers avait été créée au sein de la Bergerie nationale sous la Révolution, pour former des techniciens à des connaissances solides et débarrassées d'un certain empirisme. Structurée en véritable école seulement en 1874, supprimée et recréée à plusieurs reprises jusqu'à nos jours, elle fut adaptée aux circonstances de la Première Guerre mondiale en accueillant à partir de 1916 une école de mutilés de guerre. Des soldats blessés ont pu ainsi y bénéficier d'un apprentissage technique du métier de berger et d'autres professions du monde rural afin de réussir une reconversion professionnelle. À travers l'exemple de la Bergerie de Rambouillet, nous nous proposons de montrer comment l'État a utilisé un établissement d'enseignement agricole comme outil social pour aider des personnes démunies à retrouver un travail, enjeu contemporain déjà prégnant il y a un siècle.

La rencontre d'un espace et d'un besoin

La Bergerie nationale de Rambouillet : un lieu privilégié et disponible

- 2 Pour comprendre le choix de Rambouillet, il faut remonter bien en arrière. Louis XVI avait acheté le domaine à son cousin, le duc de Penthièvre, en décembre 1783, et l'avait placé dans son domaine privé, c'est-à-dire hors des biens de la Couronne. Dès l'année suivante, le comte d'Angiviller¹, gouverneur de Rambouillet, encouragea et encadra des expériences agricoles sur les terres du parc, notamment par l'abbé Tessier², et finalement la création d'une ferme expérimentale. Celle-ci devait être un lieu privilégié

d'expérimentations de l'élevage, avec l'installation progressive en ses murs de bovins, de caprins et d'équidés de divers pays. Elle accueillit enfin en 1786 le troupeau de mérinos espagnols que Louis XVI avait obtenu de son cousin Charles III, afin d'améliorer les qualités lainières des races ovines françaises et pouvoir ainsi se passer de l'importation de l'étranger, et notamment, d'Espagne de laines de qualité pour la fabrication de draps de luxe.

- 3 La tourmente révolutionnaire faillit avoir raison de cette institution, mais la ferme expérimentale, dite aussi Établissement rural et bientôt Bergerie nationale, fut sauvée par son utilité publique. Dès ses premières années d'existence, elle fut à même de vendre chaque année une certaine quantité de ses mérinos à des éleveurs soucieux d'améliorer leur cheptel. Ce troupeau dura jusqu'à nos jours, élevé dans une parfaite consanguinité et sans aucun apport de sang extérieur, si bien que les mérinos actuellement à Rambouillet sont les descendants directs de ceux qui furent importés d'Espagne en 1786. Parallèlement, le pouvoir exécutif se servit de cet établissement pour former des bergers. Dès 1794, de petites promotions d'environ cinq élèves par an suivirent ainsi à Rambouillet une formation auprès des professionnels de la Bergerie³. Envoyés sur recommandation du préfet de leur département d'origine, ils ne recevaient aucune formation théorique mais, durant une année, ils suivaient un apprentissage sur le terrain. Après quoi, ces élèves bergers repartaient dans leur province d'origine pour être placés chez des propriétaires qui confiaient leurs troupeaux à ces jeunes gens dotés d'une formation à une activité qui, durant des millénaires, avait été guidée par l'empirisme et un savoir transmis de bouche à oreille. Cette formation que ne sanctionnait aucun diplôme dura jusqu'en 1874, soit quatre-vingts années.
- 4 Le 15 mars 1874, une école de bergers proprement dite fut créée, avec la structuration d'un enseignement théorique et pratique. Ses élèves, issus souvent de l'Assistance publique, devaient être âgés de treize ans au moins. Ils suivaient une scolarité de deux années, au cours de laquelle ils percevaient une bourse de l'État. Ils bénéficiaient de cours de français, d'arithmétique, de zootechnie et de nombreux travaux pratiques guidés par le maître-berger de Rambouillet qui leur enseignait les gestes et les soins à apporter aux moutons. Un diplôme sanctionnait leur réussite finale, conditionnée par une moyenne minimale, et s'accompagnait d'une prime de 200 à 300 francs selon leur classement, une somme considérable qui devait leur permettre de s'installer. Une centaine d'élèves bergers fut ainsi diplômée jusqu'en 1896, date à laquelle l'école fut fermée par mesure d'économie. Depuis, la Bergerie n'assurait plus de fonction d'enseignement en son sein⁴.

De la mobilisation à la rééducation : besoins des employeurs, besoins des employés

- 5 Dans le domaine de l'élevage comme dans tout autre domaine économique, rural ou non, la Première Guerre mondiale eut des effets immédiats sur la main d'œuvre, en mobilisant sur le front une très grande part des travailleurs et en empêchant aussi leur retour par leur décès ou leurs trop grandes blessures. Un tel effet se fit sentir dès le début de la guerre, mais le retour à la paix ne devait pas supprimer cette situation et la question du travail des mutilés sera une des grandes questions sociales de l'entre-deux-guerres⁵. Elle se pose avec d'autant plus d'acuité pendant la durée de la guerre et le début des années 1920 que ce n'est qu'en 1924 que sont mis en place des quotas

d'emploi de mutilés ou de veuves de guerre dans les entreprises et les exploitations agricoles et forestières⁶.

- 6 La correspondance du fonds de la Bergerie nationale⁷ est très révélatrice du besoin qui s'exprimait à travers le pays de retrouver des personnes capables de conduire et de prendre soin des troupeaux, dans un monde encore majoritairement rural. De partout, et même de l'étranger, des courriers affluaient vers la Bergerie pour demander l'envoi de bergers. La Bergerie avait en effet conservé son prestige dans cette branche de l'élevage et son savoir-faire reconnu laissait espérer qu'elle serait à même de répondre aux sollicitations de centaines de demandeurs. Ces lettres émanaient pour la plupart de particuliers : propriétaires dont le berger est au front et dont les troupeaux ne sont donc plus entretenus, personnes qui sont au front et ont laissé derrière elles leurs moutons ; parfois, c'est la femme du soldat qui écrit à la Bergerie dans l'espoir d'obtenir un berger qui puisse remplacer le mari parti combattre. Ces lettres souvent touchantes sont de bons témoignages des difficultés économiques et domestiques que la guerre avait fait naître partout.
- 7 De nombreuses demandes émanaient aussi de l'administration qui relayait des sollicitations privées : ministère de l'Agriculture, Office national des mutilés et des réformés de la guerre, par exemple. La Bergerie était donc bien un point de référence pour l'État aussi en matière de savoir-faire d'élevage. Des associations d'entraide écrivaient aussi à la Bergerie, ou bien des responsables d'établissements agricoles comme le directeur de l'école d'agriculture de Châtillon-sur-Seine ; ces derniers, tel le directeur de l'école nationale d'agriculture de Grignon, servaient aussi d'informateurs pour des particuliers qui s'en réclamaient ensuite dans leurs courriers à la Bergerie. Se dessine ainsi en arrière-plan tout le réseau et la sociabilité de l'enseignement agricole de l'époque.
- 8 Ces demandes parviendront à Rambouillet pendant toute la durée de la guerre et même après. Après la création de l'école des mutilés, bien des courriers préciseront que tel propriétaire est prêt à embaucher un mutilé après sa formation. Enfin, on trouve dans cette correspondance un nombre significatif de lettres émanant de personnes elles-mêmes mutilées demandant au directeur s'il leur est possible de devenir berger ou de le rester malgré leurs infirmités. Voilà qui place bien la Bergerie dans un rôle d'importance au sein du monde de l'élevage et qui fait le lien entre un établissement reconnu pour son savoir et son expérience de l'enseignement et un secteur de l'économie rurale saigné par une guerre longue et meurtrière. Enfin, ce corpus de lettres fournit à l'historien d'intéressantes données socio-économiques sur le berger, son métier, sa considération, son salaire, les connaissances qu'on en attend.

Refonder une école

- 9 Face à ce besoin que traduit une abondante correspondance, un dialogue s'instaura avec le ministère de l'Agriculture sur la question d'une réouverture de l'école de Rambouillet pour proposer une formation adaptée aux handicaps subis par les soldats. Des échanges de courrier, dès novembre 1915, montrent une volonté et une insistance du ministère pour rouvrir l'école aussi vite que possible : « J'ai l'honneur de vous signaler l'intérêt qui s'attache à la création, aussi rapide que possible, dans votre Établissement, d'une Section agricole d'éducation et de rééducation pour les mutilés de la guerre⁸ », écrivait le ministre de l'Agriculture au directeur de la Bergerie.

L'ouverture officielle n'eut lieu que six mois plus tard, en avril 1916, sur décision ministérielle du 3 avril 1916⁹, mais les premiers mutilés n'arrivèrent qu'en août suivant. Le but affiché était « de donner aux mutilés la possibilité de s'assurer un emploi agricole lucratif qui leur procurera, dans la mesure du possible, un salaire égal ou supérieur à celui dont ils bénéficiaient avant la guerre, ce salaire étant obtenu en y comprenant le montant de la pension qui leur reste toujours acquise¹⁰ ».

Texte de la convention du 26 août 1916

(Archives nationales, 20160285/588, École des mutilés, budget et comptabilité)

[La transcription respecte la casse et l'accentuation de l'original]

M. J. MELINE, Ministre de l'Agriculture,

Et M. G. HANOTAUX, de l'Académie Française, représentant un groupement charitable s'intéressant à la Rééducation des Mutilés de la Guerre.

Désirant donner une sanction définitive aux pourparlers relatifs à la rééducation agricole des Mutilés à l'École de Bergers de Rambouillet, tels qu'ils résultent des entretiens et de la correspondance échangée entre le Ministre de l'Agriculture et M. HANOTAUX [...].

Ont établi l'accord suivant :

[...]

Article Premier

L'École de Bergers de Rambouillet, rouverte en vertu d'une décision ministérielle du 3 avril 1916, est affectée, pendant une durée indéterminée, à la rééducation agricole des Mutilés de la Guerre.

Article 2

Cet établissement a pour objet d'assurer aux mutilés un apprentissage ou un réapprentissage agricole qui leur permettra dans la suite de gagner honorablement leur vie.

À cet effet, l'enseignement donné au centre de rééducation est essentiellement pratique et spécialisé de manière à former des bergers, principalement, ainsi que des jardiniers, des laboureurs, des vanniers et, dans la mesure du possible, des conducteurs de moteurs.

Article 3

L'État, représenté par le Ministre de l'Agriculture prend à sa charge l'organisation matérielle de l'École (remise en état des locaux, aménagement des bâtiments, acquisition du matériel scolaire et d'économat) ainsi que les travaux de captage, d'adduction et de distribution de l'eau.

Il rétribue le personnel enseignant.

[...]

Article 4

M. G. HANOTAUX, au nom du groupement précité, s'engage à prendre à sa charge l'entretien annuel des mutilés présents à l'École, dont le nombre maximum est fixé à vingt cinq, à raison de cent francs par mois, soit douze cents francs par an et par tête, pendant une durée de deux ans.

[...]

Fait à Paris, le 26 Aout 1916

[en dessous au centre] Signé J. Méline

[plus bas à gauche] Signé : G. Hanotaux.

¹⁰ Rouvrir une école fermée depuis une bonne dizaine d'années désormais supposa un travail de documentation sur ce qui avait existé à Rambouillet. Les dossiers de l'école des mutilés contiennent ainsi des informations sur les anciennes formations : brochure sur l'école des bergers de 1876, projet d'arrêté ministériel de 1903 pour l'éphémère école de cultures et d'élevage, notice de 1890 sur les fermes-écoles, par exemple¹¹. Ces documents qui renseignent sur les conditions d'admission, la durée des études, le régime, l'enseignement ou encore le trousseau des élèves, montrent la nécessité pour

l'établissement de se pencher sur son passé, de connaître ce dont elle a été capable pour mieux se réinventer et s'adapter à un contexte de guerre. Furent rassemblés des documents équivalents au sujet de formations pour les mutilés de guerre à la même époque¹². Ce travail permit alors d'imaginer les formations qu'on pouvait dispenser à Rambouillet, lesquelles, ainsi que nous le verrons, ne se cantonnèrent pas aux moutons, de bâtir un programme d'enseignement, de trouver le personnel adéquat.

- 11 L'accueil des élèves fut néanmoins conditionné par un certain nombre de travaux sur les bâtiments qui retardèrent l'ouverture officielle du centre. Devis, factures, mémoires d'entrepreneurs témoignent des mois d'aménagement sous la tutelle du sous-secrétariat d'État des Beaux-Arts pour installer un confort sommaire mais minimal : installation du gaz à la ferme, installation de l'eau courante à la ferme et dans les bergeries, douches¹³, lavabos, cabinets de toilette, etc. Rien que l'installation de l'eau et du gaz entraînent un devis de plus de 13 000 francs. La remise en état et l'aménagement passèrent aussi par des travaux de nettoyage, de peinture, de menuiserie, de chauffage, d'éclairage et des achats de matériel¹⁴.
- 12 On peut imaginer que ces travaux considérables étaient dus d'abord au fait que l'enseignement avait fermé bien des années auparavant, laissant des locaux inoccupés et un matériel à l'abandon. Mais le caractère plus fragile des mutilés imposait lui aussi une mise à niveau des conditions de vie et il est probable que ce fut l'occasion pour la Bergerie de bénéficier de travaux d'importance pour lesquels elle n'aurait pas forcément obtenu les crédits nécessaires sans l'arrivée prochaine des mutilés, surtout dans une économie de guerre. En effet, tous ces travaux qui sont mentionnés dès l'automne 1915, sont demandés par le ministère explicitement en vue de la réouverture de l'école. Notons enfin que les retards pris dans l'exécution des travaux, en particulier d'adduction d'eau, ne permirent d'accueillir que huit élèves entre l'ouverture du centre fin août 1916 et le mois d'octobre suivant¹⁵.
- 13 Quant à l'achat de matériel, il visait autant le mobilier scolaire et de dortoirs que le matériel d'enseignement et l'outillage. Là encore, de nombreux documents comptables et commerciaux illustrent le remplacement d'un matériel absent, lacunaire et souvent obsolète. Des catalogues de fournisseurs proposent tables, bureaux, estrades, bibliothèques, tableaux noirs, etc. Des factures de plus de 2 400 francs montrent l'achat de vingt-cinq lits et de leur garniture. On trouve aussi des fournitures de matériel horticole, de vannerie, d'outillage spécifique et même d'engins agricoles¹⁶.
- 14 La réouverture de l'École et l'entretien courant supposaient une augmentation conséquente de son budget. En effet, celle-ci devait accueillir jusqu'à vingt-cinq élèves en même temps, sachant que le montant journalier de l'entretien d'un mutilé avait été calculé à 7,41 francs par jour ou 1 200 francs par an¹⁷. Une convention fut donc imaginée entre les organismes payeurs institutionnels, à savoir le ministère de l'Agriculture et l'Office national des mutilés et réformés de la guerre, et une fondation caritative, comme ce fut régulièrement le cas à cette époque. À Rambouillet, cette fondation appelé « groupement charitable » fut le fait de Gabriel Hanotaux¹⁸ ; il prenait en charge financièrement l'entretien des mutilés : nourriture, chauffage, éclairage, trousseau, soins médicaux, primes, etc.¹⁹. En étaient exclues les dépenses d'investissement. La convention, signée le 26 août 1916, soit au moment de l'arrivée des premiers élèves, n'était donc peut-être pas prévue à l'origine et le ministère aurait alors poussé à l'ouverture de l'École sans cette aide financière extérieure.

L'enseignement et la rééducation à la rambolitaine

- 15 Les élèves arrivés à Rambouillet avaient le choix entre cinq formations : agriculture, jardinage, berger, vannier, mécanicien. On est donc loin de la seule thématique ovine dont Rambouillet était spécialiste depuis cent trente ans. Si le domaine avait toujours été le cadre de cultures, céréalières et fourragères notamment, et comprenait un jardin potager, avec un personnel dédié à leur exploitation, la vannerie n'y avait jamais été enseignée auparavant. Quant aux mécaniciens, il ne s'agissait ni plus ni moins que de permettre d'apprendre à conduire, entretenir et réparer des engins agricoles motorisés qui se répandaient dans les campagnes. Alors que la vannerie paraît presque désuète, la conduite et réparation d'engins fait au contraire figure de précurseur : une personne formée était susceptible de trouver plus aisément un emploi dans une ferme²⁰. Les chiffres montrent enfin que c'est la formation de berger qui eut le plus de succès, tandis que celle de vannier fut la moins suivie.
- 16 Les archives de l'école conservent une partie des fiches signalétiques de ces élèves, avec toutes les informations sur leur parcours : état civil, états de services militaires, nature des blessures, taux d'infirmité, ancienne profession²¹. Des certificats médicaux peuvent les accompagner, attestant par exemple que les infirmités n'empêcheront pas l'exercice de la profession de vannier. Une note interne apporte quelques précisions sur la politique de recrutement : l'école « réclame tout particulièrement des cultivateurs, des auxiliaires de l'agriculture – bergers et charretiers-laboureurs – en général des ruraux dont l'intérêt bien entendu, comme les goûts, commande le retour au village natal à la région d'origine²² ».
- 17 Les élèves étaient astreints à un règlement intérieur approuvé par le ministère de l'Agriculture dès mai 1916²³. Le régime était celui de l'internat. La durée de la scolarité était variable et adaptée à chaque cas, selon le taux d'infirmité, les connaissances initiales et la branche de formation. La formation se faisait tant par des exercices pratiques progressifs que par des cours en salle de classe. Une fois l'élève formé sur la théorie et jugé apte à retravailler, il pouvait rechercher un emploi et se faire aider dans cette recherche par le directeur²⁴. La journée s'étendait de 5 h 30 l'été ou 6 h 30 l'hiver jusqu'à 21 heures. Des exercices pratiques avaient lieu tout le matin ainsi que l'après-midi avec une coupure pour un goûter. Avant le dîner, des conférences étaient données sur l'agriculture, l'élevage, l'horticulture ou la mutualité, à moins que ne fussent proposés des exercices de français, d'écriture ou de mathématique. Le dimanche était libre pour tous²⁵. Les élèves touchaient une indemnité de vivres de 22,50 francs par quinzaine ; une partie de leur pension d'invalidité était supprimée, car leur formation à Rambouillet était entièrement prise en charge par l'État : logement, nourriture, trousseau, fournitures scolaires²⁶.
- 18 L'enseignement était nécessairement adapté à la santé de chacun. Leur condition de mutilé était bien prise en compte, ainsi que l'attestent des listes de matériel certifié comme adapté à leur usage : charrues, remorques, cultivateurs, semoirs, faucheuses, moissonneuses, etc. Les archives renferment aussi des listes d'outils à « greffer » sur les membres amputés ou infirmes.
- 19 Un personnel relativement réduit les entourait. Charles Coutte, directeur de la Bergerie depuis 1905²⁷, dirigeait l'école. Assisté d'un économiste-comptable, d'un surveillant et de deux personnes en cuisine, il confiait l'enseignement à un chef jardinier, un chef de culture, un chef berger, un chef mécanicien et un maître vannier²⁸. Outre le directeur,

le comptable, les chefs de culture et le chef berger étaient déjà en poste à la Bergerie avant l'ouverture de l'école des mutilés. Des fiches signalétiques livrent de précieux renseignements sur ces personnes. Ainsi, le chef berger Martin avait 72 ans à l'ouverture de l'école. Chevalier du Mérite agricole, il était berger depuis l'âge de 13 ans et avait notamment passé vingt-deux ans en Argentine pour y introduire et développer la méthode d'élevage de Rambouillet, avant de devenir maître-berger de Rambouillet en 1900. Le traitement qu'il percevait à la Bergerie lui permettait sans doute de vivre bien mieux que de sa retraite. Outre son réel zèle enseignant, il fut l'artisan du maintien du troupeau de mérinos en bon état durant la guerre et ses privations²⁹.

- 20 D'un profil très différent, le chef mécanicien n'avait que 25 ans quand il prit son service en 1917. Fantassin blessé dès les premiers mois du conflit et infirme à 60 %, Antoine Bernus avait été réformé. Ce titulaire de la Médaille militaire et de la Croix de guerre était donc lui-même un mutilé qui était passé en 1916 par Rambouillet pour être rééduqué, à la suite de quoi il fut embauché pour être lui-même enseignant, à la satisfaction générale³⁰. On comprend bien l'intérêt pour les élèves mutilés d'avoir comme enseignant un homme partageant leurs peines et leur besoin de vaincre les mêmes obstacles corporels et psychologiques.
- 21 Notons par ailleurs que les travaux courants de la Bergerie ne pouvaient être tous remplis complètement avec les mutilés et sans le personnel parti au front. Aussi, le directeur devait parfois faire appel à des bras extérieurs, comme pour la tonte qui se faisait avec le renfort de soldats casernés à Rambouillet³¹. Les quelques élèves, en faible nombre, n'étaient donc pas à même de remplir toutes les tâches dévolues au personnel en temps de paix et aux élèves d'époques plus lointaines.
- 22 Le film *Les mutilés aux champs*, réalisé à cette époque par le ministère de l'Agriculture, illustre la formation de Rambouillet parmi d'autres et montre comment se pouvait faire la réinsertion dans le monde agricole³². Adapter un établissement pour y faire renaître une vocation pédagogique, qui plus est à destination d'une catégorie de personnes bien particulière, est un défi d'ampleur, mais la Bergerie nationale l'a-t-elle bien relevé ? Si l'on regarde les chiffres, on constate qu'au 1^{er} janvier 1921, quatre-vingt-quatre élèves étaient sortis de l'école³³. Ce nombre n'est pas très élevé, les formations n'accueillant guère qu'une dizaine d'élèves à la fois³⁴. La Bergerie avait pourtant mis en œuvre des moyens pour en former plus du double. Les formations proposées n'ont-elles pas trouvé preneur ? C'est une possibilité qu'il ne faut pas écarter, mais difficile à vérifier ; la correspondance semble pourtant montrer des débouchés faciles et nombreux.
- 23 Si l'école des mutilés de Rambouillet a formé relativement peu de personnes, elle a en revanche eu un héritage tout autre, puisqu'elle pourrait bien avoir été l'occasion de la renaissance de la vocation pédagogique de la Bergerie nationale. En effet, sur le rapport du directeur, un arrêté du 30 décembre 1921 créa une école saisonnière de bergers. Celle-ci reçut dès lors des élèves internes, boursiers ou non, pour une période de trois mois durant lesquels leur étaient dispensés des cours généraux sur la zootechnie du mouton, l'hygiène vétérinaire, mais aussi de français, d'arithmétique, d'histoire et de géographie, combinant leçons et mises en application. Bientôt la scolarité fut allongée à cinq mois et, peu à peu, la formation se diversifia pour aboutir à l'École nationale d'élevage ovin proposant des formations de deux années et des formations accélérées

de six mois. D'autres écoles ouvrirent après la Seconde Guerre mondiale : École d'insémination artificielle et École nationale d'aviculture. Enfin, en 1955, toutes ces formations seront regroupées en un Centre d'enseignement zootechnique qui existe toujours et offre des formations toujours plus diversifiées. Cette vocation pédagogique de Rambouillet, éteinte pendant vingt ans au début du ^{xx}e siècle, a certainement pu renaître grâce à l'expérience de l'école des mutilés qui a montré à la fois la réelle expertise de la Bergerie en matière d'enseignement agricole et le besoin toujours pressant de former des techniciens du monde rural.

BIBLIOGRAPHIE

Bergerie nationale de Rambouillet, *Histoire du Mérinos et d'une école (1786-1986)*, Rambouillet, Association des anciens élèves de la Bergerie nationale, 1986.

MONTES Jean-François, 1915-1939, *(re)travailler ou le retour du mutilé : une histoire de l'entre-deux-guerres*, Nantes, Association pour la réhabilitation professionnelle par le travail protégé, Centre ANRTP « Le routeur », 1991.

NOTES

1. Charles Claude Flahaut de La Billarderie, comte d'Angiviller, directeur général des Bâtiments du roi (1730-1809).
2. Henri-Alexandre Tessier, médecin et agronome français (1741-1837).
3. Cela montre bien que le caractère d'excellence de la Bergerie, son personnel fut reconnu dès les premières années d'existence de l'établissement.
4. Bergerie nationale de Rambouillet, *Histoire du Mérinos et d'une école (1786-1986)*, p. 65-137. Toutefois, il y eut une nouvelle tentative en 1903, avec la création d'une école de cultures et d'élevage, qui ne dura que deux ans : voir Arch. nat., 20160285/121.
5. Voir par exemple J.-Fr. Montes, 1915-1939, *(re)travailler ou le retour du mutilé : une histoire de l'entre-deux-guerres*.
6. Loi du 26 avril 1924, publiée au *Journal officiel* du 29 avril 1924.
7. La Bergerie nationale de Rambouillet a versé ses archives historiques aux Archives nationales en juillet 2016 sous le numéro de versement 20160285.
8. Arch. nat., 20160285/587, lettre du 23 novembre 1915.
9. Arch. nat., 20160285/588, article 1 de la convention du 26 août 1916.
10. Arch. nat., 20160285/587, note sur l'organisation de l'école (v. 1916).
11. *Ibid.*, brochures et notes sur les établissements précédents (1895-1915).
12. Ainsi sur l'Institut national professionnel des invalides de la guerre de Saint-Maurice (Val-de-Marne), la section de rééducation professionnelle des mutilés de la

guerre à l'École nationale d'horticulture de Versailles ou encore l'Institut agricole des mutilés de Sandar (Limonest, Rhône) : *ibid.*

13. Avec une chaudière pour bénéficier de l'eau chaude !
14. Arch. nat., 20160285/589, correspondance, mémoires, devis, pièces justificatives (1915-1921).
15. Arch. nat., 20160285/588, dispositions transitoires de la convention du 26 août 1916.
16. Arch. nat., 20160285/589, correspondance, mémoires, devis, pièces justificatives (1915-1921). Ces achats se poursuivront après l'ouverture ; ainsi en 1919, la Bergerie acquit un tracteur et une charrue pour les élèves mécaniciens.
17. Arch. nat., 20160285/588, correspondance, convention, états comptables, pièces justificatives (1915-1922).
18. Gabriel Hanotaux (1853-1944). Archiviste paléographe, cet historien se mua en diplomate et homme politique et devint ambassadeur, ministre à plusieurs reprises, député et membre de l'Académie française. Président fondateur du Comité France-Amérique, il fut délégué à la Société des Nations dès sa création.
19. Arch. nat., 20160285/588, articles 4 et 6 de la convention du 26 août 1916.
20. Au moins après la fin de la guerre, quand matériel et carburant furent plus répandus. La formation des élèves mécaniciens est bien décrite dans Arch. nat., 20160285/590, feuille signalétique et fiche d'inspection d'Antoine Bernus, chef mécanicien (1920) ; elle comprenait des visites d'exploitations pour comparer leur matériel à celui de la Bergerie.
21. Arch. nat., 20160285/591, fiches signalétiques (1916-1921). Ces données pourraient être croisées avec les dossiers des anciens combattants, pour faire une courte prosopographie de ces élèves.
22. Arch. nat., 20160285/587, note sur l'organisation de l'école (v.1916).
23. *Ibid.*, règlement intérieur (26 mai 1916).
24. *Ibid.*, note sur l'organisation de l'école (v. 1916).
25. Arch. nat., 20160285/591, emploi du temps (v. 1916).
26. Arch. nat., 20160285/587, note sur l'organisation de l'école (v. 1916).
27. Bergerie nationale de Rambouillet, *Histoire du Mérinos et d'une école (1786-1986)*, p. 148.
28. Arch. nat., 20160285/590, état nominatif du personnel administratif et enseignant, subalterne et du service de l'École des mutilés de la guerre de Rambouillet, 26 octobre 1920 ; *ibid.*, lettre du ministre de l'Agriculture à Émilien Fatoux, 21 juillet 1917.
29. Bergerie nationale de Rambouillet, *Histoire du Mérinos et d'une école (1786-1986)*, p. 149 ; et Arch. nat., 20160285/590, feuille signalétique d'Isidore-Pierre Martin, chef berger.
30. Arch. nat., 20160285/590, feuille signalétique et fiche d'inspection d'Antoine Bernus, chef mécanicien.
31. Arch. nat., 20160285/587, lettre du commandant du dépôt des 11^e et 12^e régiments de cuirassiers stationnés à Rambouillet au directeur de la Bergerie nationale, mai 1917.
32. Arch. nat., 19970030/430-435, film *Les mutilés aux champs*.
33. Arch. nat., 20160285/591, états récapitulatifs des élèves (1921).

34. *Ibid.*

RÉSUMÉS

La transmission d'un savoir-faire s'adapte souvent aux contingences immédiates : des connaissances techniques, habituellement délivrées dans un cadre réglé, sont parfois élargies à des catégories de personnes qui n'étaient *a priori* pas destinées à les recevoir. Ainsi, à Rambouillet, la Bergerie nationale, abritant une école de bergers depuis la Révolution pour former des techniciens à des connaissances solides et étayées, s'adapta aux circonstances de la Première Guerre mondiale en accueillant à partir de 1916 une école de mutilés de guerre. Des soldats purent ainsi y bénéficier d'un apprentissage technique poussé, afin de réussir une reconversion professionnelle, pour reprendre un terme très actuel. À travers cet exemple, nous voulons montrer comment l'État s'est servi d'un établissement d'enseignement agricole comme d'un outil social pour aider des personnes démunies à retrouver un travail, enjeu contemporain déjà prégnant il y a un siècle.

AUTEUR

HENRI PINOTEAU

Archiviste paléographe, conservateur du patrimoine, chef du pôle Agriculture, directeur adjoint des archives départementales du Loiret

Merchants of Light : femmes et transmission des savoirs scientifiques

Les boursières de la FIFDU dans l'entre-deux-guerres

Anna Cabanel

Like those imagined adventurers of long ago, our student and scholar adventurers of to-day, as well as each member of this great Federation, may aspire to call themselves “ Merchants of Light ”, for, like them, we “ maintain a trade, not for gold, silver or jewels ; nor for silks ; nor for spices ; nor any commodity of matter, but only for God’s first creature which was Light: to have light of the growth of all parts of the world¹.

- 1 C’est sur ces mots que Caroline Spurgeon, fondatrice et présidente sortante de la Fédération internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU), conclut son discours lors de l’ouverture du troisième congrès de la FIFDU, organisé à Oslo en 1924. Faisant référence à la nouvelle utopiste *The New Atlantis*, écrite trois siècles plus tôt, elle inscrit les membres de la Fédération dans l’héritage de ces aventuriers qui symbolisaient, sous la plume de Bacon, l’idéal de la recherche et de la science modernes².
- 2 La métaphore ainsi mobilisée par la professeure de littérature anglaise illustre les idéaux et les ambitions des fondatrices du mouvement des *university women*. Fondée au lendemain de la Première Guerre mondiale par des intellectuelles et scientifiques du monde anglo-saxon, la FIFDU se développe rapidement au cours de l’entre-deux-guerres. Ses objectifs, tels qu’ils sont définis dans la constitution ratifiée en 1920, sont doubles. Il s’agit à la fois de rassembler les femmes diplômées des universités à travers le monde et de promouvoir leurs intérêts, mais aussi, de manière plus générale, de favoriser l’entente et la collaboration internationales, dans un esprit internationaliste qui caractérise la période de l’après-guerre³.
- 3 La fondation, en 1924, d’un programme international de bourses de recherche exclusivement dédié aux femmes s’inscrit dans ce double objectif. Permettre à des femmes de poursuivre leurs travaux scientifiques (au sens large du mot) dans un pays étranger pour une période d’une année est l’une des priorités des instigatrices du

mouvement. Plus qu'une aide financière, il s'agit d'intégrer et de promouvoir les femmes dans le processus de production, de circulation et de transmission des savoirs scientifiques.

- 4 La fondation d'un tel programme fait écho au développement, dès le début du xx^e siècle, d'organismes privés de financement de la recherche et, en particulier, ceux liés à la philanthropie américaine⁴. Ces derniers, par le biais de leurs programmes de bourses, ont largement contribué à reconfigurer la scène scientifique, participant à la circulation des hommes et des idées. De manière concomitante, en sélectionnant ceux qu'ils considèrent comme les meilleurs candidats, ces organismes ont eu un impact non négligeable dans la définition d'un idéal type de scientifique⁵. Si la mise en place d'un tel programme de bourses au sein de la FIFDU est considérée comme le travail le « plus vital » de l'organisation, c'est parce que ses membres sont conscients des discriminations auxquelles sont confrontées les femmes dans les mondes universitaire et scientifique⁶. En effet, bien que leur présence sur les bancs des universités se généralise dans la plupart des pays occidentaux dans les années vingt, rares sont celles qui parviennent à mener une carrière scientifique⁷. Et, si des études historiques portant sur les grandes fondations philanthropiques finançant la recherche, telles que Ford, Carnegie ou Rockefeller, ont mis en exergue le déséquilibre genré à l'œuvre dans le processus d'allocation des bourses, la participation des femmes à ces programmes reste encore peu étudiée⁸.
- 5 En s'intéressant au programme de bourses internationales de la FIFDU, cet article envisage la question de la transmission des savoirs au prisme du genre, afin de questionner la manière dont les femmes ont négocié leur place dans le processus de production et de transmission des savoirs (et d'un savoir-faire) scientifiques. En prêtant attention à la fois aux membres de la FIFDU, porteuses du projet et responsables de la sélection, mais aussi aux candidates, il s'agira dans un premier temps d'évaluer dans quelle mesure le programme fonctionne comme un vecteur de transmission d'un savoir-faire et de stratégies féminines dans un monde d'hommes, puis, dans un second temps, d'analyser la manière dont les boursières deviennent actrices dans le processus de transmission des savoirs.

L'avènement d'un réseau international d'intellectuelles et de scientifiques dans l'entre-deux-guerres

- 6 Avant de nous pencher plus avant sur la politique de financement de la recherche par la Fédération internationale, il convient de rappeler quelques éléments sur le contexte dans lequel elle se développe, afin de mieux cerner les enjeux qui entourent sa fondation et son expansion au cours de l'entre-deux-guerres.
- 7 L'idée d'une organisation rassemblant les femmes diplômées des universités du monde entier est née de la rencontre de deux universitaires britanniques, Caroline Spurgeon et Rose Sidgwick, avec l'Américaine Virginia Gildersleeve, doyenne du *Barnard College* (New York). Leur échange, resté célèbre, marque le début de l'aventure de la FIFDU et débouche sur l'organisation, en 1920, du tout premier congrès de la Fédération internationale, organisé au *Bedford College* à Londres⁹. Près de douze nations répondent à l'invitation des membres américains et britanniques, en déléguant des représentantes qui, de retour dans leur pays, participent à l'expansion du mouvement, formant des

associations à l'échelle nationale. Au cours des deux premières décennies d'existence de la FIFDU, le nombre de branches affiliées s'étend rapidement, jusqu'à atteindre le chiffre de trente-sept à la veille de la Seconde Guerre mondiale¹⁰.

- 8 Si la FIFDU est officiellement fondée en juillet 1919, l'origine du mouvement des *university women* remonte au dernier tiers du XIX^e siècle : en 1881, une vingtaine d'anciennes élèves des *Women's Colleges*, réunies à Boston, ont fondé la première association de femmes diplômées des universités. Le but de cette *Association of College Alumnae* (ACA) était d'œuvrer pour le développement des chances des femmes dans l'enseignement supérieur et au travail¹¹. Pour l'historienne américaine Margaret Rossiter, spécialiste des femmes scientifiques aux États-Unis, l'ACA constitue une sorte de « groupe de pression » avant l'heure, visant à défendre l'intérêt des femmes munies d'un bagage universitaire¹². Les membres fondateurs de l'association, telles Ellen Richards, chimiste et initiatrice du champ de l'économie ménagère (*home economics*), ou Christine Ladd Franklin, mathématicienne et logicienne, sont personnellement convaincues de la nécessité d'une telle organisation. Toutes deux se sont vu refuser l'obtention d'un diplôme universitaire et sont ainsi spécialement attentives aux divergences d'opportunités qui existent entre femmes et hommes¹³. L'une des principales mesures adoptées pour lutter contre cette discrimination a consisté à mettre en place un programme de bourses pour la recherche, afin d'intégrer les étudiantes dans les flux d'échanges intellectuels internationaux.
- 9 Les principes qui sont aux sources de la Fédération internationale s'inspirent à la fois largement de ceux définis par l'ACA, tout en étant, à l'instar de la constitution rédigée en 1920, caractéristiques de l'idéologie féministe et internationaliste qui se déploie aux lendemains de la Première Guerre mondiale¹⁴. Les membres de la FIFDU ont à cœur de participer au mouvement internationaliste, de manière à prévenir l'éclatement d'un autre conflit mondial. Cela passe notamment par la promotion de l'accès des femmes à l'éducation supérieure et à la formation scientifique. En mettant en place une élite intellectuelle féminine, les membres de ce qui deviendra la FIFDU espèrent investir les organes décisionnels et féminiser la classe politique¹⁵. On repère des logiques comparables dans l'expansion d'organisations telles que les conseils nationaux de femmes, coiffés par un conseil international des femmes (CIF), ou encore dans la réunion des élites intellectuelles de différentes nationalités dans le cadre de la Commission internationale de coopération intellectuelle (CICI)¹⁶. À la différence de ce qui se pratique dans les autres organisations internationales existantes, les modalités d'adhésion à la FIFDU sont restreintes aux femmes ayant obtenu, au minimum, un diplôme universitaire équivalent à trois années d'études ; cela correspond, par exemple, à la licence en France¹⁷. Le caractère exclusivement féminin de l'organisation est justifié par les membres fondateurs non comme une forme d'exclusivisme, mais comme une stratégie pour déjouer les discriminations – explicites ou pas – envers les femmes dans les milieux scientifiques et universitaires. Cet entre soi féminin est vu, pour reprendre les mots de V. Gildersleeve, comme une étape essentielle pour atteindre la « raison d'être » de la Fédération, c'est-à-dire l'égalité effective des sexes¹⁸.
- 10 Les ambitions à la fois internationalistes, intellectuelles et féminines de la FIFDU se réalisent par le biais de différents canaux. Les conférences internationales, organisées à deux puis trois ans d'intervalle dans différentes capitales européennes, permettent de rassembler les *University Women* de différentes nationalités et de resserrer leurs liens. Différents comités sont chargés de réaliser et de publier des enquêtes d'ampleur

internationale ; ils collectent et comparent les données selon plusieurs thématiques, telles que l'accès des femmes à l'université ou le statut économique et marital des femmes engagées dans la recherche¹⁹. Mais l'une des principales stratégies pour œuvrer à l'intégration et à la reconnaissance des femmes scientifiques réside dans la mise en place d'un système de bourses internationales d'aide à la recherche. Nous allons voir comment ce programme de bourses exclusivement féminin, tant dans la composition des jurés que des candidatures, constitue un vecteur d'intégration des femmes dans le processus de production et de transmission des savoirs scientifiques.

Expériences individuelles et stratégies de groupe : le programme de bourses de la FIFDU comme vecteur de transmission d'un savoir-faire scientifique au féminin

- 11 Comme l'attestent les procès-verbaux des congrès internationaux ainsi que des réunions annuelles du Conseil, organe de direction de la FIFDU, la mise en place d'un programme de bourses, en 1924, est une des priorités de l'organisation. « De telles bourses », peut-on lire dans le compte rendu du comité créé à cet effet, « sont capitales pour encourager le savoir et promouvoir le statut des femmes diplômées des universités, pour répandre les connaissances, améliorer les méthodes et les idéaux éducatifs, et faire progresser activement l'amitié et la sympathie entre les nations à travers des représentantes choisies²⁰ ». La plupart des fondatrices et dirigeantes sont conscientes du faible nombre d'occasions offertes aux femmes pour étudier ou mener des recherches à l'étranger, alors qu'elles-mêmes ont pu éprouver l'importance d'un séjour à l'étranger dans la construction de leur propre carrière scientifique. Leurs efforts pour rassembler les fonds nécessaires pour offrir des bourses à des femmes scientifiques s'inscrivent dans une logique de transmission de stratégies et d'un savoir-faire. Il s'agit pour elles de tirer des leçons de leur réussite personnelle, mais aussi des difficultés qu'elles ont rencontrées en tant que femmes dans un monde universitaire et scientifique fortement masculin et de mettre leurs expériences au service d'une large communauté de femmes scientifiques.
- 12 L'étude attentive des trajectoires des membres du comité de sélection de la FIFDU permet de mieux approcher la manière dont les expériences personnelles se transforment en stratégie de groupe et de comprendre l'importance que revêt aux yeux de ces femmes le programme de bourses de la FIFDU. Soulignons tout d'abord que le comité de sélection est exclusivement composé de femmes et qu'il est à la fois international et pluridisciplinaire. Ses membres sont toutes des scientifiques ou des intellectuelles reconnues par la communauté scientifique internationale et nombre d'entre elles occupent une position importante au sein de la hiérarchie universitaire. La présidente du comité est Ida Smedley Maclean, biochimiste au *Lister Institute* de Londres et première femme à devenir membre de la Société de chimie de Londres ; elle est entourée de Caroline Spurgeon, première femme professeure d'université en Angleterre, de la Norvégienne Ellen Gleditsch, radiochimiste, élue professeure à l'université d'Oslo en 1929, de Johanna Westerdijk, première professeure de botanique aux Pays-Bas ou encore de Lise Meitner, physicienne et première professeure en Allemagne.

- 13 Le caractère pionnier de ces trajectoires est frappant : ces femmes font office de modèles de réussite féminine dans leur discipline comme dans leur pays. Si l'on s'intéresse plus précisément à leur parcours, on voit combien un séjour à l'étranger a pu être un véritable tremplin dans leur reconnaissance scientifique et universitaire. Un des cas les plus symptomatiques est peut-être celui d'Ellen Gleditsch qui passe près de cinq années dans le laboratoire parisien de Marie Curie ; elle s'y initie à la radioactivité, avant de poursuivre ses recherches dans le laboratoire de radiochimie de Yale de 1914 à 1915. Ces expériences internationales ont clairement joué pour sa reconnaissance au sein de l'université norvégienne et dans son élection au poste de professeure, en 1929²¹. Elle est considérée comme une experte internationale de la radioactivité et ses connaissances sont jugées stratégiques pour le développement scientifique et économique de la Norvège qui possède des ressources radioactives dans son sol mais manque de cerveaux pour les exploiter. Ayant elle-même bénéficié de financements, notamment de la part de la Fondation américano-scandinave, E. Gleditsch sait bien l'importance de bourses qui permettent de poursuivre des études à l'étranger²².
- 14 C'est bien en s'appuyant sur de telles expériences personnelles que les membres du comité contribuent à transmettre à leurs consœurs et aux générations suivantes un savoir-faire, un modèle de réussite scientifique au féminin, et ce notamment par le biais du programme de bourses de la FIFDU.

Itinéraires de boursières : essai prosopographique

- 15 Dans la période de l'entre-deux-guerres, une cinquantaine de bourses et de prix pour la recherche sont décernés par le comité de sélection de la FIFDU. Si les procès-verbaux du comité de sélection sont conservés dans les archives centrales de la FIFDU, à Amsterdam, ce n'est pas le cas des dossiers des boursières avant les années cinquante. Les archives des branches nationale américaine et britannique, les organisations « mères », se révèlent plus riches : les archivistes de l'association américaine ont ouvert aux chercheurs des centaines de dossiers de boursières de l'association américaine, mais également de la FIFDU²³. Ces dossiers, conservés depuis les années 1890, contiennent des lettres de motivation, la présentation du projet de recherche, le CV de la candidate, la liste de ses publications. On y trouve également, de manière plus ou moins extensive, des correspondances entre les boursières, la FIFDU et les différentes institutions dans le pays choisi par les boursières. Au cours de leur séjour à l'étranger et au lendemain de leur retour, les lauréates sont tenues de rendre compte de leur expérience. Leurs rapports, ainsi que les enquêtes réalisées par la FIFDU auprès des anciennes lauréates pour déterminer ce qu'elles sont devenues, permettent de mieux appréhender les destinées des boursières et l'impact de la bourse dans leur carrière. Les informations contenues dans les dossiers sont toutefois inégales et il est souvent difficile de retracer en détail les trajectoires des lauréates. Afin de compenser l'aspect fragmentaire des sources et d'approcher les boursières en tant que groupe, nous avons mené une enquête de type prosopographique²⁴. Cette approche permet d'aborder les tendances générales, les normes sociales identifiables et aussi l'exceptionnalité de certains parcours.
- 16 Si l'on ne considère que les boursières internationales, c'est-à-dire celles qui ont dû partir à l'étranger le temps de leur bourse, on voit qu'il s'agit presque exclusivement d'Européennes (98 %). Les rares lauréates non-européennes viennent d'Afrique du Sud,

d'Inde et d'Australie, pays dans lesquels des associations nationales sont très rapidement fondées, notamment en raison des liens unissant ces pays à la Grande-Bretagne. Si les Américaines sont absentes, c'est parce que l'Association américaine a conservé son propre programme de bourses et en offre chaque année un nombre important à des candidates américaines. Les bourses internationales étant à la fois bien moins nombreuses et soumises à une compétition plus vive, il est plus avantageux pour les Américaines de candidater à une bourse nationale²⁵. Parmi les Européennes, on trouve en tête des femmes de l'Europe de l'Ouest, qui a été le premier foyer d'expansion de la FIFDU : Allemandes (9), Britanniques (5), Autrichiennes (4), Néerlandaises (4), Belges (3), Françaises (2), Suissesses (2) et Italiennes (2). Il est très intéressant de relever que les pays nordiques sont également bien représentés avec 4 Norvégiennes et 3 Finlandaises (soit 16 % des Européennes). Les associations de ces pays ont été en effet parmi les premières à rejoindre le mouvement au début des années 1920 et elles occupent une place prépondérante – notamment si l'on prend en considération leur faible population – au sein de la FIFDU. En 1924, les quatre pays scandinaves organisent de concert la quatrième conférence internationale de la FIFDU, celle précisément au cours de laquelle le programme de bourses est officiellement fondé. Le premier don officiellement versé au programme de la FIFDU est celui d'anciens élèves de l'université d'Oslo²⁶. Ce congrès est l'occasion d'affirmer et de mettre en scène une identité nordique, reposant sur l'avance de ces pays en matière d'égalité hommes/femmes, notamment sur le plan éducatif, et d'internationalisation. En effet, la neutralité observée par leurs États au cours de la Première Guerre mondiale permet aux membres des associations scandinaves d'agir comme intermédiaires pour renouer des liens avec les femmes issues de l'espace germanique.

- 17 Le choix du pays de destination est souvent tributaire du domaine d'étude des lauréates. Les candidates en sciences naturelles optent majoritairement pour l'Angleterre ou, à la fin de période, les États-Unis. Leur choix est motivé par la réputation des institutions, notamment en termes de recherche et d'équipement scientifiques, et par la présence de chercheurs renommés. Marietta Blau, physicienne autrichienne, choisit d'aller étudier à Paris afin de pouvoir mener des recherches en radioactivité sous la direction de Marie Curie²⁷. Si l'on observe les mêmes tendances pour les trajectoires des lauréates en sciences humaines et dans le domaine des « arts », les destinations varient de manière plus significative que pour les inscrites en sciences naturelles ou « dures ». Faire des recherches en archéologie ou en histoire de l'art, par exemple, conduit les intéressées à se rendre dans des musées ou des terrains de fouille liés à leur domaine. La Française Françoise Henry se rend ainsi en Irlande pour étudier les sculptures irlandaises, tandis que l'Italienne Francesca Bozza séjourne en Égypte afin de consulter des papyrus sur les lois maritales en Égypte ancienne²⁸. La mise en place du régime nazi et la détérioration de la situation internationale dans les années trente entraînent une augmentation sensible des candidatures de scientifiques issues de l'aire germanique et, en particulier, de chercheuses de confession juive qui perdent leur poste à l'université. Si la FIFDU met en place un comité spécifiquement dédié à ces réfugiées, quelques-unes parviennent à émigrer grâce à l'obtention d'une bourse internationale, notamment vers l'Angleterre et les États-Unis. C'est le cas de la bactériologue allemande Emmy Klienerberger qui reçoit une bourse en 1934 pour aller étudier au *Lister Institute* à Londres, ou encore de l'archéologue Margaret Bieber, spécialiste des costumes grecs²⁹.

Les boursières de la FIFDU, actrices de la transmission des savoirs

- 18 Grâce à leur bourse, les lauréates de la FIFDU parcourent le monde, participant aux flux scientifiques et intellectuels internationaux. Si la question de telles mobilités a fait l'objet de recherches, notamment en ce qui concerne les mobilités estudiantines³⁰, peu de travaux encore portent spécifiquement sur les programmes de bourses pour la recherche. Comme le notent Ludovic Tournès et Giles Scott-Smith dans l'ouvrage qu'ils ont dirigé, *Global Exchanges*, les programmes de bourses internationaux méritent une attention toute particulière car ils participent à la création de nouveaux réseaux de savoirs et alimentent les transferts culturels entre différentes régions du monde sur des périodes relativement longues³¹. Récemment, les historiens des sciences ont mobilisé le concept de *go-between* ou « passeurs culturels » pour réfléchir au rôle des intermédiaires, des « sujets itinérants » dans la diffusion, la transmission et la reconfiguration des savoirs scientifiques³². Cette tendance historiographique qui s'inspire notamment de travaux conduits par des anthropologues comme Louise Bénat Tachot et Serge Gruzinski, s'intéresse aux interactions entre des figures mobiles et les cultures qu'ils rencontrent, afin de comprendre ce qu'elles apportent et retirent de leurs contacts et échanges internationaux³³. Pour reprendre les mots de l'historien Raj Kapil, il s'agit de comprendre la manière dont « people or group of people cross cultural barriers, actively construct connections and participate in cultural transfers³⁴ ». Notre étude des boursières de la FIFDU s'inscrit aussi dans cette optique : il s'agit de comprendre comment ces femmes agissent comme *go-between* entre des cultures académiques, des cultures nationales, mais aussi des cultures genrées.
- 19 Si l'évaluation de l'impact du séjour à l'étranger dans le parcours des boursières se prête difficilement à une étude quantitative, l'étude approfondie des trajectoires individuelles permet d'appréhender la manière dont le programme de la FIFDU vise à aider les boursières à devenir des actrices à part entière dans le processus de production et de transmission des savoirs scientifiques et quelles formes prend leur participation. Il apparaît que, pour une partie des lauréates, la bourse a constitué une sorte de tremplin, leur permettant d'obtenir un poste à l'université ou dans une institution scientifique³⁵. Avoir séjourné à l'étranger est un réel atout de ce point de vue : comme les membres du comité avant elles, certaines boursières mettent à profit leur expertise internationale pour se faire reconnaître par leur communauté scientifique nationale. Les trajectoires de l'Allemande Margaret Bieber, de la Sud-Africaine Margaret Mes ou encore de la Hongroise Erzsébet Kol, deux botanistes, illustrent bien cette dynamique. Après avoir mené des recherches à l'étranger, ces trois femmes réussissent à trouver un poste dans une université de leur pays. L'archéologue Margaret Bieber devient « professeur extraordinaire » et directrice du département d'archéologie à l'université de Giessen, ce qui fait d'elle l'une des rares femmes allemandes à exercer dans une université allemande. Après avoir été contrainte par le gouvernement nazi à quitter son poste, M. Bieber est invitée par la présidente du Barnard College, et fondatrice de la FIFDU, Virginia Gildersleeve, à donner des cours, avant d'être nommée *associate professor* (soit maître de conférences) dans le département d'archéologie et des beaux-arts de l'université de Columbia³⁶. Margaret Mes devient également la première femme à obtenir un poste d'enseignant(e) à l'université de Pretoria ; après avoir soutenu sa thèse sur les maladies des plantations

de tabac, sous la direction de Johanna Westerdijk à Utrecht, elle obtient une bourse de la FIFDU et part étudier à l'université de Berkeley aux États-Unis. Grâce à ses recherches sur la physiologie des plantes menées aux côtés du professeur Hoagland, spécialiste de la morphologie des plantes, elle est reconnue comme une experte en Afrique du Sud et chargée de développer un laboratoire de recherche dans ce domaine qui constitue un enjeu de taille pour le pays³⁷. La Hongroise Erzsébet Kol, quant à elle, devient la seconde femme professeure de son pays en 1940³⁸. Toutes trois sont des exemples de femmes actrices dans la transmission des savoirs, que ce soit par le biais de l'enseignement universitaire, de la publication de travaux scientifiques ou du développement de la recherche dans leur pays respectif.

- 20 Les boursières font également office, de manière plus large, d'intermédiaires entre les cultures. Elles sont ainsi à la fois ambassadrices de leur pays et de leur culture à l'étranger et, grâce à leur expérience internationale, sont à même de rapporter et de transmettre des savoirs en s'inspirant de ce qu'elles ont vu ou appris durant leur séjour. Comme l'écrit Allie Vibert Douglas dans un compte rendu de 1956, les boursières « communiquent à un autre pays une part de leur culture et de leur idéal nationaux, et rapportent en retour à leur propre société le pollen fertilisateur d'une autre culture³⁹ ». C'est le cas de la Hongroise Erzsébet Kol, qui décrit son trajet en Amérique du Nord dans son livre *Tiszaparttól Alaszkáig (De Tiszapart à l'Alaska)*⁴⁰ ; son récit de voyage, publié par la Société botanique hongroise, lui permet à la fois de vulgariser sa recherche sur les algues de neiges et de glace auprès d'un public non scientifique et de réfléchir à la différence de culture entre son pays et les États-Unis. Dès la préface, elle présente l'importance des parcs nationaux américains et appelle son pays à suivre cet exemple afin de protéger la nature et d'en assurer la conservation, mais aussi d'offrir un lieu de loisir au peuple hongrois afin de renforcer en lui, grâce à la beauté de la nature, « le sentiment et la fierté nationale⁴¹ ». De même, grâce à ses séjours dans différentes universités américaines, elle met en valeur la nécessité de développer des stations biologiques afin de permettre aux étudiants d'observer directement la nature dans son environnement propre. « Nos universités », écrit-elle, « bénéficieraient également d'avoir des stations biologiques. Elles donneraient aux étudiants l'opportunité de se familiariser avec la faune et la flore qui les entourent⁴² ». S'il demeure difficile de mesurer la réception et l'influence de cet ouvrage en Hongrie, il est intéressant de voir la manière dont E. Kol l'utilise comme vecteur de transmission et vulgarisation des savoirs.

L'exemplification comme vecteur de transmission

- 21 Les lauréates qui, comme M. Bieber, M. Mes ou E. Kol, ont mené des carrières scientifiques remarquables incarnent dès lors ces *Merchants of Light* qu'évoquait dans les années vingt la présidente Caroline Spurgeon. Elles constituent des exemples vivants prouvant la légitimité des femmes en tant qu'actrices dans la production et la transmission des savoirs. Cette exemplification est construite par les récits des lauréates, mais également par les pratiques commémoratives de la FIFDU qui a tout intérêt à faire la promotion des boursières ayant réussi. Pour reprendre les mots d'A. Vibert Douglas, dans le compte rendu cité précédemment, ces « bourses [...] ont porté des fruits considérables et l'influence de ces boursières sur leurs collègues, leurs étudiants et les sociétés dont elles font partie dépasse toute estimation⁴³ ».

- 22 Dans le rapport final qu'elles transmettent à la FIFDU, les boursières expriment généralement leur gratitude et mettent en avant l'opportunité que la bourse leur a donnée. Jane Sands Robb, boursière en 1937, écrit ainsi :

*The fellowship was granted to me at a time which was really critical in my development as a research worker. I feel that much of my later development is dependent upon my having had the fellowship and the opportunity for continued research which was offered at that time.*⁴⁴

- 23 Si cette rhétorique est un motif récurrent des rapports des boursières, la publication de ces marques de reconnaissance dans le journal de l'organisation permet à la FIFDU de prouver le bien-fondé du programme de bourses comme vecteur de promotion des femmes en science. La publication, en 1937, d'un fascicule présentant les boursières de la FIFDU et de la branche américaine s'inscrit largement dans cette dynamique. Sur la double page consacrée à Margaret Bieber, l'obtention de la bourse est présentée comme un tremplin dans sa carrière d'archéologue. « Her long-delayed recognition by the University of Giessen », peut-on lire, « seems quite clearly to have been speeded by receiving an international fellowship⁴⁵. »

- 24 Si les boursières sont à même de transmettre des savoirs scientifiques, elles contribuent également à dépasser les barrières genrées, en montrant que les femmes ont leur place dans le monde universitaire et scientifique. C'est le cas d'E. Kol qui écrit, dans une lettre envoyée au siège central de la FIFDU après son séjour aux États-Unis, et citée dans le fascicule de 1937 :

*I must do a good piece of work - so good that the men scientists will recognize it. Then they will see that a woman can really be a scientist. Then it will be easier for all women who wish to be scientists in my country.*⁴⁶

- 25 Ce fascicule contribue ainsi à faire d'individus des exemples de réussite scientifique au féminin. Par leurs exemples, les boursières contribuent ainsi à la fabrique et à la transmission d'un idéal type de scientifique pouvant se décliner au féminin⁴⁷. Dans son récit de voyage, la botaniste hongroise E. Kol insiste sur l'aspect aventureux et dangereux de ses expéditions au cours desquelles elle part à la recherche d'algues des neiges ; elle se met en scène en tant que femme scientifique et aventurière, empruntant les motifs littéraires des récits d'exploration. Une anecdote illustre bien le caractère hybride de son identité. Préparant son expédition en Alaska, elle demande l'autorisation d'utiliser les cabines des *Rangers* dans les parcs nationaux afin de pouvoir protéger ses équipements scientifiques. « The gentleman told me that the Rangers do not have their families with them », rapporte-t-elle, « he thought it would not be suitable for me to stay in their cabins. But I explained to him - you see, he did not understand, that I am a university women⁴⁸ ». De manière similaire, par le biais de son récit de voyage, elle s'inscrit ainsi dans la tradition des grands explorateurs, en s'identifiant notamment au Norvégien Wille, découvreur d'une espèce particulière d'algue donnant une coloration rouge à la neige et connu pour avoir parcouru le monde avec son microscope dans le sac, une pratique qu'elle utilise également. Ce type de récit lui permet non seulement de s'approprier des répertoires scientifiques traditionnels, mais également, en tant que femme, de normaliser et de légitimer la figure de la femme scientifique aventurière et parcourant le monde, produisant et transmettant des savoirs scientifiques.

- 26 Par le biais des bourses de la FIFDU, les fondatrices de l'association ont pleinement contribué, notamment à travers les pratiques commémoratives de l'organisation, à légitimer la place des femmes dans le monde scientifique. La mise en valeur des trajectoires exceptionnelles de certaines de ces boursières et, notamment, le rôle de la bourse dans leur réussite scientifique et professionnelle participent à la promotion d'une figure du scientifique à laquelle les femmes peuvent être identifiées et s'identifier. Si les boursières sont avant tout des *investigators* et *transmitters of truth*, comme on peut le lire dans les premières pages du fascicule de 1937, elles participent également à la transmission d'un esprit international⁴⁹. En jouant le rôle d'intermédiaires entre différentes cultures, en construisant des réseaux internationaux, voire en cultivant des amitiés avec des personnes d'autres nationalités, elles sont des actrices d'un internationalisme des Lumières et de la science. Si le programme de la FIFDU est loin d'égaliser ceux de grandes fondations philanthropiques américaines en termes de nombre de bourses décernées chaque année, son impact n'est pas négligeable pour des femmes auxquelles il a élargi la voie vers la recherche et la conquête d'une forme d'égalité avec les hommes⁵⁰.

BIBLIOGRAPHIE

- BARD Christine, *Les filles de Marianne : histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris, Fayard, 1995.
- BATHO Edith, *A Lamp of Friendship: A Short History of the International Federation of University Women 1918-1968*, Londres, IFUW, 1958.
- BÉNAT TACHOT Louise et GRUZINSKI Serge (dir.), *Passeurs culturels. Mécanismes de métissage*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2001.
- BONFANTE Larissa, « Margarete Bieber (1870-1978): An Archaeologist in Two Worlds », dans RICHTER SHERMAN Claire (dir.), *Women as Interpreters of the Visual Arts*, Westport, Greenwood Press, 1981, p. 239-274.
- CABANEL Anna, « “ How Excellent... for a Woman ”: The Fellowship Programme of the International Federation of University Women in the Interwar Period », *Persona Studies*, vol. 4, n° 1, 2018, p. 88-102.
- FERTÉ Patrick et BARRERRA Caroline (dir.), *Étudiants de l'exil, migrations internationales et universités refuges (XVI^e-XX^e siècles)*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2009.
- GILDERSLEEVE Virginia, *Many a Good Crusade, Memoirs of Virginia Crocheron Gildersleeve*, New York, The MacMillan Company, 1957.
- GLEDITSCH Ellen, « Kvinnelige Akademikere – Utenlandsophold og Stipendier », dans NKAL, *Kvinnelige studenter 1882-1932*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag, 1932, p. 244-248.
- GOODMAN Joyce, « Women and international intellectual co-operation », *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, vol. 48, n° 3, 2012, p. 357-368.

HERMAN Paul, « Introduction. Scholarly personae : Repertoires and Performances of Academic Identity », *BMGN : Low Countries Historical Review*, vol. 131, n° 4, 2016, p. 3-7.

HUISTRA Peter et WILS Kaat, « Fit to Travel: The Exchange Programme of the Belgian American Educational Foundation: An Institutional Perspective on Scientific Persona Formation (1920-1940) », *BMGN : Low Countries Historical Review*, vol. 131, n° 4, 2016, p. 112-134.

KAPIL Raj, « Go-Betweens, Travelers, and Cultural Translators », dans LIGHTMAN Bernard (dir.), *A Companion to the History of Science*, Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, 2016, p. 39-57.

KLIENERBERGER-NOBEL Emmy, *Memoirs*, Cambridge, Academic Press Inc., 1980.

KOL Erzsébet, *Tiszaparttól Alaszkáig*, Budapest, Királyi Magyar Természettudományi Társulat [Société royale hongroise des sciences naturelles], 1940.

LEMERCIER Claire et PICARD Emmanuelle, « Quelle approche prosopographique ? », dans NABONNAND Philippe et ROLLET Laurent (dir.), *Les uns et les autres... Bibliographies et prosopographies en histoire des sciences*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2012, p. 605-630.

LYKKNES Annette, KVITTINGEN Lise et BØRRESEN Anne Kristine, « Appreciated Abroad, Depreciated at home. The Career of a Radiochemist in Norway : Ellen Gleditsch (1879-1968) », *Isis*, n° 95, 2004, p. 576-609.

ROSSITER Margaret, *Women Scientists in America : Struggles and Strategies to 1940*, Baltimore, The John Hopkins Press, 1984.

SAUBERT Synnöve et TAGER J. M., « In memoriam Prof. Dr Margaretha G. Mes », *Plant and Soil*, vol. 13, n° 3, novembre 1960, p. 224-226.

SKONHOFT Lilli, *Types of University Training*, Oslo, Lie & Co, 1934.

SPILLMAN Scott, « Institutional Limits: Christne Ladd-Franklin, Fellowships, and American Women's Academic Careers, 1880-1920 », *History of Education Quarterly*, mai 2012, p. 196-221.

TALBOT Marion et ROSENBERRY Lois, *The History of the American Association of University Women 1881-1931*, Boston & New York, The Riverside Press Cambridge, 1931.

TOURNÈS Ludovic et SCOTT-SMITH Giles, *Global Exchanges, Scholarships and Transnational Circulations in the Modern World*, New York, Berghahn Books, 2018.

TRYON Ruth, *Investment in Creative Scholarship. A History of the Fellowship Program of the American Association of University Women 1890-1956*, Washington D.C., AAUW, 1957.

WYNNE Michael J., « Erzsébet Kol », *Psychological Newsletter*, vol. 31, n° 3, 1995.

NOTES

1. Atria - Institute on gender equality and women's history (Amsterdam), IIAV00000533-69, « IFUW Bulletin 1924 », p. 30.
2. F. Bacon, *The New Atlantis*.
3. Atria, IIAV00000533-1, « Minutes of conferences 1920-1990, London 1920 », p. 5.
4. L. Tournès et G. Scott-Smith (dir.), *Global Exchanges, Scholarships and Transnational Circulations in the Modern World*, p. 1-29.

5. Voir, par exemple P. Herman, « Introduction. Scholarly personae: Repertoires and Performances of Academic Identity », p. 4.
6. Atria, IIAV00000533-69, « Bulletins (Bluebooks) 1920-2001, 3rd Conference, Chistiania, Norway, 1924 », p. 61-63.
7. M. Rossiter, *Women Scientists in America: Struggles and Strategies to 1940*.
8. L. Tournès et G. Scott-Smith (dir.), *Global Exchanges, Scholarships and Transnational Circulations in the Modern World*, p. 1-29.
9. V. Gildersleeve, *Many a Good Crusade, Memoirs of Virginia Crocheron Gildersleeve*, p. 129.
10. E. Batho, *A Lamp of Friendship. A Short History of the International Federation of University Women 1918-1968*, p. 36-39.
11. M. Talbot et L. Rosenberry, *The History of the American Association of University Women 1881-1931*.
12. M. Rossiter, *Women Scientists in America: Struggles and Strategies to 1940*, p. 39.
13. S. Spillman, « Institutional Limits: Christine Ladd-Franklin, Fellowships, and American Women's Academic Careers, 1880-1920 ».
14. C. Bard, *Les filles de Marianne : histoire des féminismes, 1914-1940*, p. 130.
15. J. Goodman, « Women and international intellectual co-operation ».
16. C. Bard, *Les filles de Marianne : histoire des féminismes, 1914-1940*.
17. Atria, IIAV00000533-1, « Minutes of conferences 1920-1990, London 1920 », et IIAV00000533-256, « Documents concerning Constitution and By-Laws, 1920-2004 : By-Laws 1920 ».
18. Atria, IIAV00000533-135, « Documents concerning conferences : 4th IFUW Conference, Amsterdam, the Netherlands, 1926 : Publication (De Spieghel, Amsterdam).
19. Voir par exemple l'étude conduite par Lili Skonhoft, *Types of University Training*.
20. Atria, 3 IIAV00000533-543, « International Fellowship Fund Appeal Committee, Minutes 1924-1939, minutes 1924 ».
21. A. Lykknes, L. Kvittingen et A. K. Børresen, *Appreciated abroad, depreciated at home. The Career of a Radiochemist in Norway: Ellen Gleditsch (1879-1968)*.
22. E. Gleditsch, « Kvinnelige Akademikere – Utenlandsophold og Stipendier ».
23. AAUW headquarters (Washington D.C.), Archives of the American Association of University Women, « Fellows' files », Box 434-458.
24. C. Lemercier et E. Picard, « Quelle approche prosopographique ? ».
25. R. Tryon, *Investment in Creative Scholarship. A History of the Fellowship Program of the American Association of University Women 1890-1956*.
26. Atria, 3 IIAV00000533-69, « Bulletins (Bluebooks) 1920-2001 : 3rd Conference, Chistiania, Norway, 1924 ».
27. Atria, 3 IIAV00000533-494, « Committee for the Award of International Fellowship 1925-1988, Minutes 1925-1962 », Marietta Blau, p. 48.
28. *Ibid.*, Françoise Henry, p. 20, Francesca Bozza, p. 77.
29. E. Klienerberger-Nobel, *Memoirs* ; L. Bonfonte, « Margarete Bieber (1870-1978): An Archaeologist in Two Worlds ».
30. Pour les mobilités étudiantes, voir par exemple P. Ferté et C. Barrerra, (dir.), *Étudiants de l'exil, migrations internationales et universités refuges (XVI^e-XX^e siècle)*.

31. L. Tournès et G. Scott-Smith (dir.), *Global Exchanges, Scholarships and Transnational Circulations in the Modern World*, p. 1-29.
32. R. Kapil, « Go-Betweens, Travelers, and Cultural Translators ».
33. L. Bénat Tachot et S. Gruzinski (dir.), *Passeurs culturels. Mécanismes de métissage*. Voir notamment l'introduction générale par S. Gruzinski, « « Un honnête homme, c'est un homme mêlé », Mélange et métissages », p. 1-20.
34. R. Kapil, « Go-Betweens, Travelers, and Cultural Translators », p. 40.
35. Cette approche a des limites : les lauréates qui ont mené une carrière remarquable ont nécessairement laissé plus de traces (publication, nécrologie, etc.) que celles qui n'ont pas continué dans le domaine des sciences, pour quelque raison que ce soit, introduisant de fait un biais dans notre étude.
36. V. Gildersleeve, *Many a Good Crusade, Memoirs of Virginia Crocheron Gildersleeve*, p. 82.
37. S. Saubert et J. M. Tager, « In memoriam Prof. Dr. Margaretha G. Mes ».
38. M. J. Wynne, « Erszébet Kol ». La minéralogiste Maria Vend lest généralement considérée comme la première professeure d'université de Hongrie.
39. Atria, 3 IIAV00000533-1090, « IFUW & Scholarly Research, publications 1950-1956 », n° 3 (1956), p. 6. Allie Vibert Douglas, astrophysicienne canadienne, est présidente de la FIFDU entre 1947 et 1950
40. E. Kol, *Tiszaparttól Alaszkáig*.
41. *Ibid.*, préface.
42. *Ibid.*, chap. V.
43. Atria, 3 IIAV00000533-1090, « IFUW & Scholarly Research, publications 1950-1956 », n° 3 (1956), p. 6.
44. London School of Economics (Londres), British Federation of University Women, 5BFW/04/16 « AAUW fellows, 1937 », p. 15.
45. *Ibid.*, p. 27.
46. *Ibid.*, p. 45. Voir également AAUW, « Fellows' Files », box 441 : Erszébet Kol.
47. Dans un article précédent, nous avons analysé le processus de sélection des boursières de la FIFDU afin d'appréhender l'idéal type de boursières et de femmes scientifiques que la FIFDU tente de promouvoir. Voir A. Cabanel, « "How Excellent... for a Woman" : The Fellowship Programme of the International Federation of University Women in the Interwar Period ».
48. AAUW, « Fellow's files », box 441 : Erszébet Kol.
49. London School of Economics, 5BFW/04/16, « AAUW fellows, 1937 », p. 3.
50. Dans leur étude de la BAEF, P. Huistra et K. Wils montrent que seuls 11 % des bourses sont décernées à des femmes durant l'entre-deux-guerres, voir : « Fit to travel : The Exchange Programme of the Belgian American Educational Foundation : An Institutional Perspective on Scientific Persona Formation (1920-1940) », p. 128.

RÉSUMÉS

Au début du xx^e siècle, la scène scientifique internationale a été reconfigurée par l'émergence de nouveaux acteurs, des organismes privés engagés dans le financement de la recherche. Les historiens des sciences se sont attachés à mettre en valeur leur influence dans la transmission des savoirs. Par le biais de leurs programmes de bourses, ces organismes contribuent à l'émergence de canaux d'échanges internationaux en favorisant la mobilité de leurs boursiers. La faible proportion de femmes lauréates de ces bourses contribue toutefois à augmenter ou à renforcer le déséquilibre genré au sein de la recherche scientifique. Abordant le thème de la transmission des savoirs au prisme du genre, cet article s'intéresse au programme de bourses exclusivement féminin, mis en place par la Fédération internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU) au début des années 1920. Il s'agit de comprendre la manière dont il a contribué à promouvoir les femmes comme productrices et actrices à part entière dans le processus de transmission des savoirs scientifiques.

AUTEUR

ANNA CABANEL

Doctorante en histoire contemporaine, Katholieke Universiteit, Leuven (Belgique) & Rijksuniversiteit Groningen (Pays Bas)

La transmission des savoirs dans l'enseignement agricole contemporain

Anne-Marie Lelorrain

- 1 Si la fondation en quelque sorte « officielle » de l'enseignement agricole public dans ses différents niveaux remonte au décret du 3 octobre 1848¹, il a existé auparavant des formations dues à de nombreuses initiatives privées, qu'il s'agisse de former des « chefs de culture », de « bons ouvriers » et, pour les filles, de donner, souvent dans des ouvriers, ou par l'intermédiaire d'institutrices postsecondaires agricoles, des savoirs « propres à former de bonnes ménagères », de la couture à la couveuse, de la traite à la fabrication des fromages.
- 2 Plusieurs lois ont ensuite structuré ces différentes formations, en 1918, en 1941, puis en 1961 (lois Debré-Pisani), en 1984 (lois Rocard), puis en 1999 (la loi d'orientation agricole), ces lois étant suivies de nombreux arrêtés et directives. Mais les savoirs transmis par l'enseignement agricole ont toujours été marqués par une culture spécifique, héritée de cette évolution, et l'enseignement agricole est toujours resté placé sous la tutelle du seul ministère de l'agriculture, en dépit des demandes réitérées des syndicats de l'éducation nationale.
- 3 C'est peut-être d'ailleurs une des raisons pour lesquelles les établissements d'enseignement agricole et les filières qu'ils proposent restent mal connus du monde de l'éducation, alors même que l'offre de formation y est très diversifiée.

Formations et certifications

- 4 À l'heure actuelle, les établissements d'enseignement secondaire proposent plusieurs filières de formation aux apprenants, qu'il s'agisse d'élèves, d'étudiants, d'apprentis ou de stagiaires : une filière professionnelle, une filière technologique et une filière « générale ».

- 5 La filière professionnelle prépare à la vie active et aux études supérieures courtes, elle délivre un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA). La filière technologique débouche sur un baccalauréat Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant (STAV), elle conduit à des études supérieures courtes (BTSA) et à des diplômes et certifications de l'enseignement secondaire général technologique et professionnel, tel que le diplôme universitaire de technologie (DUT) ; elle permet également une entrée à l'université. La filière générale conduisant à un baccalauréat S permet de poursuivre des études supérieures longues à l'université ou dans de « grandes écoles ».
- 6 Les principaux diplômes actuellement préparés dans l'enseignement agricole sont les suivants :
- au premier niveau, le certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA) est un diplôme professionnel préparé en deux ans après la classe de troisième. Il vise à l'insertion professionnelle de l'élève comme ouvrier qualifié dans les secteurs de la production agricole, de l'aménagement, de la transformation et des services. Dans certaines conditions, il permet aussi, à ceux qui en sont titulaires, d'intégrer le cursus du baccalauréat professionnel en classe de première professionnelle ;
 - le brevet d'études professionnelles agricoles (BEPA) est accessible après un cursus en trois ans et prépare au baccalauréat professionnel. Il constitue la certification intermédiaire de niveau 5, délivrée en fin de première professionnelle. De même, le brevet professionnel agricole (BPA) est un diplôme de niveau 5 qui permet d'exercer une activité d'ouvrier qualifié dans le domaine agricole et para-agricole ;
 - un niveau au-dessus, le brevet professionnel est un diplôme de niveau 4 qui, acquis en formation continue, permet d'exercer comme salarié hautement qualifié ou comme responsable d'une exploitation agricole. Il est aussi possible d'acquérir un certificat de spécialisation qui apporte un complément spécifique de formation et prépare à des profils particuliers d'emplois ;
 - le « bac pro » (baccalauréat professionnel) est le diplôme de référence de la voie professionnelle. Il se prépare en trois ans après la classe de troisième. Il vise à former des salariés hautement qualifiés, des techniciens, des chefs d'équipe et des responsables d'exploitation ou d'entreprises agricoles ;
 - le baccalauréat technologique Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant (STAV), permet d'acquérir les bases nécessaires à la poursuite d'études supérieures courtes ou longues à l'université ou dans une école d'ingénieurs ;
 - le baccalauréat S (ancien bac D') donne à l'élève la culture générale scientifique permettant la poursuite d'études supérieures scientifiques courtes (BTSA) ou longues (université, école d'ingénieurs, classes préparatoires) ;
 - un niveau « préparatoire » (au collège) accueille après la troisième ou dès la quatrième des élèves qui sont en général en difficulté scolaire. À l'issue de la troisième, ces élèves passent un brevet dans une série professionnelle, diplôme délivré par le ministère de l'Éducation nationale.
- 7 Les différents diplômes préparés dans les établissements d'enseignement agricole sont définis par un « référentiel de diplôme », document officiel qui définit les objectifs de formation, les horaires d'enseignement, le règlement d'examen permettant l'obtention de chaque diplôme. Chaque référentiel de diplôme est composé d'un référentiel de formation et d'un référentiel de certification ou d'évaluation.

- 8 Dans le cas des formations professionnelles, ces derniers sont élaborés à partir d'un référentiel professionnel qui décrit les situations de travail couvertes par la profession à laquelle telle ou telle formation prépare².

Une transmission réussie

- 9 L'enseignement agricole compte actuellement 142 202 élèves et 34 207 apprentis, délivre 15,9 millions d'heures/stagiaires dans le cadre de la formation professionnelle continue. En ce qui concerne la formation initiale, l'enseignement agricole dispose d'établissements très divers : 806 établissements de niveau secondaire, dont 216 publics et 590 privés, 135 centres de formation d'apprentis et 452 centres délivrant des heures de formation professionnelle continue.
- 10 À la fin de l'année scolaire 2017-2018, ces formations se félicitaient d'un taux de 85,6 % de réussite aux examens, tous niveaux confondus. Le taux d'insertion professionnelle était, trois ans après l'obtention du diplôme, de 82 % pour le bac pro et de 90 % pour le BTS³. Plusieurs facteurs expliquent cette attractivité et ces réussites qui résultent notamment de la spécificité des référentiels de l'enseignement agricole et de leur mise en œuvre.

L'origine et les goûts des élèves

- 11 Les apprenants qui vont suivre un enseignement agricole ont déjà un passé scolaire et possèdent donc des bases en matière de savoirs « traditionnels », dans les différents domaines des lettres et des sciences, voire en éducation physique. Utilisant de plus en plus les ordinateurs et autres tablettes, tous ont par ailleurs acquis des connaissances dont il est difficile de mesurer l'impact.
- 12 La plupart des élèves ont librement choisi les filières agricoles par goût. Il y a en effet très peu d'orientations « par défaut », contrairement à ce qui est trop souvent le cas dans les filières professionnelles de l'Éducation nationale. Les seuls cas de ce genre se trouvent dans les filières consacrées aux « services » (secrétariat, services à la personne, etc.) dans lesquelles les élèves, des filles pour la plupart, ont été orientés faute de places dans des formations du même type dans les établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale.
- 13 Une partie des élèves fréquentant les établissements d'enseignement agricole sont issus de milieux agricoles et ont acquis de façon empirique des savoirs techniques, mais il leur est cependant nécessaire, pour pouvoir reprendre l'exploitation familiale, de détenir un diplôme agricole. Toutefois, alors que les actifs agricoles ne représentent plus que 5 % de la population active française, il est évident que les formations relevant de l'enseignement agricole comptent de nombreux jeunes issus d'autres catégories socioprofessionnelles, mais attirés par toute une économie du « vivant », voire de l'écologie, et aspirant à « produire autrement ». Tous les élèves expliquent que leur cursus dans l'enseignement agricole leur permet d'être actifs et de ne pas « rester derrière un pupitre », ce qu'ils n'aimaient pas dans leur cursus antérieur.
- 14 Ces derniers, notamment les enfants de gros exploitants, choisissent des formations en grandes cultures, en gestion forestière, en élevage, mais aussi en viticulture et en œnologie, voire en horticulture ou halieutique. Même si les garçons restent

majoritaires, ces filières comptent de plus en plus de filles, surtout depuis la mise en place du statut de « conjoint collaborateur » qui a pris sa forme définitive en 2006. Cependant l'agroéquipement séduit beaucoup de jeunes gens, passionnés de mécanique. Faute d'emploi dans le secteur agricole, ces derniers en trouvent facilement dans le bâtiment et les travaux publics.

- 15 Quant à la filière équine, elle attire un nombre sans cesse croissant de jeunes gens. Elle compte 8 630 « apprenants » dont 98 % suivent des formations « diplômantes ». Ce sont pour plus de 60 % des filles, dont 82 % au niveau BEP, mais seulement 25 % au niveau supérieur. Offrir une formation équine est un élément d'attractivité pour un établissement de formation même si, les professionnels et une partie des formateurs le déplorent, cette formation n'offre que très peu de débouchés professionnels, en dehors des licences professionnelles.

Une pédagogie différente

Les exploitations

- 16 Outre l'enseignement général, aux programmes « classiques », conformes à ceux de l'Éducation nationale, la formation strictement professionnelle est assurée par des enseignants spécialisés dans l'agronomie ou les services en milieu rural et, pour l'essentiel, dans des exploitations et ateliers technologiques annexés aux établissements qui couvrent au total 18 900 hectares cultivés. En effet, la fondation de nombre d'établissements est due à des donations – d'un château, de parcs, d'exploitations – et ce dans l'enseignement tant public que privé. Il faut noter aussi le rôle joué par la participation à la gestion des établissements de professionnels du secteur agricole qui sont membres de droit des conseils d'administration de ceux-ci.
- 17 Dans de nombreux cas, des ouvriers salariés de l'exploitation guident les élèves et assurent toujours le service pendant les vacances scolaires, ce qui a conduit le ministère chargé de l'agriculture à commander des études sur « le surcoût pédagogique des exploitations ».
- 18 Cependant, les exploitations jouent un rôle essentiel dans la formation des élèves. Ceux-ci y sont de service à tour de rôle et même ceux qui suivent uniquement des formations générales doivent y passer quelques heures, ne serait-ce qu'en dormant au-dessus de l'étable ou de l'écurie. C'est très important pour tous, qui y voient un élément de leur identité, ce qu'ils n'hésitent pas à revendiquer.

Une pédagogie différente : l'organisation modulaire et pluridisciplinaire de la formation

- 19 Les référentiels de formation des diplômes de l'enseignement agricole sont organisés en modules depuis les années 1960 et les réformes entreprises par Edgar Pisani, lorsqu'il était ministre de l'Agriculture dans le gouvernement de Michel Debré, entre la loi de 1962 et le décret de 1965. À un module correspond un objectif général auquel concourent plusieurs disciplines. En effet, selon les auteurs des référentiels, l'enseignement agricole prend en compte des objets complexes qu'aucune discipline à elle seule ne pourrait appréhender complètement.

- 20 Cette prise en compte de la complexité se retrouve également dans l'organisation d'activités pluridisciplinaires pour lesquelles deux enseignants interviennent sur un objet d'étude déterminé, et de stages collectifs portant sur des thématiques spécifiques, telles que l'éducation à la santé ou au développement durable.
- 21 La discipline-phare de la pluridisciplinarité est, sans doute aucun, l'éducation socioculturelle, mise en place à partir de 1965 pour « désenclaver les ruraux » qui, à cette époque, avaient rarement accès à la télévision et moins encore au spectacle vivant⁴. La circulaire ministérielle de 1962 prône l'utilisation intelligente du temps libre, afin que les élèves puissent « affirmer leurs goûts personnels, leur instinct créateur, leur sens de l'initiative ». L'éducation socioculturelle a pour but d'aider les élèves à se « préparer à l'exercice des responsabilités », mais vise aussi « à l'enrichissement de la vie personnelle et à l'apprentissage démocratique de la vie en société », en les ouvrant à la vie extérieure et en organisant avec les ruraux et pour eux des conférences, des stages.
- 22 Les enseignants spécialisés, professeurs ou animateurs, sont tout d'abord formés à l'Institut national supérieur de promotion agricole (INPSA), à Dijon. Les professeurs des autres disciplines bénéficient également de formations spécifiques sous la tutelle du ministère chargé de l'agriculture. Ces formations sont dispensées dans plusieurs organismes de formation continue, rattachés à différentes écoles d'enseignement supérieur.
- 23 Le fait que les élèves soient, de façon très majoritaire, internes dans les établissements agricoles favorise la pratique des activités relevant de l'éducation socioculturelle. Les responsables peuvent en effet les faire travailler après les cours, et du temps est disponible pour proposer aux élèves des activités autres que purement scolaires (musique, théâtre, arts graphiques, etc.). De plus, les établissements agricoles bénéficient d'un nombre variable, mais toujours important, d'assistants d'éducation qui sont plus facilement rémunérés que dans l'Éducation nationale grâce aux ressources propres des établissements, venant de la vente des productions des exploitations ou de la mise à disposition de locaux pour des activités extérieures à l'établissement. La question des savoir-vivre tant en famille qu'en société se pose, le plus souvent, en fonction des origines sociales, voire géographiques, et tous les formateurs doivent s'en préoccuper⁵.

Une formation originale : les maisons familiales rurales

- 24 La formation que dispensent les maisons familiales rurales (MFR) est dite, depuis les lois de 1984, « à rythme approprié ». Considérée pendant longtemps comme un apprentissage, cette formation est fondée sur l'alternance, une semaine ou une quinzaine sur deux, entre les activités professionnelles et la présence en établissement, en général sous le régime de l'internat. Ce dispositif, fondé en 1935-1937 par un prêtre du Lot-et-Garonne, rassurait des agriculteurs des années 1930 qui redoutaient l'influence des instituteurs laïcs, responsables en partie, jusqu'en 1962, du premier niveau de la formation des garçons, mais surtout des filles, dans l'espace rural⁶.
- 25 Les MFR sont de petits établissements qui accueillent au total, à la rentrée 2014-2015, 49 141 élèves sous statut scolaire en métropole et dans les départements d'outre-mer (sans la Polynésie ni les pays d'Outre-mer). Ces maisons familiales rurales, au nombre de 365, ont un contrat de participation au service public d'éducation avec le ministère

de l'Agriculture ; elles sont regroupées au sein de l'Union nationale des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO). Elles sont très populaires et ardemment défendues par les élus locaux, quelle que soit leur appartenance politique⁷.

Quatre puis cinq missions

- 26 Les lois Rocard de 1984 attribuent à l'enseignement agricole quatre missions. En premier lieu, il doit « assurer la formation générale et la formation professionnelle initiale dans le secteur agricole y compris la transformation et la commercialisation des produits agricoles » et « élever le niveau de connaissances des travailleurs des secteurs agricole et para-agricole par la formation continue ». Ce sont là des missions classiques de tout établissement de formation.
- 27 Les deux autres missions sont plus originales. Les établissements d'enseignement agricole doivent également « participer au développement rural et à l'animation du milieu rural dans les cadres national, régional, départemental et local ». Il s'agit bien d'insérer l'enseignement agricole au milieu rural, à tous les niveaux, tant au sein du tissu local que du tissu national. Ainsi, dans les établissements publics, la présidence du conseil d'administration est-elle attribuée non au proviseur, mais à une personnalité locale, agriculteur, employé du Crédit Agricole, voire homme politique.
- 28 La quatrième mission assignée à l'enseignement agricole par les lois Rocard, « participer à la coopération internationale, notamment par l'accueil des stagiaires étrangers et par l'envoi d'enseignants à l'étranger », est indéniablement celle qui plaît le plus aux élèves et stagiaires. Grâce surtout aux subventions des conseils régionaux et départementaux, la quasi-totalité des élèves effectue un séjour à l'étranger. Pour les étudiants de BTS, le stage dans un pays du Sud, notamment en Afrique subsaharienne, est une expérience inoubliable et très formatrice, comme l'attestent les rapports produits individuellement ou par petits groupes, les vidéos et explications orales.
- 29 Enfin, une cinquième mission est définie par la loi d'orientation de 1999. L'enseignement agricole doit contribuer « à l'insertion scolaire des jeunes, sociale et professionnelle de ces derniers et des adultes ». Or, dès 1983, un rapport, commandé par Édith Cresson et réalisé par Michel Boulet, avait mesuré le poids de l'échec scolaire et suscité la mise en place d'actions de soutien. C'est ce qui explique et justifie, entre autres, les actions de remédiation des établissements agricoles, notamment en quatrième et en troisième. La loi précise par ailleurs également, pour l'enseignement public comme pour l'enseignement privé, que « les formations de l'enseignement agricole peuvent s'étendre de la classe de quatrième du collège à l'enseignement supérieur inclus ».
- 30 La transmission des savoirs dans l'enseignement agricole, placé sous la tutelle du ministère chargé de l'agriculture, apparaît donc comme très différente de celle qui est effectuée dans l'enseignement général technique et professionnel, placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Elle y est sans doute plus efficace, du fait des moyens dont l'enseignement agricole dispose et de la relative autonomie des établissements⁸.

BIBLIOGRAPHIE

- BOULET Michel, LELORRAIN Anne-Marie, VIVIER Nadine, 1848, *Le printemps de l'enseignement agricole*, Dijon, Éducagri éditions, 1998.
- BOULET Michel, MABIT René, *De l'enseignement agricole au savoir vert*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- CHARMASSON Thérèse, LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1992.
- CHARMASSON Thérèse, DUVIGNEAU Michel, LELORRAIN Anne-Marie, LE NAOU Henri, *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire, évolution historique et atlas contemporain*, Dijon, Éducagri éditions, 1999.
- LELORRAIN Anne-Marie, BOBBIO Marigold, *L'enseignement agricole de la Libération à nos jours*, Paris/Dijon, INRP/Éducagri éditions, 2005.
- LELORRAIN Anne-Marie, « Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole, 1870-1970 », *Histoire de l'éducation*, INRP, n° 65, janvier 1995, p. 51-71.
- LELORRAIN Anne-Marie, SYLVESTRE Jean-Pierre, ANDRÉ Thomas, *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole. Histoire, représentations et pratiques, 1965-2005*, Dijon, CRDP Bourgogne/Éducagri éditions, 2007.
- MENU Jean-Pierre, *Au fil de l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole, 1971-2008, mémoire et questions vives*, Paris, L'Harmattan, 2014.

NOTES

1. M. Boulet, A.-M. Lelorrain, N. Vivier, 1848, *Le printemps de l'enseignement agricole*. De nombreuses monographies d'établissements ont été publiées à l'occasion du 150^e anniversaire de l'enseignement agricole, en 1998.
2. M. Boulet, R. Mabit, *De l'enseignement agricole au savoir vert* ; T. Charmasson, A.-M. Lelorrain, Y. Ripa, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération* ; T. Charmasson, M. Duvigneau, A.-M. Lelorrain, H. Le Naou, *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire, évolution historique et atlas contemporain* ; A.-M. Lelorrain, M. Bobbio, *L'enseignement agricole de la Libération à nos jours*.
3. Il s'agit ici d'établissements qui, depuis les lois Rocard de 1984, ont des statuts et des obligations comparables, qu'ils soient publics ou privés. Le cas des maisons familiales rurales sera étudié ci-dessous.
4. A.-M. Lelorrain, J.-P. Sylvestre, T. André, *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole. Histoire, représentations et pratiques, 1965-2005* ; J.-P. Menu, *Au fil de l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole, 1971-2008, mémoire et questions vives*.
5. <https://www.educagri.fr>
6. A.-M. Lelorrain, « Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole, 1870-1970 », p. 51.
7. D. Chartier, *À l'aube des formations par alternance, histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*.

8. Il faut par ailleurs noter que les acteurs de l'enseignement agricole participent très activement à la défense de la mémoire et de l'identité des institutions auxquelles ils ont appartenu. On peut consulter leurs sites sur Internet, par exemple, *L'école des paysans*, piloté par Michel Boulet ; *Histoire de l'enseignement agricole*, piloté par Edgar Leblanc, ancien sous-directeur de la direction générale de l'Enseignement de la recherche au ministère de l'Agriculture (DGER), accessible par Chlorofil ; *Mémorap*, Mémoire des anciens de l'Institut national de recherches et d'applications pédagogiques (INRAP) de Dijon ; et, à venir, le site du Grep qui édite la revue POUR, du Groupe Ruralités Éducation et Politiques.

RÉSUMÉS

La fondation « officielle » de l'enseignement agricole date du décret du 3 octobre 1848, mais des formations étaient nées dès le XVIII^e siècle dues à nombreuses initiatives privées, visant, suivant les cas, à former des « chefs de culture » ou de « bons ouvriers ». L'enseignement agricole, placé sous la tutelle du ministère de l'Agriculture, a connu par la suite de nombreuses évolutions, la plupart ayant eu pour objectif de rapprocher ses structures de celles de l'enseignement général et technique placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Toutefois, les savoirs transmis par l'enseignement agricole ont toujours été marqués par une culture spécifique, qu'il s'agisse de savoirs « académiques », de savoirs techniques ou pratiques, ou encore de savoir-vivre, que les élèves peuvent acquérir au sein de l'établissement, en alternance ou au cours d'un apprentissage.

AUTEUR

ANNE-MARIE LELORRAIN

Agrégée d'histoire, inspectrice honoraire (histoire) de l'enseignement agricole

Être policier en France : un savoir professionnel singulier (fin XIX^e siècle)

Laurent López

- 1 En 1899, dans sa thèse de droit, le commissaire de police Pélatant affirme péremptoirement que :

« La Police est affaire d'intuition ; elle ne peut être l'objet de dispositions strictes, d'instructions immuables, car chaque cas particulier amène une solution immuable¹. »
- 2 Cette « intuition » mise en avant est déclinée en des termes similaires quelques années plus tard, cette fois sous la plume d'un gendarme qui, avec du sel attique, concède que :

« M. Lépine [...] dit avec juste raison : « il faut être né policier pour entrer chez nous » ; je lui réponds très gentiment : pour être gendarme, il faut être né gendarme. Il faut autant de tact et de flair dans la gendarmerie que dans la police de Paris². »
- 3 Ces deux citations extraites pour la première de l'ouvrage d'un policier et, pour la seconde, de l'article d'un gendarme, illustrent cette vision du métier de police : il relèverait avant tout de qualités innées et de connaissances intuitives. Pour le résumer trivialement : être policier, ça ne s'apprend pas. Il ne saurait donc être question d'une quelconque transmission de savoirs professionnels qui n'existeraient pas ou, en tout cas, non formalisés ou conçus comme tels.
- 4 Cette représentation n'est pas propre à la fin du XIX^e siècle ; elle a couru durant tout le XX^e siècle. On peut même constater qu'elle prévaut encore largement aujourd'hui dans la plupart des innombrables œuvres de fiction tant littéraires qu'audiovisuelles mettant en scène des enquêteurs. L'élucidation d'une sombre affaire criminelle serait avant tout le résultat d'un esprit aiguisé par des décennies d'expérience inquisitoriale. Cette image persistante est concurrencée malgré tout par celle contraire – quoique non moins enchantée – de la résolution des énigmes criminelles par la police technique et scientifique, antagonisme qui apparaît à la Belle Époque.

- 5 Précisément, la fin du long XIX^e siècle marque un nouveau moment de la professionnalisation des forces de l'ordre, en particulier par les savoirs inculqués à leurs agents, civils ou militaires³, des savoirs qui ressortissent autant à la morale qu'à la technique, au comportement qu'à la mémoire. Avec l'apparition de concours de recrutement et d'examens des connaissances, les acquis théoriques comme les compétences pratiques deviennent des outils de sélection des meilleurs, ou en tout cas de ceux pensés comme tels⁴.

La mythologie du limier : la police, ça ne s'apprend pas

- 6 Les mémoires des policiers de la fin du XIX^e siècle – par exemple, les ouvrages de l'inspecteur Rossignol⁵ ou du commissaire Goron⁶, qui connaissent de beaux succès éditoriaux – mettent en avant une représentation du métier de police qui échappe à un apprentissage raisonné, en tout cas dans une école ou par des cours. Ou plutôt, les savoirs nécessaires au policier s'apprendraient par l'« école » du pavé battu pendant des jours et des nuits, des lieux interlopes fréquentés, des malfaiteurs de toutes sortes côtoyés quotidiennement et qui nourrissent des aventures où l'empirisme de l'enquêteur domine. Il est délicat de faire le départ entre la réalité et la veine éditoriale, mais il est indubitable que celle-ci se nourrit d'un imaginaire créé durant la Restauration et qui puise dans « les ruses » et « les stratagèmes⁷ » de François Vidocq, pour reprendre les propres termes de ce dernier. Ruse, malice, intelligence, intuition, perspicacité sont autant de qualités prétendues du policier que le mot *flair* résume à lui seul. Car, que ce soit dans ces souvenirs romancés de policiers ou dans les fictions littéraires (les aventures de Monsieur Lecocq, par Émile Gaboriau, ou celles, outre-Manche, de Sherlock Holmes, par Conan Doyle), ce flair du policier est la clé de la résolution des énigmes. L'image du « bon » policier popularisée alors, et sans doute encore largement aujourd'hui, est celle d'un chasseur ou de son animal, le limier ; *a contrario*, le malfaiteur est relégué au rang d'une proie dont la personnalité relèverait implicitement de l'animal. En somme, les compétences policières exaltées dans ces récits relèvent avant tout de l'instinct, d'un talent inné, un génie singulier qui prédestineraient en quelque sorte l'homme à son activité de police judiciaire. Évidemment, selon cette vision enchantée du travail de l'enquêteur, une telle prédisposition ne s'apprend pas, ne s'enseigne pas, ne se transmet pas ; c'est un don qui se cultive d'abord par le contact des criminels et l'émulation produite par leur propre ingéniosité à dissimuler leur forfait ; et plus le criminel est ingénieux, plus le talent particulier de l'enquêteur trouve à se déployer. En somme, ce dernier est le démiurge qui résout une affaire par une sorte de miracle mystérieux, incompréhensible au néophyte.
- 7 Mais cette croyance n'est pas qu'un ressort narratif de fiction puisque les professionnels de l'enquête y accordent manifestement crédit dans leurs pratiques quotidiennes. « Un bon gendarme a toujours du flair⁸ » affirme diversement mais de façon significativement récurrente, des années 1880 à la Première Guerre mondiale, la presse corporative des militaires. En 1911, un chef de compagnie de gendarmerie félicite un de ses subordonnés, car :
- « Ce gendarme a un flair de police de premier ordre. Il est redouté à Pégomas parce que [...] le zèle et la perspicacité gênent singulièrement les personnages douteux de la région⁹. »

- 8 Dans les rangs policiers également, cette qualité qui serait innée est mise en avant, comme on peut le lire sur les notices individuelles d'appréciation telles que celle de ce commissaire, à Besançon, « très actif, intelligent et doué d'une grande mémoire et il joint à ces qualités un flair policier très apprécié de son commissaire central¹⁰ ».
- 9 Le métier de policier, à s'en tenir à ces premiers éléments, paraît donc irréductible à un quelconque savoir, *a fortiori* un savoir susceptible de se transmettre. La réalité est pourtant moins chimérique. Néanmoins, il ne faudrait pas mépriser cette croyance au « flair » en occultant les enjeux professionnels qu'il recouvre inconsciemment et les réalités qu'il dissimule à dessein. D'autant que la question ne s'éteint avec l'essor de savoirs théoriques et pratiques qui s'enseignent, qui coexistent, parfois en s'opposant, avec cette croyance en des qualités innées intransmissibles.

L'émergence de savoirs policiers académiques et de cours pratiques et théoriques... sans oublier la morale

- 10 En matière de « chose policière », la décennie 1890 est fondamentale avec l'émergence d'un apprentissage formel et institutionnalisé de connaissances professionnelles ; on peut même retenir l'année 1895 comme « an 0 ». En effet, deux créations notables voient alors le jour. À la préfecture de police de Paris, à partir du 6 mars 1895, soit deux ans après la naissance du service de l'Identité judiciaire, Alphonse Bertillon dirige un cours d'anthropométrie judiciaire à destination des commissaires parisiens¹¹. Le cours hebdomadaire dure d'abord une seule heure, puis celle-ci est doublée à raison de deux fois par semaine à partir de 1902. Les policiers y apprennent un langage complexe permettant de décrire le visage d'un individu par des termes et signes codifiés, dans le but de pouvoir identifier dans une foule un récidiviste recherché. Cet enseignement est alors sanctionné par un brevet de signalement descriptif¹².
- 11 Hors de Paris, en 1895 également, deux écoles de commissaires de police sont instituées. Le *Journal des commissaires de police* annonce la création d'écoles professionnelles de police à Lyon et à Bordeaux. Les inspecteurs seront accueillis comme « élèves commissaires »¹³. Une formation essentiellement pratique leur sera dispensée « en aidant les commissaires de quartier dans leurs opérations et en prenant part aux différents actes de procédure judiciaire. Pour compléter l'éducation des commissaires stagiaires, il a été décidé en outre qu'il leur serait fait des leçons théoriques portant sur la police administrative et judiciaire », comme le précise le journal. Un magistrat est chargé de venir dispenser un cours de droit et de police judiciaire. Chaque trimestre se termine par un examen. Les matières alors évaluées sont le droit pénal, le droit administratif, la réglementation en matière de police municipale, le service d'hygiène sanitaire (à la faculté de médecine), les devoirs généraux et les aptitudes policières, les fonctions du ministère public, la police spéciale des chemins de fer et de l'émigration, l'anthropométrie et la photographie judiciaires (à partir de 1897 pour ces deux dernières techniques). Le classement final des élèves, au terme d'une année de scolarité, déterminera leur nomination fonctionnelle et géographique. Le détail plus précis de l'enseignement reçu révèle la convergence entre l'innovation pédagogique parisienne et ces écoles à Lyon et Bordeaux puisque, parmi diverses matières, « tous les jours, aussitôt après les conférences, ils se rendront au service anthropométrique pour être exercés sur les instructions signalétiques suivant

l'édition nouvelle (Portrait parlé, de M. Bertillon à la Préfecture de police et aux signalements photographiques avec l'appareil fixe et l'appareil Pocket-Kodak)¹⁴ ».

- 12 Cette transmission inédite de savoirs définis, unifiés, normés, évalués, dans des institutions relativement centralisées, pour des promotions d'élèves appelées à s'élargir répond à plusieurs types d'enjeux professionnels qui ne se limitent pas à une dimension interne. Pour résumer, apprendre le métier de police ne sert pas qu'à arrêter des malfaiteurs. Cette question de l'apparition, de la consolidation et de la diffusion de savoirs policiers introduit à des problématiques socioprofessionnelles plus larges, notamment au positionnement et au rapport de force des commissaires de police dans le paysage national de la force publique.

Professionnaliser, sélectionner et distinguer les « bons » policiers et gendarmes par des connaissances « modernes »

- 13 La création de ces écoles de formation de commissaire dites « pratiques » ou « d'application », selon les sources, est motivée par la volonté d'améliorer la qualité du corps des commissaires d'opérer en leur sein une sélection, mais une sélection fondée « tout à la fois sur leurs connaissances acquises et sur la correction de leur conduite privée¹⁵ ». À la transmission de compétences techniques s'ajoute donc un dessein moralisateur fondé sur le projet d'inculcation d'un savoir-vivre exemplaire. Certes, le « bon » policier doit l'être dans l'exercice de son métier, mais il doit être aussi un « bon » époux, un « bon » père de famille et, évidemment, un « bon » républicain, qualité au carrefour des sphères privée et publique. Il n'est donc pas étonnant de voir figurer des appréciations touchant à la moralité des policiers, à leur fidélité à la République, à leurs convictions et à leur pratique religieuse sur les fiches annuelles de notation qui scandent leur carrière. Derrière cette volonté de formation « totale », pour reprendre l'épithète largement employé par Erving Goffman, l'idée de fond est qu'en étant exemplaire à tout point de vue, le policier fera aimer le régime par les citoyens qu'il protège. On voit ici comment la transmission de savoirs professionnels jointe à l'inculcation de comportements, la sécurité publique et la consolidation du régime au « ras du sol » – pour reprendre les termes de Jacques Revel –, ont partie liée auprès des Français. Alfred Boucher-Cadart affirme explicitement cette interaction dès la naissance de la « république des républicains » au printemps 1879 en alléguant que :

« Les efforts du service de la Sûreté générale ont toujours tendu, depuis que j'ai l'honneur de le diriger, à relever les fonctions de police, et [...] l'un des moyens les plus propres à atteindre ce résultat serait de faire subir un examen à ceux qui désirent entrer dans le personnel. À une époque où l'admission dans la plupart des carrières est le prix d'un concours ou d'un examen, on comprendrait difficilement que les fonctions de commissaire de police pussent être conférées sans que le degré d'instruction du candidat fût assuré par une épreuve publique. [...] La sécurité et la confiance qui résultent de l'établissement définitif de la République et du fonctionnement normal de nos institutions ont amené un grand nombre de personnes à solliciter des emplois dans toutes les administrations du Gouvernement et ont fait croître, dans une proportion inconnue jusqu'à ce jour, le nombre des demandes d'admission dans les services de ma direction [...]. Le moment paraît venu de s'opposer à ce courant [...]¹⁶ »

- 14 Si, à Paris, les élèves du cours de signalement anthropométrique d'Alphonse Bertillon reçoivent une formation strictement technique, dénuée de contenu relatif aux bonnes mœurs, on retrouve l'ambition de former les commissaires et les inspecteurs à une « police moderne », pour reprendre l'expression même du chef de l'Identité judiciaire. Alors que Bertillon présente ses procédés comme le moyen infaillible d'éradiquer la récidive¹⁷. Le préfet Lépine déploie une communication dans laquelle la formation dispensée aux policiers est montrée comme un moyen de lutte moderne face à une criminalité vécue comme prolifère et irrésistible. Au-delà de ses finalités directes, la formation des policiers de la Sûreté s'insère aussi dans cette valorisation de l'image institutionnelle de la préfecture de police qui se doit de montrer sa réaction à une demande sociopolitique croissante de sécurité publique, en particulier dans le contexte des attentats anarchistes des années 1890.

Des savoirs identiques pour policiers et gendarmes, des finalités professionnelles différentes

- 15 Le cours de signalement descriptif fait rapidement l'objet d'un examen conférant un brevet. Dans les faits, l'examen joue le rôle de concours interne puisqu'il devient un des éléments pris en compte pour la promotion des policiers, leur accès à des fonctions de responsabilité au sein de la préfecture de police. Fait capital, ce brevet parisien est aussi attribué à des élèves officiers de la gendarmerie nationale à partir de 1902. Pour la première fois, des policiers et des gendarmes possèdent un même diplôme professionnel, gage, présenté du moins comme tel, de la maîtrise des procédés anthropométriques élaborés par le chef de l'Identité judiciaire. La formation est suivie par des sous-officiers qui prétendent à l'épaulette ; une nouvelle espèce, si l'on ose dire, d'officiers de gendarmerie émerge donc alors¹⁸. Partant, la participation de ces militaires signe-t-elle une volonté affirmée de moderniser les méthodes employées, transformant ainsi la culture professionnelle des officiers ? L'avocat général Drioux exprime son scepticisme sur l'utilité de la formation reçue lorsqu'il relève :

[qu']« une école de gendarmerie a été créée [...] et on aurait pu espérer que cette source de recrutement amènerait à donner à la catégorie des officiers qui en sont originaires un enseignement où la police judiciaire occuperait la place qui lui revient. L'examen des programmes d'entrée et de sortie, ainsi que les coefficients donnés à chacune des matières dont on les a composés¹⁹, détruit vite cette illusion²⁰. »

- 16 En effet, par exemple, les connaissances hippologiques et spécifiquement militaires demeurent prépondérantes. La participation des gendarmes à ce cours ne relève donc pas du souci de leur hiérarchie, qui dépend encore de la direction de la Cavalerie au ministère de la Guerre, de les voir posséder une formation de police judiciaire efficiente. Dans un contexte de remise en question des capacités policières de l'institution et de sa légitimité dans le paysage policier national, l'instruction anthropométrique donnée à ce nombre réduit d'officiers vise sans doute d'abord à contrebattre les critiques d'inertie qui accablent à la fin du XIX^e siècle le premier acteur policier national alors²¹.
- 17 Le développement de ces enseignements professionnels destinés à des policiers et des gendarmes s'insère également dans un moment de relations difficiles avec la magistrature. Les presses corporatives des policiers et des gendarmes se font en effet

l'écho de commissions rogatoires refusées par des commissaires et des officiers. Pour ne citer qu'un exemple, le *Recueil de la Vraie Police* affirme avec provocation, en 1898, que « la découverte d'un crime demande beaucoup d'intelligence, de flair, de patience et l'arrestation des criminels est presque toujours entourée de périls²² », par opposition aux magistrats qui se contenteraient d'appliquer mécaniquement les lois dans le confort de leur cabinet ou la quiétude des tribunaux. On retrouve ici encore ce flair qui distinguerait l'enquêteur-né du tâcheron en droit. Quoi qu'il en soit, la création du cours d'anthropométrie criminelle comme celles des écoles de police à Lyon et Bordeaux ou de l'école des élèves officiers de la gendarmerie manifestent la volonté de constituer le métier de police comme un savoir au moins aussi légitime que les connaissances des juristes. À cet égard, il n'est sans doute pas anecdotique de relever qu'un certain nombre de commissaires et d'officiers soutiennent des thèses de doctorat, donc pour ajouter une reconnaissance académique à leurs compétences techniques et pratiques²³.

- 18 Malgré le développement de savoirs qui participent d'une professionnalisation de la police judiciaire, l'imaginaire de l'enquête demeure largement appuyé sur la persistance de la croyance en des qualités innées, donc sur une représentation enchantée. De même que la criminologie italienne diffuse l'idée d'un « criminel-né²⁴ », la vision d'une police qui ne s'apprendrait pas nourrit le mythe d'un « policier-né ». Or, « à propos du flair policier, ce don précieux, ce sixième sens [...] indispensable aux gens à qui incombe par profession la recherche des crimes [...], c'est là une de ces légendes, comme il y en a tant, tenace et qui n'est pas près de disparaître, attendu que ceux qui se trouvent en bénéficiaire [...] font naturellement tous leurs efforts pour l'entretenir ». Le jugement sans appel du commissaire parisien Louis Hamon, qui préfère les « opérations de l'entendement²⁵ », n'a pas perdu toute sa pertinence un siècle plus tard. Mais, durant la Belle Époque s'amalgame progressivement l'éloge du flair à l'essor de l'image d'une police « transparente », réussissant avec les moyens de la science et de la raison, en somme une police positiviste, ce qui relève aussi au moins pour une part de l'utopie, mais qui s'intègre à un certain idéal démocratique propice à sa diffusion.
- 19 En outre, l'apprentissage de ces savoirs pour l'exercice de la police ne va pas de soi. Entre la transmission par les professeurs en « chose policière » et l'appropriation par leurs élèves existe pourtant un écart sensible. Néanmoins, cette difficulté d'apprentissage n'est pas admise par les institutions qui diffusent des savoirs présentés par leurs promoteurs comme des moyens infaillibles d'éradiquer le crime et d'accomplir ainsi une « bonne » police, adaptée à son époque, c'est-à-dire à la demande sociale.
- 20 Pourtant, les fonds secrets dévolus à la rémunération d'indicateurs²⁶ permettant des « hasards heureux », pour reprendre les termes sibyllins de rapports dans l'affaire de la « bande à Bonnot²⁷ », par exemple, les pressions plus ou moins « viriles » sur les suspects, l'usage des « condés » fournissent des explications autrement plus convaincantes. Mais cette face cachée du travail policier trouve un paravent commode derrière la mise en avant de savoirs scientifiques et procédés techniques à l'efficacité largement surestimée, comme certains contempteurs lucides de Bertillon s'en rendent déjà compte à la Belle Époque ; ainsi ce conseiller municipal déplorant que « ces études

[...] semblent promettre plus qu'elles ne peuvent donner en pratique²⁸ ». Ce sont précisément ces savoirs informels, qui ne se disent pas officiellement, qui ne s'apprennent pas en école, à la limite de la légalité et peut-être même pour une part transgressifs, qui devraient susciter l'intérêt des historiens pour comprendre la réalité démythifiée du travail inquisitorial tel qu'il se fait, et non pas tel qu'il se raconte.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHILLE Louis, *Rapport pour le projet de budget de la Ville de Paris*, annexe 18, 1909, n° 98.
- BERTILLON Alphonse, *L'identité des récidivistes et la loi de relégation*, Paris, G. Masson, 1883.
- GORON Marie-François, *Les mémoires de M. Goron, ancien chef de la Sûreté, vol. 1, L'apprentissage de la police. De l'invasion à l'anarchie*, Paris, Albert Méricant éd., 1897.
- HAMON Louis, *Police et Criminalité, impressions d'un vieux policier*, Paris, E. Flammarion, 1900.
- HOUTE Arnaud-Dominique, « Apprendre à enquêter dans la gendarmerie du XIX^e siècle », dans FARCY Jean-Claude, KALIFA Dominique et LUC Jean-Noël (dir.), *L'enquête judiciaire en Europe au XIX^e siècle. Acteurs, imaginaires, pratiques*, Paris, Créaphis, 2007, p. 185-194.
- Journal de la gendarmerie de France* (Le), n° 1531, 1^{er} mai 1888, p. 178.
- Journal des commissaires de police* (Le), 1895, p. 172.
- « Loi de 1905 », *Progrès de la Gendarmerie* (Le), organe de défense des intérêts de la gendarmerie & de la Garde républicaine, n° 11, 15 avril 1912, p. 174.
- LOMBROSO Cesare, *L'homme criminel (criminel né-fou moral-épileptique). Étude anthropologique et médico-légale*, Paris, Félix Alcan, 1887 pour l'éd. française (1876 pour l'édition originale italienne).
- LOMBROSO Cesare, *L'homme criminel : criminel né, fou moral, épileptique, criminel fou, criminel d'occasion, criminel par passion/étude anthropologique et psychiatrique*, Paris, Félix Alcan, 1895.
- LÓPEZ Laurent, « Policiers, gendarmes et signalement descriptif. Représentations, apprentissages et pratiques d'une nouvelle technique de police judiciaire, en France à la Belle époque », *Crime, histoire & sociétés*, vol. 10, 1 (2006), p. 51-76.
- LÓPEZ Laurent et LUC Jean-Noël (dir.), *Histoire, économie & société*, « Histoire de la force publique aux XIX^e et XX^e siècles », n° spécial, 2013/4.
- MILLIOT Vincent (dir.), *Les Mémoires policiers, 1750-1850. Écriture et pratiques policières du Siècle des lumières au Second Empire*, Rennes, PUR, coll. Histoire, 2006.
- PÉLATANT Léopold (commissaire de police), *De l'organisation de la police : étude historique, théorique et pratique*, thèse pour le doctorat de sciences politiques et économiques, Dijon, Impr. J. Berthoud, 1899.
- PIAZZA Pierre (dir.), *Aux origines de la police scientifique. Alphonse Bertillon, précurseur de la science du crime*, Paris, Karthala, 2011.
- Recueil de la Vraie Police* (Le), n° 1, 5 juin 1898, s. p.

Revue pénitentiaire, 1908, p. 364.

ROSSIGNOL Gustave-Amand, *Les mémoires de Rossignol, ex-inspecteur principal de la Sûreté*, Paris, Société d'éditions littéraires et artistiques, 1900.

VIDOCQ François, *Mémoires de Vidocq, chef de la police de Sûreté, jusqu'en 1827*, t. 2, Paris, Tenon, 1828.

NOTES

1. L. Pélatant, *De l'organisation de la police : étude historique, théorique et pratique*, p. 246.
2. « Loi de 1905 », p. 174.
3. Lire des exemples d'éléments de ce processus durant les décennies antérieures dans V. Milliot (dir.), *Les Mémoires policiers, 1750-1850. Écriture et pratiques policières du Siècle des lumières au Second Empire*.
4. Pour une présentation bibliographique et une illustration de ce dynamisme, L. López et J.-N. Luc (dir.), *Histoire, économie & société*, 2013/4.
5. G.-A. Rossignol, *Les mémoires de Rossignol, ex-inspecteur principal de la Sûreté*. Le truculent inspecteur parisien dépeint les policiers de la Sûreté comme d'aimables dilettantes puisque « les agents de ce service [...] doivent opérer sur les flagrants délits proprement dits. Ils font un peu ce qu'ils veulent, déambulent à travers Paris, musardent, vont ci, vont là, cherchent à pincer les pickpockets et les voleurs de différents genres [...]. J'appris beaucoup dans ce service-là. J'ai toujours eu l'amour du pittoresque, la curiosité de l'imprévu », p. 17.
6. M.-F. Goron, *Les mémoires de M. Goron, ancien chef de la Sûreté*, vol. 1. Le commissaire parisien est prolifique puisque trois volumes suivent celui-ci, complétés ensuite par d'autres récits d'enquêtes.
7. « [...] je raconterai mes travaux d'Hercule, les efforts que j'ai dû entreprendre, les périls que j'ai affrontés auxquels j'ai eu recours pour remplir ma mission dans toute son étendue et faire de Paris la résidence la plus sûre du monde », F. Vidocq, *Mémoires de Vidocq, chef de la police de Sûreté, jusqu'en 1827*, p. 444.
8. *Journal de la gendarmerie de France (Le)*, n° 1531, p. 178.
9. Service historique de la Défense (SHD), 06 E 16, rapport du commandant de la compagnie des Alpes-Maritimes au sujet du gendarme Buywid à Pégomas, 20 octobre 1911.
10. Arch. dép. Doubs, M 953, notice d'appréciation individuelle pour 1909 du commissaire Cannet à Besançon.
11. P. Piazza (dir.), *Aux origines de la police scientifique. Alphonse Bertillon, précurseur de la science du crime*, ainsi que le riche dossier consacré plus largement à l'identification des personnes sur le site *Criminocorpus*. *Revue hypermédia. Histoire de la justice, des crimes et des peines*.
12. Pour une analyse détaillée, nous nous permettons de renvoyer à L. López, « Policiers, gendarmes et signalement descriptif. Représentations, apprentissages et pratiques d'une nouvelle technique de police judiciaire, en France à la Belle Époque », p. 51-76.

13. Arch. dép. Gironde, 4 M 25, rapport sur le fonctionnement de l'école à Bordeaux, 18 septembre 1897.
14. *Journal des commissaires de police (Le)*, 1895, p. 172.
15. Arch. dép. Rhône, 4 M 6, lettre du directeur de la Sûreté générale sur l'organisation et le fonctionnement de l'école pratique des élèves commissaires, à Lyon, 29 mai 1895.
16. Arch. dép. Charente, 4 M 3, rapport du directeur de la Sûreté générale Alfred Boucher-Cadart au ministre de l'Intérieur, 10 mai 1879.
17. A. Bertillon, *L'identité des récidivistes et la loi de relégation*.
18. A.-D. Houte, « Apprendre à enquêter dans la gendarmerie du XIX^e siècle », p. 185-194.
19. Six sur un total de quarante-quatre.
20. *Revue pénitentiaire*, 1908, p. 364.
21. Particulièrement vives à la fin de l'année 1897 et en 1898 à la suite des meurtres perpétrés par Joseph Vacher.
22. *Recueil de la Vraie Police (Le)*, n° 1, 5 juin 1898, s. p.
23. En 2019, la gendarmerie nationale a autorisé la création d'un insigne d'uniforme pour les titulaires d'un doctorat.
24. C. Lombroso, *L'homme criminel (criminel né-fou moral-épileptique). Étude anthropologique et médico-légale*.
25. L. Hamon, *Police et Criminalité, impressions d'un vieux policier*, p. 202-203.
26. Le terme d'« agent auxiliaire » est utilisé par le commissaire central à Nancy pour rendre compte au directeur de la Sûreté générale des services rendus par un indicateur, d'habitude en liaison avec la 1^{re} brigade mobile : « Il a fait procéder à des arrestations importantes et en assez grand nombre. » Ces états de service, si l'on ose dire, sont évoqués à l'appui d'une demande de réhabilitation de l'ancien proxénète devenu informateur. Arch. nat., 19940493, art. 120, 1853, lettre du commissaire central à Nancy au directeur de la Sûreté générale, 22 juin 1913.
27. APP, AJ VII. Arrivés à Nogent, les inspecteurs procèdent à une enquête de voisinage pour avoir confirmation de l'identité des suspects. Leurs photographies sont reconnues par les épiciers voisins de la villa. Marie Vuillemin, la maîtresse d'Octave Garnier, est identifiée par un des inspecteurs qui l'a déjà interrogée, non parce qu'il connaît son « portrait parlé ».
28. L. Achille, *Rapport pour le projet de budget de la Ville de Paris*, p. 137.

RÉSUMÉS

Dans des mémoires publiés à la Belle Époque, l'inspecteur de police parisien Rossignol soutient qu'« il n'y a pas d'apprentissage pour les agents de la Sûreté. On s'en rapporte à leur flair et à leur intelligence ». Les qualités du policier seraient donc innées et le métier de police ne pourrait faire l'objet d'aucun enseignement. Pourtant, au même moment, des cours sont dispensés au service

de l'Identité judiciaire de la préfecture de police de Paris et, en 1901, est créée une école des officiers de la gendarmerie. La vision de Rossignol est ainsi à contre-courant des évolutions mises en œuvre au sein des forces de l'ordre françaises. La transmission des savoirs policiers demeure un angle mort d'une historiographie pourtant dynamique. Plus largement, demeurent sous-estimées la police judiciaire, la police administrative ou le maintien de l'ordre comme des activités qui s'apprennent, des savoirs qui se transmettent, des pratiques qui se perpétuent ou se transforment.

AUTEUR

LAURENT LÓPEZ

Officier de gendarmerie, docteur en histoire contemporaine, chercheur associé au Centre d'études sociologiques du droit et des institutions pénales (Cesdip, CNRS UMR 8183, Université Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines), chargé de recherche et d'enseignement au bureau « Gendarmerie » du Service historique de la Défense (SHD) à Vincennes (94)

L'effet-groupe : stratégie pour un soldat « augmenté » dans la formation militaire moderne en France

Majdi Mousa

- 1 Qu'est-ce qu'un « bon soldat » ? Il n'existe pas une unique acception de ce terme et chaque période historique ou chaque doctrine militaire a ses propres besoins et, de fait, ses propres principes et manières d'appréhender cette notion. L'approche classique, souvent connue comme « la fabrique du soldat » (Tilly, Foucault, Kümmel, Caforio, Vigarello, Teboul, Kaya, etc.), définit le soldat comme un « corps unique et spécifique » ferme, obéissant et prêt à se battre, un corps que l'on conçoit comme masculin. Il est le produit d'un dispositif de redressement et d'homogénéisation mis en place par l'armée en tant qu'institution totalisante et masculine. Dans ce cas, le soldat est perçu comme un agent passif qui ne peut donner sens ni à son expérience ni à ses capacités cognitives et émotionnelles dans l'acquisition de son statut de militaire. Cette approche classique est-elle encore présente dans la formation militaire moderne en France ?
- 2 Dans une enquête ethnographique personnelle, conduite de 2015 à 2017, j'ai interrogé des militaires de l'armée de terre française à propos de l'instruction du soldat (*soldiering*). Leurs réponses montrent un changement majeur dans la définition du « bon soldat », en soulignant l'importance des émotions qui traversent les corps et participent à la construction identitaire. Le bon soldat apparaît comme celui qui est fort psychologiquement et qui est capable de contrôler ses émotions. Cette capacité cognitive et émotionnelle augmentée repose sur deux formes d'instruction militaire. La première, officielle et classique, suppose qu'un certain état cognitif et émotionnel augmenté émerge parmi les soldats à travers la tenue, la coupe de cheveux, le *drill*, l'isolement, etc. La seconde se déroule officieusement et amène les soldats eux-mêmes à participer à leur construction et à développer des techniques qui visent à augmenter leurs potentialités cognitive et émotionnelle par des stratégies comme le séjour en chalet de montagne, le bandage des yeux, les matchs de boxe, l'usage de la métaphore

et le sens d'humour, etc. Ces deux techniques distinctes reposent à mon sens sur un point commun qui est l'effet de groupe.

Le soldat augmenté

- 3 Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, une attention particulière est portée au corps « comme objet et cible de pouvoir » puis comme un « corps qu'on manipule, qu'on façonne, qu'on dresse, qui obéit, qui répond, qui devient habile et dont les forces se multiplient » (Foucault, 1975 :138). Dans ce contexte historique, le soldat apparaît comme l'exemple ultime de cette « construction extérieure » du corps. Il acquiert son image traditionnelle de sujet humain, membre d'une institution totalisante et masculine. Toutefois, ce corps est aussi celui sur lequel on intervient afin de « fabriquer » un soldat beau, ferme et obéissant.
- 4 Malgré les critiques¹, cette image du soldat est alors efficace pour représenter l'armée auprès des civils autant que sur le champ de bataille. En utilisant des termes culturels, cette approche remplit les critères qui équivalent au « bon soldat » ou au « corps élu »². Néanmoins, vers la fin du XX^e siècle, les armées commencent à se tourner vers un nouveau modèle du soldat, celui dit du « soldat augmenté ».
- 5 En partant de l'hypothèse anthropologique selon laquelle l'homme est un être bon, ne possédant pas d'instinct de combattant puisqu'il naît avec de bonnes intentions à l'égard d'autrui, tout soldat est un soldat augmenté puisqu'il franchit la limite qui le rend capable de tuer d'autres humains sans souffrir de séquelles psychologiques. Autrement dit, pour devenir un soldat prêt à se battre, donner et recevoir la mort, il faut acquérir les moyens d'augmenter ses capacités physiques, cognitives et émotionnelles au-delà de ce dont on a été originellement pourvu par la nature.
- 6 Cette définition du soldat augmenté et de ses moyens dans la formation militaire moderne en France est le point central de cette présentation. Le terme de soldat augmenté n'a jamais été bien défini. Il vient du terme anglais *human enhancement*, introduit en 1988 par Daniel Druckman et John A. Swets, et repris par Erik Parens en 1998 pour exprimer tout ce qui augmente les aptitudes de l'individu, comme les psychostimulants, le téléphone portable, etc. (Goffette, 2013 : 97-98). Il s'agit donc de toute intervention à l'encontre du corps du soldat qui vise à améliorer ou à transformer ses performances physiques et psychologiques au-delà de ce qui lui est naturellement possible.
- 7 Ce rêve d'un soldat invulnérable, doté de capacités et d'armes hors normes n'est pas nouveau. Cette tentation a existé dès l'Antiquité, dans certains mythes et récits grecs (ceux d'Achille, d'Icare, de Prométhée, d'Ulysse, de Jason, etc.). Cette recherche était qualifiée d'*hubris*, la plus grave faute morale, accompagnée de la *Némésis*, le châtement des dieux, au motif qu'il n'appartenait pas à l'homme de dépasser sa nature humaine, de l'augmenter, pour se confondre avec celle des dieux (Erbland, 2016 : 53). Cette recherche d'invulnérabilité se retrouve à d'autres époques et sous d'autres formes. Ainsi, pour garder leur vigilance et lutter contre la fatigue et le manque de sommeil, les Assassins – en arabe *Hashîshin* – consommaient du chanvre (Hanne, 2015 : 18). De même, les gardiens de la Grande Muraille de Chine consommaient une herbe contenant de l'éphédrine, les guerriers incas mâchaient des feuilles de coca, les officiers bavarois donnaient à leurs soldats de la cocaïne, et certains soldats de la Seconde Guerre

mondiale prenaient des amphétamines. Par ailleurs, les soldats français pendant la première guerre du Golfe et les soldats américains pendant la seconde guerre du Golfe absorbaient le *Modafinil*, un psychostimulant qui permet aux individus de rester éveillés sans effets secondaires (St. John : 116).

- 8 Cependant, cette ambition du soldat augmenté prend aujourd'hui une dimension particulière, pour trois raisons. La première est que la défaite se traduit par l'échec de l'école militaire classique dans une nouvelle forme de guerre dite « guérilla », contre-insurrection, guerre contre le terrorisme, combat urbain, etc. La notion de défaite recouvre deux éléments. Le premier est une défaite corporelle du soldat qui sous-entend la diminution de ses performances physiques. Elle est due au changement de nature de l'ennemi et du champ de bataille ou encore des effets négatifs que la technologie a sur les soldats. Le meilleur exemple est l'alourdissement du paquetage du soldat : en 2002, le soldat américain portait environ 64 kilogrammes (140 pounds) d'armure et d'équipements au combat (Samuel, 2002). Il fallait donc, soit augmenter sa capacité à porter ce poids à l'aide d'exosquelettes, soit alléger ce poids en intervenant ailleurs. Il fallait en quelque sorte « cyborgiser » le soldat humain pour garantir sa meilleure performance au combat. Le second élément correspond à une défaite identitaire du soldat. L'armée est souvent regardée comme une institution masculine, non seulement parce qu'elle est constituée essentiellement d'hommes, mais parce qu'elle participe également à reproduire l'identité masculine et modéliser ces images dans la société. Suivant cette construction sociale, le soldat est donc toujours égal : ferme, fier, fort et viril. En conséquence, la défaite du soldat, masculin, de son armée ou bien de son pays, revient à émasculer ce soldat. Cela conduit donc à une crise identitaire. Par conséquent, suite à la défaite, l'armée s'est trouvée obligée d'intervenir afin de restaurer la confiance du soldat.
- 9 Il a d'abord fallu amener le soldat à dépasser définitivement son identité masculine et par là même sa crise d'identité. C'est ainsi que l'armée efface totalement l'acteur humain de la bataille et exploite les nouvelles technologies pour gagner les guerres, via les drones, par exemple. Ces technologies dépassent les constructions sociales dominantes comme les couples masculinité/féminité, culture/nature, esprit/corps, sujet/objet, etc.
- 10 D'autre part, lorsqu'on applique la technologie du soldat augmenté, il y a automatiquement une transition de la notion de masculinité du corps traditionnel au corps augmenté. En d'autres termes, il faut changer la position du pouvoir pratiqué sur le corps humain pour un pouvoir pratiqué sur le corps augmenté. De la sorte, le soldat augmenté incorpore l'identité militaire masculine et devient lui-même l'acteur principal de la guerre, vis-à-vis du soldat humain traditionnel, celui qui a été « féminisé » par la défaite, qui est devenu une valeur négative, vulnérable et qui a besoin de protection. Tel est en tout cas, selon Cristina Masters, l'argument principal des projets militaires du soldat « cyborg » (Masters 2015 : 115). Pour elle, l'image traditionnelle du soldat américain – blanc, masculin et hétérosexuel – ne peut plus produire ni représenter le sujet idéal pour les Américains puisque cet idéal a été brisé pendant la guerre du Vietnam. Cette guerre n'a créé aucun héros et, pour cette raison, que la guerre du Golfe a représenté pour l'armée américaine l'occasion de restaurer son identité en encourageant une *techno-masculinized American subject* (Ibid. : 117-118).
- 11 Le coût très élevé de la guerre en est la seconde raison. Selon Ioana Puscas, chercheuse au Centre de politique de sécurité de Genève :

« L'armée ne cherche pas à augmenter ses soldats seulement pour améliorer leurs performances, mais aussi pour réduire les coûts ; un petit nombre d'entre eux pourraient alors accomplir les mêmes missions que de grandes unités classiques, ce qui créerait moins d'anciens combattants à prendre en charge³. »

- 12 Effectivement, augmenter les performances physiques et psychologiques des soldats, au sens de les rendre invincibles, réduit le risque des lésions physiques et psychologiques au combat, ce qui signifie réduire les dépenses appliquées au traitement de ces blessures. À ce titre, le gouvernement américain a dépensé pour ces traitements 32,6 milliards de dollars depuis novembre 2009, sans compter les dépenses ultérieures pour maintenir les anciens combattants dans un établissement de soins prolongés. Il faut également savoir que ces dépenses se situeront dans une fourchette de 600 milliards à 1 trillion de dollars au cours des quarante prochaines années (Bilmes, 2011, cité dans Howell 2015 : 143-144). Enfin, troisième raison, les progrès technologiques et informatiques envahissent le monde à partir du milieu du xx^e siècle.
- 13 Si le terme « soldat augmenté » est surtout lié aux progrès techniques et technologiques, pourquoi et comment cette tentation de l'augmentation de l'humain s'opère-t-elle dans une formation militaire classique ? Il semble qu'un état cognitif et émotionnel augmenté peut exister parmi les soldats sans intervention « narcologique » ou technologique, c'est-à-dire avant que les nouvelles technologies de l'augmentation de l'humain soient adoptées dans l'instruction du soldat et sans utiliser des substances psychostimulantes.

Méthodologie et résultats

- 14 L'enquête ethnographique a donc été menée auprès de soldats de l'armée de terre française, entre 2015 et 2017. Elle est principalement fondée sur deux outils de recherche qualitative : un entretien semi-directif et une *photo-élicitation* (utilisation de l'image comme support d'entretien). Ces deux techniques sont habituellement utilisées en anthropologie pour faciliter la communication et le partage des idées entre le chercheur et son informateur.
- 15 Quinze personnes dont deux civils et treize militaires ont participé à cette enquête. Des soldats, par groupes de deux ou trois, représentent une époque historique particulière ainsi qu'un grade militaire différent. À ce titre, ont été interrogés un général, quatre lieutenants-colonels, quatre capitaines, trois caporaux-chefs et un major. Par date d'engagement, il s'agit des années 1961, 1967, 1968, 1976, 1980, 1987, 1994 et 1996. Cela m'a permis d'observer l'instruction du soldat dans l'armée de terre dans une perspective dynamique et avec des points de vue diversifiés.
- 16 Pour les soldats, il n'est jamais facile de répondre à une question à la fois large et intangible telle que les capacités cognitives et émotionnelles augmentées. Pour cette raison, il faut systématiquement préciser ce qu'on entend exactement par état émotionnel et cognitif amélioré. Toutefois, j'ai pu constater que, même lors de questions directes comme « avez-vous peur ? », « comment maîtrisez-vous votre peur ? », « qu'est-ce qu'un esprit d'équipe ? », « que signifie pour vous « para un jour para toujours ? », etc., la plupart des réponses recueillies restent indirectes et consistent en : « j'étais toujours comme ça, j'ai grandi comme ça », « on s'entraîne, on fait du sport... », « dès que tu es en groupe, la peur n'existe pas », etc.

- 17 Ces réponses démontrent que l'institution militaire ne met pas en place une technique officielle pour augmenter les capacités cognitives et émotionnelles des recrues, mais que c'est la trajectoire biographique de chacun, civile ou militaire, qui permet aux individus de développer cet état cognitif et émotionnel.
- 18 Suivant cette logique, deux instructions du soldat semblent faites en même temps.
- 19 La première est une instruction implicite dans laquelle un état cognitif et émotionnel augmenté émerge à travers la vie militaire tout entière. Cette première instruction mentale revêt ainsi et souvent la forme officielle. La seconde instruction mentale du soldat est une instruction explicite dans laquelle le but est par conséquent explicite. Il s'agit de développer une capacité cognitive et émotionnelle augmentée chez les soldats. Cette instruction me semble s'opérer à trois niveaux. D'abord, ce sont les soldats eux-mêmes qui créent leurs techniques afin d'augmenter leur capacité cognitive et émotionnelle. Ensuite, les instructeurs qui représentent un lien d'interface entre les soldats et l'institution militaire⁴ créent ces techniques d'augmentation cognitive et émotionnelle. Enfin, l'institution militaire elle-même propose ces techniques qui visent à augmenter les performances cognitives et émotionnelles des soldats.
- 20 Voyons ici ces deux modalités de l'instruction militaire dans l'armée de terre afin de comprendre comment et pourquoi un tel changement est survenu dans la doctrine militaire française.

Mécanismes de l'instruction implicite

- 21 On détaille ici deux mécanismes observés et auxquels tous les soldats attribuent leurs capacités cognitives et émotionnelles augmentées. Le premier est l'« habitus kaki », le second le *drill*.

L'« habitus kaki »

- 22 Mes précédentes recherches portaient sur les modalités et les motivations de l'engagement dans l'armée de terre. Les soldats renvoyaient leur choix d'une carrière militaire à une trajectoire biographique dans laquelle peut naître « un soldat potentiel ». Ces soldats disent, par exemple : « j'ai grandi dans une famille militaire... l'armée est une tradition familiale pour ma famille », « j'ai grandi dans un quartier difficile où on faisait la bagarre dans la rue », « je suis né à Alger et je voulais que l'Algérie reste française », « j'ai commencé le scoutisme à l'âge de six ans... et j'ai fait énormément de sports », « j'ai voyagé beaucoup avec la famille », etc.
- 23 Dans la présente enquête, les réponses ont été similaires lorsque j'ai demandé aux soldats : « comment maîtrisez-vous votre peur ? » ou « comment vous avez acquis cet esprit militaire que vous êtes en train de décrire ? ». Ils répondent, par exemple : « j'étais toujours comme ça », « c'est dans toi », « j'ai grandi comme ça », « quand j'étais petit j'avais peur de rien et de personne », « j'ai fait du scoutisme... j'ai fait des sports, mais c'est surtout le judo », « je faisais de la boxe thaïlandaise », etc. Ces soldats ont donc une tendance commune à renvoyer leurs capacités cognitives et émotionnelles augmentées à leurs propres personnalités forgées dans des trajectoires biographiques diverses.

- 24 Ce processus prend ainsi deux formes. La première se passe de manière explicite. En somme, les soldats renvoient leurs capacités cognitives et émotionnelles augmentées (consciemment et de façon directe) à certaines phases ou à certaines expériences de leurs trajectoires biographiques qui les ont préparés cognitivement et émotionnellement à des situations difficiles. Ce sont le scoutisme, les sports, les voyages, les lectures, la guerre et d'autres expériences.
- 25 La deuxième forme de ce processus se passe de manière implicite. Là, les soldats ne signalent aucune expérience en particulier. C'est leur trajectoire biographique dans sa totalité qui se présente comme un mécanisme d'augmentation de l'humain à long terme : naître et grandir dans un quartier populaire, pour un père algérien « qu'on a jamais vu, et une mère française qu'on s'entendait toujours mal avec elle, et des frères en prison » (Alain X). Dans cette seconde manière d'expliquer leur esprit militaire, les soldats montrent la difficulté de pointer une expérience particulière qui les pousserait, par exemple, à se réconcilier avec la peur. Cela explique pourquoi Alain répond « c'est moi, c'est comme ça ! ».
- 26 Entre ces deux trajectoires biographiques, les choses deviennent beaucoup plus claires. Naître et grandir à Carcassonne où « je voyais les militaires sauter en parachute tous les jours... et où je faisais beaucoup de sports » ont aidé le caporal-chef Philippe Briais à dépasser certains moments difficiles dans son parcours militaire. C'est également le cas d'Eitan, un ancien officier dans l'armée de terre israélienne, qui est né et a grandi dans un kibboutz, lieu où l'on accueille les soldats tous les *Shabbats*. Néanmoins, un kibboutz est aussi et avant tout un « ghetto agriculteur », c'est-à-dire un lieu où on lutte pour vivre. Ces deux facteurs, le contact constant avec les soldats et la vie quotidienne dans le kibboutz, participent implicitement à sa préparation militaire avant même son engagement (Lieblich : 55).

Le drill

- 27 Le *drill* est une méthode classique de formation des soldats. Il s'agit également d'une façon de faire ou d'un mode d'apprentissage présent dans beaucoup de métiers. Cette technique repose sur la répétition continue du geste qu'il faut apprendre. Selon le colonel Michel Goya, le but est que le geste devienne un réflexe au lieu d'une réflexion (Goya 2014 : 207-208). Cette affirmation ne signifie pas que ce geste est anodin ou réalisé au hasard. Le caporal-chef Alain X explique ce type de conscience inhérente au *drill* par le fait « qu'il y a une grande différence entre prendre position (*stand-by*) une fois qu'un stimulus arrive et prendre une position fautive une fois que le même stimulus se manifeste » (Alain X).
- 28 Le *drill* est également un pari pour l'armée en raison de sa puissance extraordinaire à dresser les soldats. L'efficacité de cette méthode a été notamment constatée pendant la Seconde Guerre mondiale par une équipe de deux soldats armés de mitrailleuses. Dans un combat, lorsque l'un des deux soldats a été touché à la tête par une balle, son corps en tombant s'est renversé sur le côté droit et sa main gauche a tapé l'épaule de son camarade comme pour dire *take over*. Le *take over* a été *drilled* dans le corps du soldat afin de garantir qu'il ne lâcherait jamais son arme, ou bien, pour garantir que sa mitrailleuse ne se tairait jamais (cité dans Grossman 1995 : 18).

- 29 Le *drill*, synonyme de l'*embodiment* ici, joue donc avec les soldats le même rôle que joue la culture avec l'*embodiment*, à cette exception près que, dans ce cas, on est devant une version beaucoup plus rapide et concentrée sur une cible très précise.
- 30 Comment cela fonctionne-t-il ? Chaque *drill* correspond à ce que Anthony King appelle « modèle de communication » qui facilite le processus des ordres en représentant physiquement les positions ennemies et le sol sur lequel aura lieu l'action. En se référant aux modèles, les chefs peuvent illustrer les mouvements précis de leurs troupes sur le terrain, les caractéristiques spécifiques qui orienteront l'action ou qui pourraient leur poser des problèmes (King 2006).
- 31 Toutefois, pourquoi des modèles ? La première raison est le dispositif graphique. De manière pragmatique, les soldats ont besoin d'identifier des points de repère. Pendant qu'ils avancent sous le feu, on se doute qu'il serait difficile pour un soldat de sortir une carte et d'examiner le terrain. Le modèle par excellence est un « dispositif graphique », destiné à incorporer la carte du terrain dans la tête des soldats, afin que ces derniers connaissent via des indices visuels le terrain sur lequel ils vont se battre. L'autre raison est le dispositif disciplinaire.
- 32 Les cartes présentent une multitude de détails topographiques superflus et souvent non pertinents. Les soldats ont donc besoin d'une seule représentation du terrain et doivent diriger leur attention sur celle-ci uniquement. Il n'est pas question que les soldats reçoivent les ordres puis se réfèrent à leur propre compréhension de l'espace. Dans ce sens, des modèles sont intentionnellement conçus pour éliminer cette déviance individuelle et créer une représentation du monde partagée entre tous les soldats⁵.
- 33 Le *drill* est un élément essentiel dans l'augmentation cognitive et émotionnelle du soldat. Il joue un rôle important sur le décalage entre le réel et l'anticipé, c'est-à-dire entre ce qu'on connaît (sécurité) et ce qu'on ne connaît pas (peur, stress, confusion).
- 34 Pour Clausewitz (2014), la guerre est un phénomène non linéaire, imprédictible et fortement marqué par le hasard, l'incertitude et la friction. Au regard de cette affirmation, le modèle des ordres apparaît comme une anticipation fantasmée de la guerre avec un décalage entre la réalité du modèle et celle de la guerre. Conscients de ce décalage, les créateurs des modèles se concentrent sur les points de repère utilisés par les soldats comme des points-guides : les arbres, les routes, les rivières, les pylônes, etc. Ainsi, pour King, tous les soldats sont orientés vers ou par une représentation collective unique composée de symboles clairs et distincts⁶.
- 35 L'idée des indices visuels en tant que technique de gestion de l'incertitude est intéressante. Cependant, elle n'élimine pas l'incertitude du terrain. La manière dont le *drill* intervient dans la gestion de l'incertitude est à mon sens indirecte. Le *drill* n'a pas pour objectif d'éliminer l'incertitude puisque c'est un objectif impossible. Pourtant, visant la cohésion au sein des groupes militaires, il est fort probable que les soldats soient plus capables de faire face à ce facteur de stress. Ce lien se résume dans cette phrase du lieutenant-colonel Jean-Pascal Dey :
- « La peur n'existe pas à partir du moment où vous êtes dans un groupe, et vous avez confiance dans le groupe et vous avez confiance en votre chef⁷. »

Petites pratiques, grandes questions

- 36 Dans l'armée, certaines pratiques personnelles et collectives ont une grande influence sur les soldats : elles s'inscrivent dans la démarche non classique et non officielle de l'instruction du soldat. En somme, comment chacun, en tant que soldat, voit-il les choses, comment les fait-il, et comment participe-t-il en cela au processus de l'instruction, voire de l'augmentation de son état cognitif et émotionnel ?
- 37 On présentera brièvement deux techniques qui, selon moi, améliorent directement les capacités cognitives des soldats : l'entraînement les yeux bandés et la métaphore. D'autres pratiques sont mentionnées par les soldats telles que l'organisation de matchs de boxe, la sortie-cohésion, le sens de l'humour, etc.

Bander les yeux

- 38 S'entraîner à agir les yeux bandés est une des techniques préférées du caporal-chef Philippe Briais pour renforcer la confiance entre les membres de son groupe et ainsi évacuer la peur et le stress. En faisant cela, le caporal-chef suppose qu'un lien existe entre la vue et l'état psychologique de la personne. Il suppose également que le fait de s'entraîner les yeux bandés permet d'améliorer cet état psychologique chez les soldats.
- « C'est un exercice pour justement renforcer la confiance, évacuer la peur aussi, le stress comme je disais tout à l'heure, parce que là il dit, j'ai quelqu'un qui m'aide, je fais confiance, je peux marcher tout de droit, je suis aveugle, j'ai perdu mes yeux, il va m'aider, je sais qu'il est là, il est près de moi, il va m'aider⁸. »
- 39 Pour le caporal-chef Philippe Briais, quand on ne voit rien, on est moins serein, on ne sait pas quoi faire, ni où aller, bref, on a moins confiance en soi parce qu'on ne voit pas ce qui se passe autour de nous. On doit cependant avancer, car on n'a pas d'autres choix. Le soldat est donc invité à s'habituer à travailler dans une telle situation. Cette situation crée la confiance intra-individuelle, c'est-à-dire, la confiance du soldat en lui-même. Le gradé ajoute par ailleurs que lorsque l'on bande les yeux d'un soldat, c'est au reste de son groupe de le pousser en avant, que ce soit en portant son sac, en tenant sa main, etc. Il émerge alors de cette situation une confiance interindividuelle, c'est-à-dire, une confiance du soldat en son groupe.
- « Il va m'aider à retrouver le chemin, il va me ramener au camp, il ne va pas me laisser là tout seul quoi ! ça c'est la confiance, il n'y aura plus de peur, il sait que quelqu'un est avec lui, il va le ramener, donc, même s'il a plus la vue, il aura confiance parce que quelqu'un sera avec lui⁹. »
- 40 Bander les yeux constitue donc une technique double dans laquelle le soldat découvre tout d'abord son corps intérieur. Ensuite, à partir de l'adaptation introspective qu'elle lui donne, la confiance en lui-même, le soldat peut faire face à l'environnement dans lequel il intervient. C'est une technique qui donne également une confiance interindividuelle puisque c'est le groupe tout entier qui aide la personne qui a les yeux bandés à porter son poids et à surpasser les obstacles. Selon le lieutenant-colonel Jean-Pascal Dey :
- « La peur n'existe pas à partir du moment où vous êtes dans un groupe, et vous avez confiance dans le groupe et vous avez confiance en votre chef¹⁰. »
- 41 Il s'agit donc d'une construction de confiance qui aidera à la maîtrise des émotions et à surmonter des moments difficiles.

La métaphore

- 42 La métaphore est un élément qui marque profondément le contexte militaire. Certains soldats utilisent ce « trope¹¹ » pour exprimer leurs émotions, comme de dire : « ça fait peur, vous avez peur », au lieu de dire « j'ai eu peur ». En faisant ainsi, ils révèlent l'essence de la formation militaire en tant que « rites de passage » par lesquels l'institution militaire cherche à effacer le « je » civil et construire un « nous » qui représente le corps du groupe, qui est fort, ferme et obéissant. D'autres utilisent la métaphore pour renommer les personnes et les choses dans l'environnement militaire. Ainsi, on parle « du bataillon en tant que machine, du bataillon en tant que bureaucratie, du bataillon en tant que cerveau ». Pour d'autres, la métaphore fait partie de leurs techniques d'augmentation cognitive et émotionnelle ; ainsi, le caporal-chef Charlie X fait référence au terme « monstre » pour justifier sa présence en Afghanistan. Cet exemple rejoint l'hypothèse de la linguistique cognitive qui affirme que la métaphore affecte notre perception et notre comportement par rapport au monde dans lequel nous vivons (Lakoff et Johnson, 1980 : 4).

« C'est un effet de groupe »

- 43 Le point commun de toutes ces techniques d'instruction militaire est le groupe. C'est l'idée principale de chaque technique, de sorte qu'on ne peut pas parler du *drill* ou de la sortie-cohésion sans l'existence du groupe. Ce qui est important dans le *drill*, ce n'est pas seulement l'incorporation d'un code mais bien l'idée de pouvoir partager ce code avec les autres camarades en opération pour que, lors du combat, ils agissent de manière efficace et le plus rapidement possible. Devant la violence de la guerre, ceci est un caractère important d'une capacité émotionnelle et cognitive augmentée.
- 44 De même, lors de l'entraînement les yeux bandés, le but est d'utiliser le groupe pour renforcer la confiance du soldat en lui-même et en son groupe. Pour reprendre la phrase de Dey, une fois qu'on est dans un groupe, que l'on a confiance en ce groupe et qu'on a confiance en notre chef, la peur n'existe plus.

BIBLIOGRAPHIE

BEN-ARI EYAL, *Mastering soldiers*, New York, Berghahn Books, 1998.

CAFORIO Giuseppe, *Some Historical Notes, Handbook of the Sociology of the Military*, New York, Springer, 2006.

DANET Didier, « Performance et ressources humaines », *Inflexions*, 32, 2016, p. 29-45.

- ERBLAND Brice, « La tentation de l'Hubris », *Inflexions*, 32, 2016 p. 47-55.
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir et la naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
- GOFFETTE Jérôme, « De l'humain réparé à l'humain augmenté : naissance de l'anthropotechnie », dans KLEINPETER Édouard (dir.), *L'humain augmenté*, Paris, CNRS Éditions, 2013, p. 85-106.
- GOYA Michel, *Sous le feu : la mort comme hypothèse de travail*, Paris, Tallandier, 2014.
- GROSSMAN David, *On killing: the psychological cost of learning to kill in war and society*, New York, Back Bay Books, 1995.
- HANNE Olivier, « *Militem Increscendum* : augmenter le soldat dans l'Antiquité et le Moyen Âge », *Défense et sécurité internationale*, 45, 2015, p. 18-21.
- HOWELL Alison, « Making war work: resilience, emotional fitness, and affective economies in Western militaries », dans ÁHÁLL Linda et GREGORY Thomas (éd.), *Emotions, politics and war*, Abingdon, Routledge, 2015.
- KAYA Sümbül, *La production militaire du citoyen : sociologie politique de la conscription en Turquie*, thèse dirigée par Gilles DORRONSORO, Paris I – Panthéon Sorbonne, 2013.
- KING Anthony, « The Word of Command: Communication and Cohesion in the Military », *Armed Forces & Society*, 32(4), 2006, p. 493-512.
- KUNDNANI Arun, « Wired for war: military technology and the politics of fear », *Race & class*, vol. 46 (1), 2004, p. 116-125.
- MASTERS Christina, « Bodies of technology », *International feminist journal of politics*, 7:1, 2005, p. 112-132.
- MORENO John, *Mind Wars*, New York, Dana Press, 2006.
- PUSCAS Ioana, « La quête du soldat augmenté », *Le Monde Diplomatique*, septembre 2017, page 3.
- RICKETT Oscar, « Comment la drogue transforme les soldats en machines de guerre : des Vikings aux terroristes, de tout temps l'homme s'est démonté le cerveau pour avoir le courage de faire la guerre », *Vice*, mise en ligne, 12 avril 2016
[URL : <https://www.vice.com/fr/article/qbyadw/comment-la-droque-transforme-les-soldats-en-machines-de-guerre>]
- SAMUEL Eugénie, « US Army seeks nanotech suits », *New scientist*, mars 2002.
- SASSON-LEVY Orna, « Individual Bodies, Collective State Interests : The Case of Israeli Combat Soldiers », *Men and Masculinities*, 10 : 3, 2008, p. 296-321.
- ST. JOHN Mark, KOBUS David A., MORRISON Jeffrey G., SCHMORROW Dylan, « Overview of the DARPA augmented cognition technical integration experiment », *International journal of human-computer interaction*, 17 : 2, 2004, p. 131-149.
- TEBOUL Jean, *Colloque sur les femmes militaires*, Hôtel des Invalides, Dailymotion, mise en ligne : 15 janvier 2014
[URL : <https://www.dailymotion.com/video/x19ppcm>]
- TILLY Charles, *Coercion, capital, and European States, AD 990-1990*, Oxford, Basil Blackwell, 1990.
- VIGARELLO Georges, *Le corps redressé*, Paris, Armand Colin, 2001.

NOTES

1. Le baron de Bohan est une des personnalités clés dans cette approche critique. Dans son livre *Examen critique du militaire français ou Des principes qui doivent déterminer sa constitution, sa discipline, son instruction*, il explique que cette morphologie du soldat – essentiellement le corps droit qui représente la fierté et la beauté du soldat – est une morphologie artificielle qui va à l’encontre de la logique naturelle du corps humain et qui donne lieu à des désordres psychologiques qui ont fait que plusieurs soldats ont été « incommodés au point de ne plus pouvoir continuer leur service » (cité dans Vigarello, 2001 : 51). D’autres études récentes reprochent à ce modèle de considérer l’individu comme un être passif, manipulé par des forces externes n’ayant aucun rôle dans la construction du soldat. (Katz, 1990 ; Herbert, 1998 ; Ben-Ari, 1998 ; Sasson-Levy, 2008 ; Gibson, 2010 ; Higate, 2012 ; Haer et Banholzer, 2015 ; Godfrey et Nunez-Carrasco, 2015).
2. En référence au terme de « peuple élu ». En face du corps faux, la sociologue israélienne, Orna Sasson-Levy, parle du « corps faux », celui qui n’est pas destiné à devenir un combattant ou bien celui qui n’y arrive jamais, comme, par exemple, le corps obèse, le corps nain, et le corps homosexuel (Sasson-Levy, 2008 : 308).
3. Puscas, 2017.
4. Le grade caporal-chef joue un rôle important dans ces techniques.
5. Dans mon mémoire de master 2, je montre que ces valeurs partagées restent avec les soldats, même après leur service militaire.
6. Dans son étude, King fait référence à Durkheim en analysant ces symboles comme des « totems » créés à travers les *drills* de communication, les rituels. Dans des situations tactiques exceptionnelles, lorsqu’il est difficile de construire un modèle, les troupes sont amenées à utiliser des cartes ; cependant, même dans ce cas, ils utiliseront une seule carte autour de laquelle tous se rassembleront. Les ordres seront consciemment donnés en référence à cette représentation unique plutôt que par les soldats qui consultent leurs propres cartes et, par conséquent, leurs propres représentations.
7. Entretien avec le lieutenant-colonel Jean-Pascal Dey, 2016.
8. Entretien avec le caporal-chef Philippe Briais, 2016.
9. *Ibid.*
10. Entretien avec le lieutenant-colonel Jean-Pascal Dey, 2016.
11. Le mot « trope » est emprunté au latin de rhétorique *tropus*, lui-même emprunté au grec *tropos*, dérivé de *trepein*, « tourner, diriger vers ». *Tropos* désigne la direction et abstraitement la manière, la façon de se comporter ; il est appliqué en rhétorique à la façon de s’exprimer, au style, en particulier à la figure de style » (Ricalens-Pourchot, 2003 : 118-119). Les trois tropes principaux sont la synecdoque, la métonymie et la métaphore. La synecdoque est fondée sur une relation d’inclusion : « la voile » pour « le navire ». La métonymie est fondée sur une contiguïté logique : lire « du Flaubert » pour lire « un livre de Flaubert ». La métaphore est fondée sur une relation d’analogie : « un lion » pour « un homme courageux ». » (Formilhague, 2005 : 55).

RÉSUMÉS

Qu'est-ce qu'un « bon soldat » ? Dans une approche classique, souvent connue comme « la fabrique du soldat », il s'agit de parler du corps de celui-ci, unique et spécifique, ferme, obéissant et prêt à se battre, un corps conçu comme masculin. Ce corps est le produit d'un dispositif de redressement et d'homogénéisation empêchant le soldat de donner sens à ses expériences ainsi qu'à ses capacités cognitives et émotionnelles. Pourtant, des études insistent sur l'importance des émotions qui traversent les corps et participent à la construction identitaire. À partir d'une enquête ethnographique auprès de soldats de l'armée de terre française, nous présentons deux formes d'instruction militaire à travers lesquelles un état cognitif et émotionnel augmenté émerge chez les soldats. La première est officielle et vise d'une manière implicite une identité militaire partagée. L'autre se déroule de manière officieuse et amène les soldats à participer eux-mêmes à leur construction. Ils développent alors des techniques qui augmentent leurs potentialités cognitives et émotionnelles.

AUTEUR

MAJDI MOUSA

Chercheur doctorant au Laboratoire d'anthropologie et de psychologie cliniques, cognitives et sociales (LAPCOS, EA7278), Université Côte d'Azur - SJA3

**Recherche, enseignement et
transmission : quels instruments et
quels enjeux ?**

Aux franges de l'histoire et de la critique, l'enseignement de la théorie de l'architecture à l'École des beaux-arts (1894-1968)

Amandine Diener

- 1 De la réforme de 1863 qui, sous l'impulsion de Viollet-le-Duc (1814-1879), bouscule l'École des beaux-arts¹, l'historiographie retient essentiellement la création de trois ateliers intérieurs d'architecture dirigés par des professeurs nommés par l'École. D'autres effets, comme la suppression des cours de théorie de l'architecture et d'histoire de l'architecture – alors remplacés par un cours d'histoire de l'art et d'esthétique confié à Viollet-le-Duc – annoncent pourtant le signe d'une évolution du rapport à l'histoire dans la formation des architectes, d'ailleurs remis en débat un siècle plus tard, à l'aune des événements de mai 1968. Ainsi Julien Guadet (1834-1908), nommé à la chaire de théorie de l'architecture réintroduite en 1874, précise-t-il dans sa leçon d'ouverture, en 1894, que son enseignement n'est ni un cours d'histoire ni un cours d'histoire de l'architecture².
- 2 Appuyé sur un corpus de références choisi dans les édifices du passé, le cours de théorie permet d'asseoir une culture architecturale ; selon la méthode développée par les enseignants, il entretient un rapport ambigu entre l'histoire et la critique. Quelle place est accordée à l'histoire dans l'enseignement de la théorie de l'architecture et de quelle manière est-elle mobilisée ? Le cours s'apparente-t-il à une théorie *de* ou *sur* l'histoire de l'architecture ? Par les choix qu'ils opèrent pour la sélection d'un corpus, les enseignants énoncent-ils *une* théorie, *la* théorie ou *leur* théorie de l'architecture ? Peut-on alors parler d'un cours d'histoire critique ?
- 3 Un travail de thèse³ a éclairé le contenu et l'évolution du cours de théorie de l'architecture au xx^e siècle à partir des publications de Julien Guadet, Georges Gromort (1870-1961) et André Gutton (1904-2002), respectivement *Éléments et théorie de l'architecture* (1901-1904), *Essai sur la théorie de l'architecture* (1942) et *Conversations sur l'architecture* (1952-1962). À partir d'une lecture croisée de ces ouvrages, il s'agit

d'observer la place accordée à la dimension historique dans l'enseignement de la théorie et la manière dont elle est mobilisée par ces enseignants. L'analyse des « constructions scientifiques⁴ » – les corpus – permet ensuite d'interroger la nature du cours de théorie en tant que potentiel enseignement critique de l'histoire, particulièrement lorsque des œuvres contemporaines sont convoquées. Enfin, la dialectique théorie/histoire/critique est mise à l'épreuve du temps, car si la réforme de l'enseignement de l'architecture à l'École des beaux-arts en 1968 entraîne avec elle la suppression de la chaire de théorie, il convient d'observer si la culture architecturale qu'elle proposait est également éradiquée.

L'histoire au service de l'enseignement de la théorie de l'architecture

- 4 Guadet, Gromort et Gutton appuient leurs enseignements respectifs de théorie de l'architecture sur les notions de temps et d'espace⁵. Ils se confrontent à la difficulté de resituer l'histoire de l'objet dans la longue durée et de construire un récit qui explore le domaine bâti dans des dimensions plurielles et complémentaires, d'ordres constructif, esthétique et social. Leur recours à l'histoire s'opère toutefois différemment. Guadet, qui dispense le cours de 1894 à 1908, ne tient pas à « enfermer l'étude de l'architecture dans les lisières d'une étude historique⁶ » et construit son cours en privilégiant une double approche, typologique et constructive⁷. S'il craint que l'histoire n'enferme l'expression architecturale dans des formes anciennes, et rapproche en cela l'histoire de l'archéologie, il convoque l'histoire dans deux cas : d'une part au sujet des programmes hérités de l'Antiquité (les bains, le théâtre, les ponts) en livrant une étude fournie sur leur évolution constructive et fonctionnelle, d'autre part concernant les édifices religieux en des termes esthétiques et culturels car, dit-il, il n'est pas possible de répondre à la question « où en est la théorie de l'architecture religieuse ?⁸ ».
- 5 Gromort, qui enseigne de 1937 à 1940, assume une approche chronologique de l'architecture sous le point de vue des « rapports de l'esthétique et de la construction⁹ ». De l'Antiquité aux Temps modernes, il se concentre sur « l'évolution générale des formes¹⁰ » qui sont le reflet des époques et cultures qui les ont vues naître. Il accorde une valeur importante aux formes du passé qui ont persisté jusqu'à l'époque contemporaine, qui pourraient encore être reproduites et qui, de fait, revêtent un caractère intemporel. À travers elles, il veut apprendre aux élèves à discerner « dans les monuments, ce qui ne meurt pas¹¹ ». L'histoire – matérielle et culturelle – constitue une dimension pleinement intégrée à la théorie l'architecture.
- 6 Le cours de Gutton, professeur de théorie de 1949 à 1958, combine les approches précédentes puisque les types d'édifices sont présentés dans une perspective historique¹². Partant du constat que la « relation directe entre l'œuvre architecturale et l'histoire d'un pays¹³ » a toujours existé, Gutton s'inscrit dans la lignée du *Zeitgeist*, littéralement « l'esprit du temps¹⁴ ». Il recherche alors ce qui, dans l'histoire du temps présent, connaît une évolution assez importante pour qu'elle impacte le processus de création des architectes. Ce rapport entre l'architecte et l'historien, et entre l'architecture et l'histoire, est consciemment évoqué par Gutton qui prévient :
- « Nous resterons architectes, dans nos pensées, dans nos paroles et dans nos écrits, et nous n'aurons pas la prétention d'être historien¹⁵. »

- 7 Les enseignements de théorie interrogent par ailleurs le lien entretenu avec la composition, c'est-à-dire entre l'assimilation de connaissances et de modèles fondés sur une culture historique offerte par le cours de théorie et la production architecturale au sein des ateliers. Selon Guadet, le professeur de théorie apporte les bases d'une culture incontestée, « nécessaire [...] et séculaire¹⁶ », tandis que le patron d'atelier demeure le « maître absolu de sa doctrine, [...] et de ses utopies¹⁷ ». Le règlement confie au professeur de théorie la charge de formuler les concours d'émulation mais l'interdit de diriger un atelier pour éviter tout conflit d'intérêts. Cependant, un lien entre théorie et composition demeure : Guadet et Gutton donnent les outils nécessaires pour composer, c'est-à-dire les données programmatiques utiles pour concevoir des ensembles à l'échelle architecturale ou urbaine, tandis que Gromort procède à une démonstration de la composition, assimilant son cours à une sorte de théorie de la composition.

Le corpus de références : une construction scientifique pour une histoire critique ?

- 8 Guy Dhoquois, dans des travaux consacrés à la « théorie de l'histoire¹⁸ », souligne que la théorie « nous résume la façon dont les choses fondamentales se sont passées, [mais qu']elle ne nous dit pas au fond pour quelle raison¹⁹ ». Si l'on peut souscrire à la première partie de sa définition concernant les enseignements des théories de Guadet, Gromort et Gutton – puisque chacun restitue les temps forts de l'histoire de l'architecture au fil du temps – la seconde est en revanche discutable, puisque ces trois enseignants procèdent à des choix d'édifices qu'ils jugent représentatifs de leur démonstration et réhabilitent en cela bien souvent la dimension historique. Les trois enseignants puisent les références les plus anciennes dans la période de l'Antiquité (citons la basilique Saint-Clément et le Panthéon à Rome, le Parthénon et les Propylées à Athènes) car elles traduisent des qualités immuables qui perdurent dans le temps. Pourtant, leurs approches relèvent d'une dimension critique dès lors qu'ils justifient les critères leur permettant de retenir tel ou tel édifice afin de construire – (in)consciemment – un argumentaire critique.
- 9 Guadet constitue son corpus à partir des « exemples universellement admirés, sans exception de styles ni d'époques, sans affirmer ni imposer de préférences ou des exclusions²⁰ », convoquant les « exemples les plus remarquables à toutes les époques et dans tous les pays²¹ ». À travers cette démarche, il livre ainsi, comme le souligne Simona Talenti, « la Grande Histoire, les Grands artistes et les Grandes architectures²² ». Pour le cas des édifices français, lorsqu'il affirme puiser dans « l'inventaire [...] du patrimoine²³ », Guadet fait référence – sans l'expliciter – aux édifices classés Monuments historiques dès l'ouverture de la première liste en 1840.
- 10 À l'inverse de Guadet, qui présente une typologie qu'il illustre par des édifices jugés représentatifs, Gromort choisit les projets qu'il considère caractéristiques des périodes de l'histoire. Il retient délibérément ceux qui « sans conteste se sont imposés à l'admiration de tous²⁴ », construisant, selon l'expression d'Antoine Prost, une vision « objet-période²⁵ ». Il évoque ainsi :
- « En Égypte la grande pyramide et l'entrée des salles hypostyles, en Grèce les péristyles des temples, à Rome l'imposante masse du Colisée... Puis la nef de Monreale en Sicile, et ce palais des Doges qui fait l'orgueil de Venise ; retenons, dans les grands palais de la Renaissance, la demeure des Farnèse, et, à Gênes, le

palais Durazzo ; des conceptions plus modernes : l'Arc de triomphe, la bibliothèque Sainte-Geneviève, la longue façade des Invalides elle-même²⁶. »

- 11 Gromort développe une pensée qui peut être affiliée d'une part à celle de John Ruskin (1819-1900), cité d'ailleurs dans sa bibliographie, tant il mesure la valeur et la perfection d'un édifice à son caractère mémoriel et monumental²⁷, d'autre part à celle d'Aloïs Riegl (1858-1905) à qui il emprunte la notion de « valeurs²⁸ ». Les « valeurs esthétiques » développées par Gromort – telles que l'unité, la symétrie, la proportion, le caractère, le style, la matière – peuvent influencer l'architecture et « décider de sa réussite ou de son insuccès²⁹ » (fig. 1).

Fig. 1 – Page de sommaire « Les valeurs esthétiques ».

6	THÉORIE DE L'ARCHITECTURE	
DEUXIÈME PARTIE		
LES VALEURS ESTHÉTIQUES		
CHAPITRE IV		
	Pages	
L'UNITÉ, LE CONTRASTE ET LA SYMÉTRIE. — Les diverses valeurs esthétiques. — Qu'est-ce que la composition ? — L'unité mène à l'inégalité. — Le contraste — Egalités et erreurs d'axes. — Dualités. — Le contraste dans la modénature. — Symétrie et dissymétrie. — Compositions équilibrées des anciens		45
CHAPITRE V		
LA PROPORTION. — Définitions. — Entre-colonnements de Vitruve. — Rectangle-type dans les péristyles. — Pente des frontons. — Procédés des anciens. Tracés régulateurs. — Le « Nombre d'Or » et les rectangles harmoniques		65
CHAPITRE VI		
LE PARTI. — Sa valeur et sa franchise. — Son rapport avec le contraste. — Exemples de partis frappants.		
LE CARACTÈRE. — Caractères relatif et absolu. — Caractère de soi. — Versailles et l'Escurial. — Caractère de force, de légèreté, etc. — Comment parvenir au caractère. — Etude des monuments dans leur ambiance		93
CHAPITRE VII		
LE STYLE. — Style et archéologie. — Influence de la mode sur le style. — Le style n'est pas un répertoire d'ornements. — Ce qui le caractérise réellement. — Ce que les monuments laissent d'imprévisible.		
L'ÉCHELLE. — Définitions. — L'échelle humaine. — Echelle de motifs déterminés. — L'échelle modulaire		105
CHAPITRE VIII		
LA MATIÈRE. — Sa beauté propre. — Ce qu'elle ajoute à une belle œuvre sans parvenir à embellir une mauvaise. — Accord entre la matière et la « figure » des ouvrages. — Beauté de la pierre		121

Georges Gromort, *Essai sur la théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale supérieure des Beaux-arts de 1937 à 1940*, p. 6.

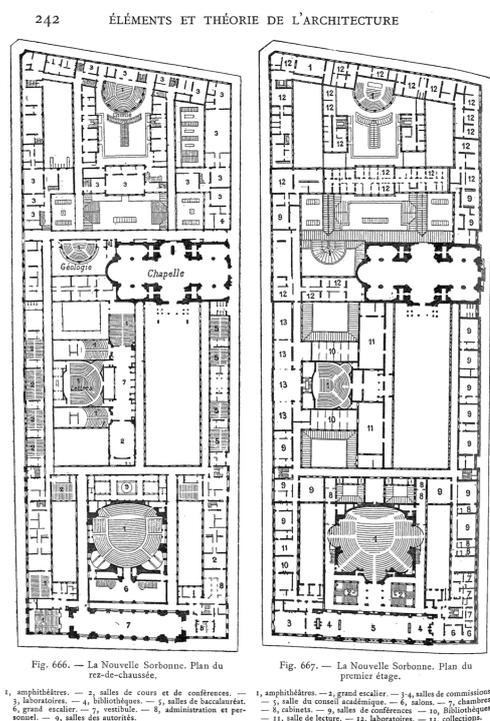
- 12 Si Gutton mêle les approches de ses prédécesseurs, puisqu'il construit une histoire des types d'édifices, il peut également être rapproché d'Hippolyte Taine (1828-1893) car il choisit des architectures qui sont « le reflet de l'état social du moment³⁰ ». Il retient les trois « plus belles époques de l'art³¹ » – l'Antiquité, le Moyen Âge et le grand siècle – pour lesquelles il n'identifie pas uniquement les édifices français emblématiques mais élargit le corpus à de nombreuses références puisées dans le répertoire d'une architecture dite ordinaire, rurale et internationale.

La contemporanéité des œuvres ou l'ambiguïté du rapport à l'histoire

- 13 L'ouverture du corpus à la production contemporaine constitue une évolution significative du cours de théorie, car le positionnement vis-à-vis des œuvres du temps

présent interroge la dimension critique introduite à l'enseignement. Guadet ne souhaite pas évoquer d'édifices contemporains pour deux raisons. Il estime d'abord insuffisante la distance historique permettant d'en vérifier la qualité, car seul le temps révèle le caractère éternel d'une œuvre. Il refuse ensuite d'émettre un jugement sur la production de ses contemporains et préfère s'abstenir de faire appel aux « œuvres des artistes vivants³² ». Il s'accorde toutefois des exceptions pour illustrer des solutions apportées à des problèmes nouveaux d'ordre sanitaire, technique et fonctionnel. Il cite notamment le groupe scolaire Saint-Lambert de Roger Bouvard (1875-1961) et la nouvelle Sorbonne de Paul Nénot (1853-1934) respectivement achevés en 1900 et 1901 (fig. 2). Guadet souligne la qualité du plan du premier projet qui, grâce à la réunion des cours, permet un « très grand volume d'air central au bénéfice de la salubrité³³ » ; il retient pour le second la capacité de l'architecte à avoir soigneusement « étudié les besoins de l'enseignement supérieur³⁴ ».

Fig. 2 – Plans de la Nouvelle Sorbonne de Paul Nénot.



Julien Guadet, *Éléments et théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale et spéciale des beaux-arts*, vol. 2, p. 242.

- 14 Gromort limite également les références contemporaines, car il estime que les qualités immuables de l'architecture ne peuvent être perçues qu'à travers les édifices du passé. Il dresse ainsi une « liste des édifices de tout ordre dont les élèves [...] doivent connaître les caractéristiques essentielles³⁵ », qui conjugue périodes historiques et programmes, comme « Antique », « Résidences (Renaissance) », ou encore « Architecture religieuse », « Théâtres » et « Architecture pénitentiaire » (fig. 3). Estimant qu'il est du ressort du patron d'atelier d'« initier petit à petit – et prudemment – aux solutions contemporaines³⁶ », Gromort choisit des édifices qui datent « de plus d'un siècle [...] [car] il est indispensable que l'on connaisse ces solutions, pour être à même de se rendre

compte, en connaissance de cause, des modifications qu'elles ont subies³⁷ ». Il lui paraît « absurde³⁸ », dans le cadre de son enseignement, d'initier les jeunes gens à l'architecture moderne ou contemporaine, car « ce qui était vérité hier reste vérité aujourd'hui³⁹ » et que les principes directeurs de l'architecture ne sont soumis à aucune mode. Il ne mobilise en effet dans son cours que quatre édifices contemporains : les hangars d'Orly d'Eugène Freyssinet (1879-1962), achevés en 1923, qui témoignent d'un « grand œuvre de l'époque contemporaine⁴⁰ » malgré une « austérité scientifique [...] [qui] exclut le sentiment⁴¹ » ; l'Institut d'art et d'archéologie de Paul Bigot (1925-1928), l'École de puériculture de la faculté de médecine de Paris de Charles Duval (1873-1937), Emmanuel Gonse (1880-1954), Alexis Dresse (1891-1979) et Léon Oudin (1881-1957) et le dépôt auxiliaire de la bibliothèque nationale de Versailles de Michel Roux-Spitz (1932-1934) – respectivement achevés en 1928, 1933 et 1936 – appréciés pour la « simplicité [...] [de leur] parti⁴² » et leur « parfaite unité⁴³ ».

Fig. 3 – Première page de la « Liste des édifices de tout ordre dont les élèves de seconde classe doivent connaître les caractéristiques essentielles ».

APPENDICE

*Liste des édifices de tout ordre
dont les élèves de seconde classe doivent connaître
les caractéristiques essentielles*

Références : (G) Guadet; (E) Essai sur la Théorie; (G.C.) Grandes Compositions (P) Percier et Fontaine; (L) Letarouilly; (Pal) Palladio; (Ed) Gourlier, Choix d'Édifices publics; (A.T.) Montigny et Famin, Architecture toscane; (R) Léonce Reynaud.

ANTIQUE	PALAIS MASSIMI. (L.)
TEMPLE <i>in antis</i> : Trésor des Athéniens, Delphes.	LA FARNESINE. (L.)
TEMPLE <i>prostyle</i> Victoire Aptère. (E.)	UNE VILLA PALLADIENNE. (Pal.)
TEMPLE D'EGINE. (Restaur. Garnier.)	BASILIQUE DE VICENCE. (Pal.)
PARTHÉNON.	VILLA BORGHÈSE. (P.)
TEMPLE DE VÉNUS ET ROME. (Rest. Laloux.)	CASIN ROSPIGLIOSI. (L.)
THERMES DE CARACALLA. (G.C.)	CASIN GIUSTINIANI. (L.)
THERMES DE DIOCLÉTIEN.	VILLA PIA. (P.)
PANTHÉON DE ROME. (E.)	VILLA CAPRA. (Pal.)
RASILIQUE DE CONSTANTIN. (G.C. Forum.)	L'ESCURIAL. (Résidences de Percier.)
BASILIQUES JULIA ET ULPIA. (G.C.-G.)	RÉSIDENCES (France)
COLISÉE. (G.)	CHATEAU DE MAISONS. (Sauvageot.)
MAISON DE PANSA. (G.C. Pompei.)	CHATEAU DE VAUX. (E.)
MAISON D'ARIANE. (G.C.-E.)	CHATEAU DE CHAMPS. (E.)
MAISON DU FAUNE. (G.C.-E.)	RÉSIDENCES PAR BLONDEL. (E.)
RÉSIDENCES (Renaissance)	HÔTEL DU MINISTRE DE LA GUERRE. (R.)
CHATEAU DE CAPRAROLE. (P.)	HÔTEL DE SALM. (G.)
PALAIS STROZZI. (A.T.)	— PLACE VENDÔME. (E.)
PALAIS RICCARDI. (A.T.)	— DE BOURBON. (R.)
PALAIS FARNÈSE. (L.)	— DE BIRON, MUSÉE RODIN. (E.)
	FOLIE D'ARTOIS, BAGATTELLE. (E.)
	PAVILLON DE M ^{me} DU BARRY. (E.)
	UNE CITÉ-JARDIN ANGLAISE.

Georges Gromort, *Lettres à Nicias*, p. 208.

- 15 Gutton intègre au contraire abondamment les références contemporaines à son cours. Il souhaite préserver l'héritage de l'architecture des siècles révolus tout en rendant l'architecture contemporaine historique, car elle traduit un état de la culture présente. La dimension critique du cours de Gutton est perceptible à travers deux aspects : la publication de ses propres réalisations, comme la cité Rueil achevée en 1962, ainsi que la rédaction de commentaires subjectifs sur les œuvres sélectionnées. Il critique notamment l'unité d'habitation de Marseille en s'adressant à Le Corbusier (1887-1965) :
- « Faut-il que vous imposiez, sans transition, à vos semblables, une méthode de vie en même temps que votre architecture ?⁴⁴ »

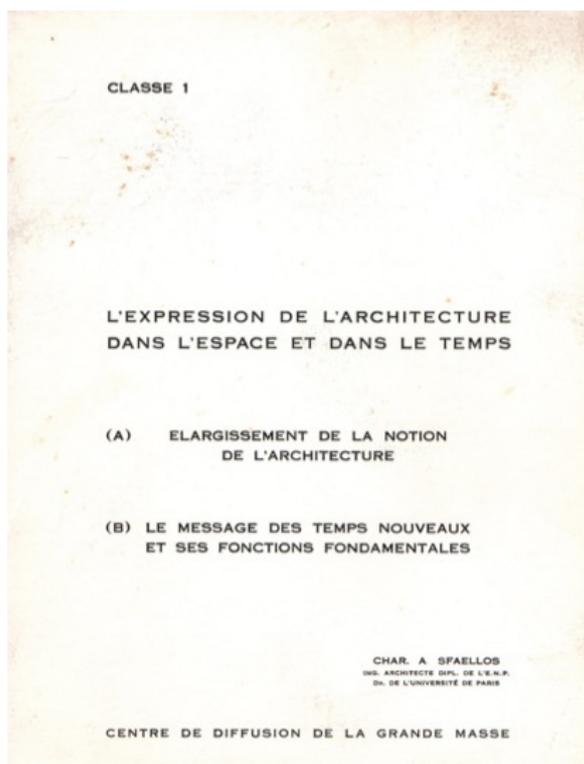
- 16 Il reconnaît en revanche « un cadre plus humain pour la vie des hommes, une échelle plus vraie, une variété plus grande dans les dispositions des immeubles, en un mot, moins de monotonie et plus de caractère » au grand ensemble de Vernouillet signé par Gustave Stoskopf⁴⁵ (1907-2004). La scientificité de l'enseignement de Gutton peut être questionnée, tout comme la dimension critique qui tend davantage vers la polémique.

1968 et la fin de l'enseignement de la théorie de l'architecture ? Vers une théorie critique du projet d'architecture

- 17 L'agitation qui saisit l'École des beaux-arts dans les années soixante assène un coup au cours de théorie que n'honore plus son titulaire depuis 1959, Louis Aublet (1901-1980). Exigeant de lui sa démission⁴⁶, les élèves parviennent à faire supprimer cet enseignement en 1965, remettant d'ailleurs davantage en cause les sujets des programmes des concours d'émulation – jugés désuets et inappropriés aux difficultés rencontrées par la jeune génération inquiète de son avenir – que le contenu même du cours. Remplacé par quelques conférences, le cours n'est pas automatiquement réhabilité dans les programmes des trois groupes d'ateliers A, B et C créés en 1965⁴⁷, comme c'est le cas pour la discipline historique dont la diversité des enseignements mis en place jusqu'en 1968 traduit, comme le souligne Anne Debarre⁴⁸, l'ouverture à un questionnement sur l'architecture et l'occasion de manifester pour les Unités Pédagogiques (UP) – décrétées autonome sur le plan pédagogique⁴⁹ – un positionnement vis-à-vis de l'héritage de la formation Beaux-Arts.
- 18 Le groupe C, connu pour son esprit contestataire et réunit dans une aile du Grand Palais pour imaginer une « réforme expérimentale⁵⁰ » de l'enseignement de l'architecture⁵¹, introduit pourtant en 1966, aux côtés des enseignements historiques, un cours de théorie dispensé par Charalambos Sfaellos (1914-2004), ingénieur diplômé de l'ENP et docteur de l'université de Paris qui défend une approche fonctionnaliste de l'architecture contemporaine⁵². À la rentrée 1967, il postule sans succès au cours d'histoire critique de l'architecture contemporaine dont la mise en place marque la volonté de l'administration de renouveler la discipline historique par la critique⁵³. Sfaellos poursuit alors son cours de théorie de l'architecture, qu'il publie en 1969 sous l'intitulé *L'expression de l'architecture dans l'espace et dans le temps*⁵⁴ (fig. 4). Remettant sans doute en cause la forme traditionnelle du cours magistral, associée à une forme passive de l'enseignement, il propose des « conversations⁵⁵ » – terme emprunté à Gutton qui introduit des conférences dites « conversations sur l'architecture » en parallèle de son cours dès 1953 – pour « dissiper certains malentendus ou certaines interprétations fausses des théories existantes⁵⁶ ». Dénué de corpus, détaché d'une approche typologique ou esthétique, le cours de Sfaellos prend ses distances avec les cours de ses prédécesseurs et se libère d'une certaine tradition de l'enseignement de la théorie de l'architecture en soutenant qu'« une conclusion est valable pour l'architecture de toutes les époques [...] : son devoir est de créer de l'espace adapté à sa fonction⁵⁷ ». S'il prétend ne formuler aucune doctrine mais « analyser la formation de la doctrine [...] et les besoins qui ont provoqué ce reclassement des valeurs jusqu'ici considérées comme immuables⁵⁸ », il n'en propose pas moins une « méthode à résoudre les problèmes du domaine bâti⁵⁹ » basée sur des « principes-guides⁶⁰ » que sont la

pensée unitaire de l'œuvre, l'articulation fonctionnelle et formelle, la considération des conditions humaines et des données naturelles et matérielles.

Fig. 4 – Page de couverture de la publication du cours de théorie de Charles A. Sfaellos intitulé adressée aux élèves de première classe.



Charles A. Sfaellos, *L'expression de l'architecture dans l'espace et dans le temps*.

- 19 Adossé à l'histoire, le cours de théorie de l'architecture, pilier de la formation des architectes avant 1968, offre les bases d'une culture architecturale en situant la production bâtie dans le temps et dans l'espace. Au service de la composition, il livre des préceptes applicables à la pratique architecturale à partir d'un corpus qui traduit une dimension critique induite de la part des enseignants, eux-mêmes architectes et engagés dans le débat architectural contemporain. À l'aune des événements de 68, l'histoire et la théorie, assorties d'une dimension critique, connaissent un regain d'intérêt auprès d'une nouvelle génération qui voit en elles le moyen de reconquérir la figure de l'architecte-intellectuel⁶¹. Comme le souligne Bernard Huet (1932-2001) qui joue un rôle important dans l'organisation de l'enseignement après 1968, « sans théorie, pas de critique⁶² ». Ainsi la critique permet-elle de situer et de comprendre l'œuvre dans le mouvement de l'histoire, et de susciter le débat en renouvelant les discours qui alimentent la production architecturale (fig. 5). La pratique et le vocabulaire évoluent : la recherche d'un bon parti disparaît au profit des variantes du projet – terme qui évince celui sans doute trop daté de composition. Le point de rencontre entre l'histoire et le projet laisse place à la « critique opératoire » telle que la définit Manfredo Tafuri (1935-1994). Les événements de 1968 ne constituent pas uniquement une rupture vis-à-vis de la tradition académique mais prolongent le lien

entre histoire/théorie/architecture et permettent à la théorie de se réinventer dans une dialectique avec le projet.

Fig. 5 – Débat entre enseignants et étudiants lors d'une séance de projet à l'école d'architecture de Strasbourg, vers 1985.



© Cliché et collection Bob Fleck.

- 20 Dans les actuelles Écoles nationales supérieures d'architecture, héritières de l'École des beaux-arts, le cours de théorie n'est pas totalement exclu des programmes mais a été considérablement réduit, dans des proportions différentes selon les écoles. Il est cependant associé au domaine du projet – ce que distinguait justement Guadet – dans le champ des « théories et pratiques de la conception architecturale et urbaine ». La question peut être posée : revient-il aujourd'hui à l'enseignement du projet en atelier ou à celui de l'histoire de l'architecture, inscrit dans le champ de « l'histoire et cultures architecturales », d'assurer le lien entre histoire, théorie et projet ?

BIBLIOGRAPHIE

BONNET Alain, *L'enseignement des arts au XIX^e siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique*, Rennes, Éd. Presses Universitaires de Rennes, 2006.

BROCH Hermann, *Geist und Zeitgeist*, Éd. Paul Michael Lützel, 1943, (à partir d'une conférence de 1934).

DEBARRE Anne, « Les enseignements d'histoire dans la formation des architectes : des Beaux-Arts aux UP parisiennes, des pédagogies diversifiées (1965-1973) », dans MANIAQUE Caroline (dir.), *Les*

- années 68 et la formation des architectes : Pédagogies expérimentales et renouvellement des savoirs*, Rouen, Éd. Point de vues, 2018, p. 54-67.
- DIENER Amandine, « L'enseignement de l'architecture à l'École des beaux-arts au XX^e siècle. Une lecture des règlements et de la pédagogie (1863-1968) », thèse de doctorat en histoire de l'architecture, Strasbourg, Université de Strasbourg, 26 juin 2017, (2 vol.).
- DIENER Amandine, « Le cours de théorie de l'architecture à l'École des beaux-arts au XX^e siècle : approches et supports pédagogiques », *HEnsA20*, cahier 3, décembre 2017, p. 17-24 (chmcc.hypotheses.org/3811).
- DIENER Amandine, « L'installation des architectes au Grand Palais : une "réforme expérimentale" (1965-1968) », *HEnsA20*, cahier 5, décembre 2018, p. 42-47 (chmcc.hypotheses.org/6570).
- DHOQUOIS Guy, « La théorie de l'histoire », *L'Homme et la société*, n° 75-76, 1985, p. 95-99.
- EPRON Jean-Philippe (dir.), Institut français d'architecture, *Architecture, une anthologie*, Liège, Éd. Mardaga, vol. 2, « Les architectes et le projet », 1992.
- GROMORT Georges, *Essai sur la théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale supérieure des Beaux-arts de 1937 à 1940*, Paris, Éd. Vincent, Fréal & Cie, 1942.
- GROMORT Georges, *Lettres à Nicias*, Paris, Éd. Vincent, Fréal & Cie, 1951.
- GUADET Julien, *L'enseignement de l'architecture ; conférence faite à la Société centrale des architectes*, le 24 mars 1882, Paris, Éd. Ducher, 1882.
- GUADET Julien, « Leçon d'ouverture au cours de théorie de l'architecture à l'École des beaux-arts », *L'Architecture*, 08.12.1894, p. 400.
- GUADET Julien, « Préface », dans GUEDY Henry, *L'enseignement à l'École nationale et spéciale des beaux-arts. Section d'architecture. Admission, 2^e classe, 1^{ère} classe, diplôme-prix de l'Académie et prix de Rome avec leur exposé pratique*, Paris, Éd. Aulanier, 1899, p. I-VII.
- GUADET Julien, *Éléments et théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale et spéciale des beaux-arts*, Paris, Éd. Librairie de la Construction moderne, (1901-1904), (4 vol.).
- GUTTON André, *Conversations sur l'architecture, cours de théorie de l'architecture professé à l'École nationale supérieure des beaux-arts*, Paris, Éd. Vincent, Fréal & Cie, en 5 volumes : t. I, *L'édifice dans la ville*, 1952, 277 p. ; t. II, *La maison de l'homme*, 1954, 234 p. ; t. III a, *Les édifices religieux et culturels*, 1956, 415 p. ; t. III b, *Les écoles, lycées, facultés et universités*, 1959, 439 p. ; t. VI, *L'urbanisme au service de l'homme*, 1962, 655 p.
- HUET Bernard, « Les enjeux de la critique », *Le Visiteur*, n° 1, 1995, p. 88-97.
- KLEIN Richard (dir.), *À quoi sert l'histoire de l'architecture aujourd'hui ?*, Paris, Éd. Hermann, 2018.
- PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éd. du Seuil, 1996.
- RAGOT Gilles, « Se tenir hors de l'histoire », dans KLEIN Richard (dir.), *À quoi sert l'histoire de l'architecture aujourd'hui ?*, Paris, Éd. Hermann, 2018, p. 133-138.
- RIEGL Alois, *Der moderne Denkmalkultus*, Vienne, W. Braumüller Verl., 1903.
- RUSKIN John, *Seven lamps of architecture*, Londres, Smith, Elder & Co, 1849.
- SFAELLOS Charles, *L'expression de l'architecture dans l'espace et dans le temps*, Paris, Centre de diffusion de la Grande Masse, 1969.

SFAELLOS Charles, *Le Fonctionnalisme dans l'architecture contemporaine*, Paris, Éd. Vincent, Fréal & Cie, 1952.

TALENTI Simona, *L'histoire de l'architecture en France : émergence d'une discipline (1863-1914)*, Paris, Éd. Picard, 1998.

VIOLEAU Jean-Louis, *Les architectes et mai 1968*, Paris, Éd. Recherches, 2005.

NOTES

1. A. Bonnet, *L'enseignement des arts au XIX^e siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique*.

2. J. Guadet, « Leçon d'ouverture au cours de théorie de l'architecture à l'École des beaux-arts », p. 400.

3. A. Diener, « L'enseignement de l'architecture à l'École des beaux-arts au XX^e siècle. Une lecture des règlements et de la pédagogie (1863-1968) ».

4. G. Ragot, « Se tenir hors de l'histoire », p. 134.

5. A. Diener, « Le cours de théorie de l'architecture à l'École des beaux-arts au XX^e siècle : approches et supports pédagogiques ».

6. J. Guadet, *L'enseignement de l'architecture ; conférence faite à la Société centrale des architectes*, p. 20.

7. J. Guadet, *Éléments et théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale et spéciale des beaux-arts*. Le premier volume est consacré aux « principes directeurs » et aux « éléments de l'architecture ». Les deuxième et troisième volumes sont consacrés à des « filiations architecturales », c'est-à-dire les types d'édifices suivants : l'habitation, les édifices d'enseignement et d'instruction publique, les édifices administratifs et politiques, judiciaires et pénitentiaires, les édifices destinés aux affaires et aux activités commerciales, les chemins de fer, les bains et les théâtres (volume 2), et aux édifices religieux (volume 3). Le dernier, consacré à l'exercice professionnel, est pensé comme un « guide de l'architecte encore inexpérimenté ».

8. J. Guadet, *Éléments et théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale et spéciale des beaux-arts*, p. 3.

9. Titre de la quatrième partie de son ouvrage.

10. G. Gromort, *Essai sur la théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale supérieure des Beaux-arts de 1937 à 1940*, p. 277.

11. *Ibid.*, p. 104.

12. A. Gutton, *Conversations sur l'architecture, cours de théorie de l'architecture professé à l'École nationale supérieure des beaux-arts*. Le premier volume est consacré à *L'édifice dans la ville* (1952), le deuxième à *La maison de l'homme* (1954), le troisième aux édifices religieux et culturels (1956), le suivant aux écoles, lycées, facultés et universités (1959) et le dernier à *L'urbanisme au service de l'homme* (1962).

13. A. Gutton, *Conversations sur l'architecture, cours de théorie de l'architecture professé à l'École nationale supérieure des beaux-arts*, vol. 1, p. 64.

14. Notion formulée dans les années trente par des philosophes allemands. Voir notamment H. Broch, *Geist und Zeitgeist*.

15. A. Gutton, *Conversations sur l'architecture, cours de théorie de l'architecture professé à l'École nationale supérieure des beaux-arts*, vol. 6, p. 149.
16. J. Guadet, *Éléments et théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale et spéciale des beaux-arts*, vol. 1, p. 178.
17. *Ibid.*
18. G. Dhoquois, « La théorie de l'histoire », p. 95-99.
19. *Ibid.*, p. 96.
20. J. Guadet, « Préface ».
21. J. Guadet, *Éléments et théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale et spéciale des beaux-arts*, vol. 1, p. 3.
22. S. Talenti, *L'histoire de l'architecture en France : émergence d'une discipline (1863-1914)*, p. 49.
23. J. Guadet, *Éléments et théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale et spéciale des beaux-arts*, vol. 1, p. 16.
24. G. Gromort, *Essai sur la théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale supérieure des Beaux-arts de 1937 à 1940*, p. 251.
25. A. Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, p. 117.
26. G. Gromort, *Essai sur la théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale supérieure des Beaux-arts de 1937 à 1940*, p. 251.
27. J. Ruskin, *Seven lamps of architecture*.
28. A. Riegl, *Der moderne Denkmalkultus*.
29. G. Gromort, *Essai sur la théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale supérieure des Beaux-arts de 1937 à 1940*, p. 46.
30. A. Gutton, *Conversations sur l'architecture, cours de théorie de l'architecture professé à l'École nationale supérieure des beaux-arts*, vol. 1, p. 25.
31. *Ibid.*, p. 30.
32. J. Guadet, *Éléments et théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale et spéciale des beaux-arts*, vol. 1, p. 86.
33. *Ibid.*, vol. 2, p. 194.
34. *Ibid.*, p. 240.
35. G. Gromort, *Lettres à Nicias*, p. 208.
36. *Ibid.*, p. 210.
37. *Ibid.*
38. G. Gromort, *Essai sur la théorie de l'architecture : cours professé à l'École nationale supérieure des Beaux-arts de 1937 à 1940*, p. 115.
39. *Ibid.*
40. *Ibid.* p. 382.
41. *Ibid.*
42. *Ibid.*, p. 251.
43. *Ibid.*
44. A. Gutton, *Conversations sur l'architecture : cours de théorie de l'architecture professé à l'École nationale supérieure des beaux-arts*, vol. 6, p. 164-165.

45. *Ibid.*, p. 170-171.
46. Arch. nat., AJ/52/1034, lettre de Paul Palatchi, grand massier des architectes, adressée à Nicolas Untersteller, directeur de l'École des beaux-arts, le 8 juin 1960.
47. Arrêté du 20 décembre 1965.
48. A. Debarre, « Les enseignements d'histoire dans la formation des architectes : des Beaux-Arts aux UP parisiennes, des pédagogies diversifiées (1965-1973) », p. 54-67.
49. Le décret du 6 décembre 1968 officialise la création de 12 UP : 5 à Paris et 7 en lieu et place des anciennes écoles régionales d'architecture (celle de Montpellier est créée en remplacement de l'atelier d'architecture de l'École des beaux-arts de Montpellier).
50. Arch. nat., AJ/52/812, « Éclaircir » (note manuscrite non datée estimée à l'année 1965).
51. A. Diener, « L'installation des architectes au Grand Palais : une "réforme expérimentale" (1965-1968) ».
52. Ch. Sfaellos, *Le Fonctionnalisme dans l'architecture contemporaine*.
53. Arch. nat., AJ/52/1028, lettre de J.-M. Martin, chargé de mission pour la section architecture de l'École des beaux-arts, adressée à Mr Sfaellos, le 15 juin 1967. Le cours d'histoire critique de l'architecture contemporaine est donné par Pierre Joly pour le groupe A, José Charlet pour le groupe B et Ionel Schein pour le groupe C.
54. Ch. Sfaellos, *L'expression de l'architecture dans l'espace et dans le temps*.
55. *Ibid.*, p. 1.
56. *Ibid.*
57. *Ibid.*, p. 14.
58. *Ibid.*, p. 2.
59. Ch. Sfaellos, *L'expression de l'architecture dans l'espace et dans le temps*, p. 24.
60. *Ibid.*
61. J.-L. Violeau, *Les architectes et mai 68*, p. 100-136.
62. B. Huet, « Les enjeux de la critique ».

RÉSUMÉS

Pour leurs cours de théorie donnés à l'École des beaux-arts au XX^e siècle, Julien Guadet (1934-1908), Georges Gromort (1870-1961) et André Gutton (1904-2002) s'appuient sur un corpus de références mis en lumière par leurs publications, respectivement *Éléments et théorie de l'architecture* (1901-1904), *Essai sur la théorie de l'architecture* (1942) et *Conversations sur l'architecture* (1952-1962). Une analyse croisée de ces textes interroge le rapport qu'entretient la théorie de l'architecture avec l'histoire et la critique. Si le cours s'appuie sur l'histoire pour asseoir une connaissance du passé et émettre des principes applicables à la composition architecturale, la scientificité de cet enseignement peut être questionnée tant celui-ci revêt une dimension critique. L'étude des corpus d'œuvres choisies par les enseignants révèle la nature du cours de théorie en tant que potentiel enseignement critique de l'histoire, et cela en particulier lorsque

sont convoquées les œuvres contemporaines. La dialectique théorie/histoire/critique est également observée dans le contexte de la réforme de l'enseignement de l'architecture à l'École des beaux-arts en 1968 ; si celle-ci entraîne la suppression de la chaire de théorie, il convient de s'interroger pour savoir si la culture architecturale qu'elle proposait est également éradiquée.

AUTEUR

AMANDINE DIENER

Maître de conférences, Institut de Géoarchitecture, université de Bretagne Occidentale,
Laboratoire Géoarchitecture (EA 7462, UBO) et associée à ARCHE (UR 3400, UDS)

D'hier à aujourd'hui : rôles et enjeux de la céramique grecque, étrusque et italote dans les collections de l'enseignement supérieur

Mathilde Romary

- 1 Dès les premières années de la III^e République, l'enseignement supérieur est sujet à de profondes métamorphoses¹. Si la genèse des réformes républicaines découle de réflexions amorcées sous le Second Empire, la crise résultant de la guerre de 1870 ne fait qu'accentuer le phénomène. En effet, outre une victoire politique, l'Allemagne exhibe sa supériorité scientifique, et notamment en matière d'archéologie. Si de l'autre côté de la frontière, l'archéologie est enseignée à l'université depuis le début du XIX^e siècle et à l'aide de collections, au sortir de cette guerre, la même discipline n'est pourvue d'aucune chaire dans les facultés des Lettres françaises. En outre, des suites de l'annexion de l'Alsace et de la Moselle, un projet colossal prend forme, qui vise à asseoir la suprématie scientifique allemande : la construction à Strasbourg de la Kaiser-Wilhelm-Universität. Ce palais universitaire est décrit comme une « brillante vitrine de la science allemande² » ; des moyens substantiels ont été rassemblés afin de fonder *ex nihilo* un musée modèle dédié à l'enseignement et à la recherche en archéologie et en histoire de l'art. Si cette création peut apparaître comme une provocation, elle est aussi assurément un catalyseur pour les facultés françaises, alors en quête de renouveau et de développement. Par ailleurs, la loi du 12 juillet 1875 relative à la liberté de l'enseignement supérieur définit notamment les moyens mis au service des universités françaises : pour l'ensemble des facultés, dont les Lettres, une bibliothèque et des salles de cours et de conférence ; pour les facultés des Sciences et les écoles de Médecine et de Pharmacie s'ajoutent des laboratoires et des collections. Bien que l'archéologie ne soit pas encore au programme, les bases d'un enseignement supérieur davantage orienté vers la recherche et fondé sur l'analyse sont esquissées.
- 2 Les découvertes archéologiques majeures de la seconde moitié du XIX^e siècle, permises grâce à l'action de l'Institut archéologique allemand de Rome³, mais aussi grâce à

l'École française d'Athènes et à l'École française de Rome⁴, ne font que renforcer l'impact de la discipline. C'est dans ce contexte d'émulation et de rivalité que la première chaire universitaire française d'archéologie est créée en 1876 à la Sorbonne ; d'autres universités sont, dans le même temps, dotées de cours « d'antiquités » comme à Lyon, Bordeaux et Toulouse en 1876, et à Montpellier et Nancy dès 1879⁵. Les enseignants en charge de ces cours ont pour la plupart été formés à l'École française d'Athènes, où ils ont acquis une méthode archéologique rigoureuse⁶. Ces « Athéniens » sont généralement les instigateurs de la création de musées voués à l'archéologie au sein même des palais universitaires érigés durant le dernier quart du XIX^e siècle pour accompagner un élan scientifique et didactique global. Parmi les objets exposés dans ces musées, la céramique grecque, étrusque et italote permet aux enseignants et aux étudiants d'appréhender un domaine jusqu'alors relativement peu développé dans l'enseignement.

Vers l'archéologie en tant que discipline universitaire ; le complexe français

- 3 Si la science antique est apparue avec les premières collections, elle a longtemps été mise au service d'un objectif essentiellement de délectation et d'ostentation : ce n'est qu'à la fin du XVII^e siècle que quelques collectionneurs ont commencé à considérer les céramiques, qu'ils qualifiaient jusqu'alors invariablement d'« étrusques », comme des « objets de savoir »⁷ et à les mettre au service de la connaissance des civilisations gréco-latines. Le glissement de l'antiquarisme vers l'archéologie constitue en lui-même un vaste sujet⁸.
- 4 En France, c'est véritablement sous le Second Empire que l'archéologie est élevée au rang de discipline scientifique, mais c'est la Troisième République qui l'inscrit en tant que discipline universitaire. En 1876, c'est à l'archéologue et helléniste Georges Perrot que revient la première chaire universitaire d'archéologie. Ce dernier, en 1880, dans son ouvrage traitant des études d'archéologie depuis Winckelmann⁹, salue l'abondance des congrès dédiés à cette discipline outre-Rhin et met en exergue les moyens dont disposent les universités allemandes pour l'enseigner. En 1882, c'est Maxime Collignon, alors professeur d'antiquités grecques à Bordeaux, qui publie un rapport sur « l'enseignement de l'archéologie classique et les collections de moulages dans les universités allemandes »¹⁰ : il s'agit du résultat d'une enquête menée à la demande du ministre de l'Instruction publique à travers laquelle l'archéologue passe en revue les programmes et les méthodes de ses confrères allemands. Maxime Collignon affirme ainsi qu'« on ne comprend guère l'enseignement de l'archéologie sans le secours des collections »¹¹. Celles-ci ont pour principale vocation d'illustrer un enseignement, qui sans elles ne serait que « théorique et vague ». Henri Lechat, chargé de cours à la faculté des Lettres de Montpellier, affirme en 1891 que par définition, la discipline archéologique ne peut se passer des objets :

« L'archéologie se trouve définie par son nom même. C'est la science des antiquités, *archaïa*, et ce mot *archaïa* me paraît devoir désigner tout ce qui subsiste matériellement des civilisations antiques. [...] Toutes ces « vieilles choses », vases, monnaies, inscriptions et le reste ressortissent véritablement à l'archéologie¹². »
- 5 Malgré cette volonté d'organisation de la discipline dans les facultés des Lettres françaises, à la fin du XIX^e siècle, les intitulés des cours sont encore révélateurs d'un

manque de cohésion : ils font certes parfois mention de l'« archéologie classique » ou de l'« histoire de l'art grec », mais aussi des « antiquités grecques et romaines » et des « antiquités latines » comme à Bordeaux. À Caen, l'archéologie est même cantonnée aux « sciences auxiliaires de l'histoire »¹³ ; à Poitiers, elle est associée à d'autres domaines, dans des cours d'« antiquités et philologie classiques »¹⁴.

- 6 Les études comparatives entre la France et l'Allemagne¹⁵ se multiplient et constituent de véritables plaidoyers en faveur de moyens adaptés pour la transmission et le développement des savoirs archéologiques. En 1896, Ferdinand Lot, à travers une opposition révélatrice de la situation politique et scientifique d'alors, déplore le fait qu'avec son unique maître de conférences en archéologie classique et en histoire ancienne, et sans encore de collections autres que livresques, la faculté des Lettres de « Nancy est misérablement inférieure à sa rivale »¹⁶ strasbourgeoise¹⁷. Mais peu à peu, au cours la dernière décennie du XIX^e siècle, sur le modèle des méthodes d'ores et déjà appliquées pour l'enseignement des sciences exactes, des laboratoires et des instituts d'archéologie et d'histoire de l'art sont créés afin de faire des facultés de véritables « ateliers »¹⁸. À ces laboratoires sont associés des collections et des musées : livres, photographies, plaques de verre, cartes de « géographie artistique »¹⁹, copies d'œuvres et objets archéologiques originaux constituent l'*instrumentum* ou l'apparat des cours²⁰. En 1886, le premier véritable musée universitaire français dédié à l'archéologie est ainsi fondé à Bordeaux. Puis c'est au tour de Toulouse et de Montpellier d'inaugurer leurs musées en 1890. Viennent ensuite Lyon, Paris, puis Lille dans la première moitié des années 1890, Nancy en 1904 et Caen aux alentours de 1910²¹.

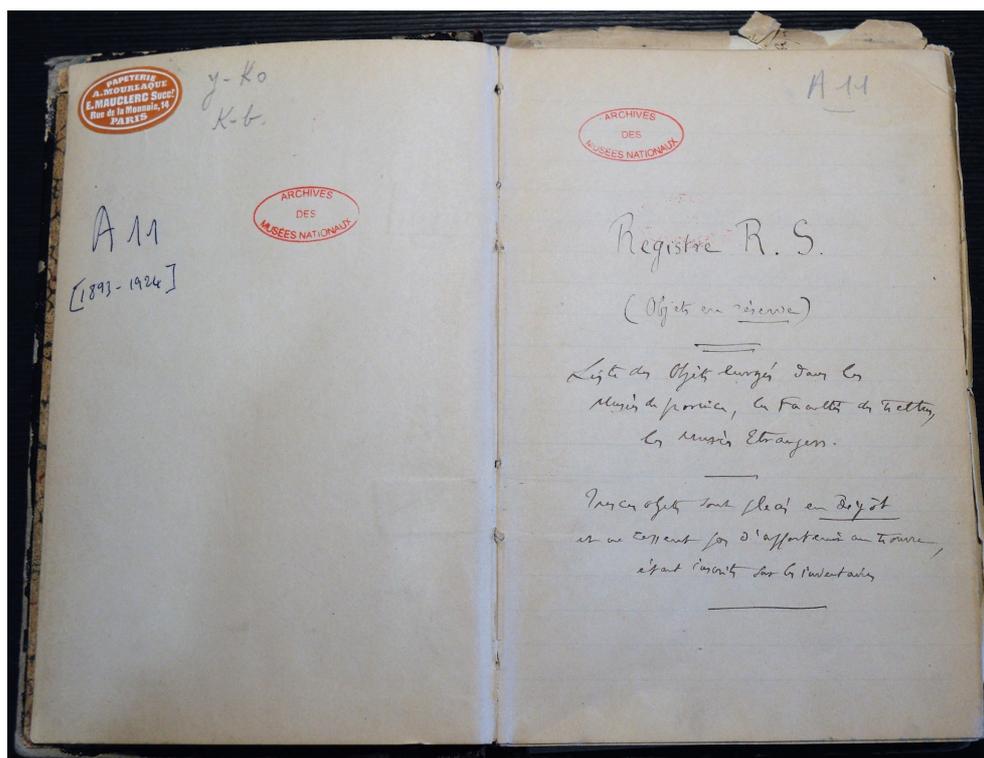
La constitution des collections de céramiques grecques, étrusques et italiotes dans les facultés des Lettres

- 7 Les musées universitaires dédiés à l'archéologie et à l'histoire de l'art étaient initialement constitués de copies de sculptures et de reliefs en plâtre auxquelles ont pu être ajoutés des objets originaux, parmi lesquels la céramique grecque, étrusque et italiote figure en bonne place. Pour la plupart des enseignants, il est nécessaire de présenter des antiques aux étudiants, y compris des objets modestes ou fragmentaires ; selon Maurice Holleaux, alors chargé d'un cours d'antiquités grecques et latines à la faculté des Lettres de Lyon, l'archéologie implique en effet l'étude de « monuments figurés, qui peuvent être des œuvres d'art, ou de simples objets usuels de la vie familière²² » à l'image de la céramique.
- 8 Grâce à une politique dynamique de mises en dépôts, les facultés des Lettres françaises constituent leurs *antiquaria*. Le principal acteur de ces envois d'antiques est le conservateur du département des Céramiques et des Antiquités Orientales du musée du Louvre, Edmond Pottier, qui a constitué une « réserve spéciale²³ » (fig. 1) à destination des musées provinciaux et des facultés. Les documents d'archives révèlent que les céramiques sélectionnées sont qualifiées d'« inutiles » ou de « doublons »²⁴ pour le musée parisien ; ainsi, en 1903, le doyen de la faculté des Lettres de Nancy, dans un courrier adressé au directeur du musée du Louvre écrit :

« J'apprends que le Louvre pourrait actuellement disposer de vases grecs qui sont pour lui sans intérêt et qui en auraient pour nous un grand²⁵. »

- 9 Il s'avère donc que le musée parisien a prêté essentiellement des objets produits en série, des *typica*, révélateurs de la production céramique des Anciens.

Fig. 1. – Arch. nat., 20140044/35, Edmond Pottier, cahier « Registre R.S. (objets en réserve). Liste des objets envoyés dans les musées de province, les facultés des Lettres, les musées étrangers », 1894-1924.



© Mathilde Romary, 2017.

- 10 En 1894, en 1900, en 1903 et en 1923, Edmond Pottier accorde ainsi des céramiques, associées à des terres cuites, à la faculté de Paris ; Lille est servie à deux reprises, en 1895 et en 1912, alors que la faculté de Bordeaux ne bénéficie d'un dépôt qu'en 1895 ; l'Institut d'archéologie classique de Nancy bénéficie d'antiquités en 1903, qui viennent s'ajouter à un lot qui avait été déposé par l'État au bénéfice du musée de la Ville de Nancy en 1863 avant d'être transféré à la faculté des Lettres ; la faculté de Caen bénéficie d'un dépôt en 1913 et celle de Toulouse, en 1921. La faculté de Montpellier, quant à elle, se voit attribuer des céramiques en 1895 et en 1923. Les lots assignés aux facultés présentent des similitudes et sont élaborés en vue de retracer les grandes époques de la production de la céramique antique : y sont représentées la production mycénienne, la céramique géométrique et orientalisante, la figure noire, la figure rouge, la céramique italote et la production étrusque, à travers des formes variées. Néanmoins, Edmond Pottier prend soin de tenir compte des besoins particuliers formulés par ses interlocuteurs. Dans une lettre du 25 mai 1894, Maxime Collignon, devenu professeur à la Sorbonne, dresse ainsi la liste des céramiques de la réserve spéciale qu'il souhaite obtenir pour son cours²⁶. Ce dernier, à propos de la collection obtenue, affirme cependant : « on ne saurait avoir la prétention de constituer à la Sorbonne un musée d'antiquités, au vrai sens du mot »²⁷ : c'est pourquoi il investissait les salles du musée du Louvre durant le semestre d'été pour y diriger des travaux pratiques au cours desquels il étudiait lui-même, face à ses étudiants, « des vases

peints »²⁸, plus nombreux et variés qu'à la Sorbonne. Il convient de préciser qu'Edmond Pottier, spécialiste de la céramique grecque et professeur à l'École du Louvre, avait organisé les galeries de céramiques antiques du musée parisien de façon à illustrer l'évolution chronologique de la production et les influences entre les différentes aires géographiques de Grèce et d'Italie ; il y menait d'ailleurs ses propres cours. Ces galeries étaient donc propices à l'enseignement et il est concevable que Maxime Collignon ait profité de la proximité de ces collections majeures.

- 11 Aux dépôts du musée du Louvre, qui constituent la plus grande part des collections de céramiques des facultés des Lettres, il faut ajouter des dons ponctuels de particuliers, voire des professeurs eux-mêmes, à l'image de Paul Perdrizet à Nancy, qui aurait cédé des objets lui appartenant :

« [Le musée comprend] une collection de pièces originales, surtout de céramiques. Cette collection a été commencée par M. Perdrizet qui a fait don au Musée de plusieurs pièces de divers styles. Elle comprend encore un lot de 150 pièces qui nous ont été généreusement envoyées par M. Pottier, conservateur adjoint au Musée du Louvre. Ce lot est des plus précieux pour suivre l'évolution de l'art depuis l'époque préhistorique jusqu'à l'époque romaine²⁹. »

- 12 Des céramiques ont également pu être achetées afin de combler les lacunes des collections, mais de façon exceptionnelle³⁰. En ce qui concerne l'exposition des céramiques, chaque professeur opère selon ses préférences et les moyens qui lui sont attribués. Au gré de correspondances avec leurs homologues d'autres facultés ou de voyages, ils ont aussi pu retenir les choix qui leur semblaient les plus pertinents pour leurs collections. D'aucuns recommandent de nécessairement séparer les originaux des copies³¹ : ainsi, à Montpellier, André Joubin a consacré une salle spécifique pour les objets originaux³². À la Sorbonne, il semblerait que les collections n'aient, dans un premier temps, pas été exposées à la vue de tous comme en témoigne Edmond Pottier dans une lettre adressée à Paul Perdrizet, fondateur de la collection universitaire nancéienne :

« N'attachez pas trop d'importance au « musée archéologique » de la Sorbonne. Ce serait un titre trop pompeux. Il s'agit d'une simple armoire ou de deux armoires [...] dans laquelle M. Collignon enferme les originaux céramiques qu'il veut montrer à ses étudiants dans ses conférences fermées sans aller jusqu'au musée du Louvre³³. »

- 13 Pour la collection de Nancy, les archives de l'Institut d'archéologie classique révèlent que les céramiques de petites dimensions pouvaient être exposées avec des terres cuites et de petites copies en plâtre : ces objets étaient probablement destinés à être sortis des vitrines lors des séances de travaux pratiques. Toutefois, si les collections ont été constituées en vue de l'enseignement, elles étaient pour certaines, à Lyon et Nancy par exemple, également destinées à être vues du grand public lors d'horaires d'ouverture spécifiques ; la muséographie choisie devait alors être adaptée à ces différents usages.

Les rôles de la céramique grecque, étrusque et italote dans les facultés des Lettres

- 14 La compilation de céramiques archéologiques dans les facultés des Lettres démontre, s'il en était besoin, le renversement du rôle de la collection : autrefois essentiellement appréciées pour leur valeur narrative et esthétique, les céramiques grecques, étrusques et italiotes sont dès lors pleinement considérées comme des sources au même titre que

les textes antiques. Pour le professeur Maurice Holleaux, un « vase peint [est] un fait historique³⁴ » qui révèle beaucoup de la civilisation qui l'a produite et d'après le professeur Charles Clermont-Ganneau, « la céramique offre d'inépuisables ressources³⁵ ». La collection n'est ainsi plus une fin, mais un moyen : ce qu'elle permet de déduire et de transmettre est plus précieux que les objets eux-mêmes, qui d'ailleurs sont souvent « de faible valeur³⁶ ». Les céramiques, même usuelles, bénéficient dans ce contexte d'un regain de considération scientifique : classées parmi les « arts mineurs » ou « industriels », exposées face aux copies de plâtre représentant l'« art majeur » qu'est la sculpture, ces objets originaux ont néanmoins un rôle essentiel en tant que pierre de touche de la science antique : pour le professeur Henri Lechat, « la pratique des monuments nous procure [...] l'illusion d'un retour momentané aux siècles anciens dont ils sont les irrécusables témoins ; il n'y a plus d'intermédiaire entre nous et l'antiquité [*sic*] ; nous la touchons du doigt³⁷ ».

- 15 Documents à la fois d'archéologie, d'histoire et d'histoire de l'art, les céramiques répondent à une classification évolutive selon les découvertes et l'avancement des recherches³⁸ : l'étude analogique des styles, des formes mais aussi de l'argile, révèle beaucoup des contacts et des jeux d'influences dans le monde antique. Par exemple, à Bordeaux, Pierre Paris, dans le cadre d'une archéologie comparée, établit des analogies entre les vases grecs anciens et la céramique ibérique, au centre de ses recherches³⁹. À Bordeaux toujours, les collections sont également utilisées lors de cours spécifiques portant sur l'évolution de la céramique, et à Nancy, dans le cadre d'un enseignement traitant de la céramographie⁴⁰. À Toulouse, en plus d'une collection exposée dans le musée de la faculté, le professeur Félix Dürrbach avait rassemblé une série d'objets fragmentaires et variés, parmi lesquels des tessons de poteries : il est probable qu'ils circulaient de mains en mains lors des cours fermés et qu'ils servaient à illustrer les différentes techniques de l'art antique (fig. 2). Ces objets contribuent également à développer les savoirs sur les rituels et le quotidien des civilisations gréco-romaines. Par ailleurs, leur intérêt peut être étendu à la connaissance d'autres arts : pour le professeur Georges Perrot, la céramique est ainsi un témoignage précieux pour appréhender la production de la grande peinture grecque qui n'a livré que trop peu de vestiges :

« D'après l'analogie [...], on est fondé à croire que, dans chaque siècle, la peinture sur vases, qui rentre dans la catégorie de ce que nous appelons les arts industriels, a docilement suivi les exemples que lui donnaient les peintres d'histoire, comme nous disons aujourd'hui, qu'elle en a reproduit, dans la mesure des ressources dont elle disposait, le style et le goût. En étudiant chaque série de vases à la lumière des jugemens [*sic*] que les anciens ont portés sur les plus célèbres des peintres grecs, on peut donc, par une induction légitime, retrouver ici le style de Polygnote, là celui de Zeuxis, ailleurs celui d'Apelle ou de Protogène ; peut-être même quelques vases nous ont-ils conservé dans les scènes qui les décorent des imitations plus ou moins libres de tableaux de maîtres⁴¹. »

Fig. 2. – Cliché des échantillons du fonds propre d'objets originaux de la faculté des Lettres de Toulouse.



© Mathilde Romary, 2017.

- 16 Outre un usage purement historique, la céramique est aussi un moyen d'enseigner une méthode aux étudiants, afin de « former des savants⁴² » : dans les universités qui possèdent de telles collections, des travaux pratiques dirigés par le professeur permettent aux étudiants de manipuler les objets et de les étudier⁴³ (fig. 3). En effet, pour Maxime Collignon, « le futur archéologue doit [...] s'exercer à l'analyse des monuments [et] apprendre à observer et à regarder. Ces connaissances, ces habitudes d'esprit, il ne peut guère les acquérir que par un enseignement auquel il collabore lui-même⁴⁴ ».

Fig. 3. – Neurdein, « La Sorbonne. Salle des collections d'art ancien (M. Collignon) », [s.d.].



NuBIS : <https://nubis.univ-paris1.fr/ark:/15733/qbv>

© Cliché Bibliothèque de la Sorbonne.

- 17 Et bien sûr, les collections universitaires de céramiques peuvent aussi plus simplement illustrer le propos du professeur et compléter de façon essentielle les apports d'autres supports didactiques tels que les livres et les photographies « pour donner aux reproductions graphiques un vivant commentaire⁴⁵ », aider les étudiants « à suivre la succession des formes, à reconnaître la différence des styles, à comprendre la technique des œuvres⁴⁶ » ou, comme cela a été souhaité à Nancy, pour esquisser les progrès faits par l'archéologie⁴⁷, science en perpétuel développement au cours des années précédentes ; les céramiques antiques exposées dans les facultés sont en effet parfois issues de découvertes récentes, et témoignent dans ce cas de l'actualité de la discipline.
- 18 Par ailleurs, dans le contexte de création de grandes universités régionales de la fin du XIX^e siècle⁴⁸, Louis Liard, directeur de l'enseignement, encourage la création de chaires d'archéologie et d'histoire de l'art locales, afin de promouvoir l'identité de chaque région. Et si l'histoire ancienne, les langues et la littérature classiques sont au programme de toutes les facultés des Lettres, le développement dès 1894 de collections de céramiques grecques, étrusques et italiotes dans certaines d'entre elles peut également être considéré comme une volonté de renforcer la référence à une identité plus ancienne et commune⁴⁹. Toutefois, au début du XX^e siècle, toutes les universités françaises ne disposent pas de collections d'originaux antiques : cela dépend des moyens des facultés, mais aussi des intérêts scientifiques des enseignants. À Poitiers, le professeur Édouard Audouin a orienté ses recherches vers des sujets locaux et ses cours sur la sculpture grecque. À Aix-Marseille, l'absence de collections d'originaux à la faculté s'explique quant à elle par la proximité des collections de vases peints conservées au musée du Château Borély, que le maître de conférences en archéologie classique Michel Clerc estime être très utile aux étudiants de l'université⁵⁰.
- 19 Outre l'apport de connaissances historiques, artistiques ou méthodologiques, les collections de céramiques antiques des universités ont également pu servir de sources

d'inspiration aux manufactures. François Benoit astreint notamment une « fonction apostolique⁵¹ » aux antiques la faculté de Lille, en vue de « démocratiser les goûts artistiques [et ainsi de] servir la cause de l'art lui-même⁵² ». À Nancy, Paul Perdrizet, fondateur du musée de la faculté et gendre du maître-verrier Émile Gallé, a quant à lui organisé en 1907 une visite des collections à l'intention des membres de l'École de Nancy⁵³.

Fortune et infortune des collections

- 20 Les collections universitaires de céramiques grecques, étrusques et italiotes ont malheureusement eu à subir les tourments de l'histoire ; si certaines se sont trouvées amoindries, comme celles de Lille et de Nancy, lors de la Première Guerre mondiale, d'autres ont été totalement détruites, comme à Caen, lors de la seconde. Généralement délaissées dans les années 1940 et 1950, ces collections ont également été soumises aux déménagements des facultés sur de nouveaux sites et à une pression spatiale de plus en plus importante lors de la décennie suivante. À cette période, lorsqu'ils n'étaient plus utilisés pour l'enseignement, les antiques déposés par le musée du Louvre ont été transférés dans d'autres musées – c'est notamment le cas à Toulouse, où les collections universitaires, dont la céramique, sont conservées au musée Saint-Raymond depuis la fin des années 1950⁵⁴. Dans ce contexte mitigé, les événements de mai 1968 ont aussi contribué à précipiter le désintérêt pour ces collections, associées à une méthode d'enseignement considérée comme obsolète ; c'est d'ailleurs à cette date qu'à la Sorbonne, dans le but de les protéger, les objets archéologiques ont été emballés et stockés dans des placards.
- 21 Toutefois, ces cas de délaissement ne constituent pas une règle absolue ; dans les mêmes années, la collection archéologique de la faculté de Nancy s'est enrichie d'un nouveau dépôt de céramiques grecques accordé par le musée du Louvre, à l'occasion de l'installation du nouveau Campus Lettres et Sciences Humaines en 1964. Si le musée universitaire n'est plus celui du début du xx^e siècle, il est permis de penser qu'un espoir de renouveau, à une échelle plus modeste qu'auparavant et dans un autre contexte scientifique, a été envisagé à cette période.
- 22 Cette époque coïncide également avec la création étonnamment tardive de trois collections d'antiques ; les facultés de Clermont-Ferrand et de Dijon ont en effet inauguré de petites collections constituées grâce à des dépôts de céramiques consentis par le musée du Louvre, respectivement en 1956 et en 1960. En outre, au début des années 1950, à la faculté des Lettres de Besançon, le professeur Lucien Lerat a installé un petit musée constitué exclusivement de produits de fouilles locales et qui inclut quelques tessons de céramique italiote⁵⁵.
- 23 Malgré des destinées parfois tourmentées, ces collections bénéficient d'un regain d'intérêt significatif depuis la fin des années 1980. Les collections universitaires dans leur globalité font l'objet de nombreuses réflexions, et dans ce cadre, celles dédiées à l'archéologie et à l'histoire de l'art ne sont pas en reste. Des réseaux ont été créés, qui visent à la valorisation et à la protection de ces collections à la portée désormais patrimoniale⁵⁶, et des études⁵⁷ ainsi que des projets scientifiques et culturels sont

menées localement⁵⁸. L'ambition est donc de faire dialoguer le passé et le présent, en renouant avec la portée didactique et scientifique assignée à ces collections, mais dans une perspective actualisée aux problématiques contemporaines des sciences humaines.

BIBLIOGRAPHIE

BENOÎT François, *L'Enseignement de l'histoire de l'art et l'institut d'histoire de l'art de l'université de Lille*, Paris, Librairie de l'art ancien et moderne, 1901, 23 p.

BENOÎT François, « L'enseignement de l'histoire de l'art et l'institut d'histoire de l'art de l'université de Lille », *Revue internationale de l'enseignement*, 41, janvier à juin 1901, p. 526-539.

CAPPA Giuseppe, *Le génie verrier de l'Europe : témoignages, de l'historicisme à la modernité, 1840-1998*, Sprimont, Éditions Mardaga, 1998.

CLERC Michel, « Le musée archéologique du Château-Borély à Marseille », *Revue internationale de l'enseignement*, 41, janvier à juin 1901, p. 5-14.

CLERMONT-GANNEAU Charles, « Exposition universelle de 1889. Le passé : antiquité orientale et classique », *Journal Officiel*, 30 août 1889, p. 4231.

COLLIGNON Maxime, « Cours d'archéologie de la faculté des Lettres de l'Université de Paris », *Revue internationale de l'enseignement*, 41, janvier à juin 1901, p. 97-108.

COLLIGNON Maxime, « L'archéologie à l'université de Paris », *Revue internationale de l'enseignement*, 37, janvier à juin 1898, p. 193-198.

COLLIGNON Maxime, « L'Enseignement de l'archéologie classique et les collections de moulages dans les universités allemandes », *Revue internationale de l'enseignement*, 3, janvier à juin 1882, p. 256-270.

DIEHL Charles, « Cours d'archéologie. Ouverture », *Annales de l'Est et du Nord*, 1^{ère} année, 1905, p. 20-43.

DUPOUY Alain et ASSELINEAU Audrenn, « La collection d'antiquités grecques de l'Institut d'art et d'archéologie de Paris. 1. La céramique », *Journal des Savants*, janvier-juin 2016, p. 85-137.

GRAN-AYMERICH Ève et GRAN-AYMERICH Jean, « La création des Écoles françaises d'Athènes, Rome et Madrid », *Communications. Les débuts des sciences de l'homme*, 54, 1992, p. 175-187.

HOLLEAUX Maurice, « L'histoire et l'archéologie », *Revue internationale de l'enseignement*, 15, janvier à juin 1888, p. 362-382.

JOUBIN André, *Université de Montpellier. Guide au musée de moulages de la Faculté des Lettres*, Paris, Imprimerie Nationale, 1904, 66 p.

LALANCE Jean, « Au musée d'archéologie de l'Université de Nancy », *Bulletin des sociétés artistiques de l'Est*, 13^e année, 6, janvier 1907, p. 62-66.

LAURENS Annie-France et POMIAN Krzysztof (dir.), *L'Anticomanie. La collection d'antiquités aux XVIII^e et XIX^e siècles*, Paris, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, 2012.

- LAURENS Annie-France, « Le vase à lire », dans ROUILLARD Pierre et VERBANCK-PIÉRARD Annick (dir.), *Le Vase grec et ses destins*, Munich, Biering et Brinkmann, 2003, p. 195-214.
- LAURENT Joseph, « Chronique de la Faculté. Musée archéologique », *Annales de l'Est*, 18^e année, 1904, p. 156-158.
- LECHAT Henri, « La science des antiquités grecques », *Revue internationale de l'enseignement*, 21, janvier à juin 1891, p. 137-155.
- LEFRANC Abel, « Notes sur l'enseignement de l'histoire dans les universités de Leipzig et de Berlin », *Revue internationale de l'enseignement*, 15, janvier à juin 1888, p. 239-262.
- LOT Ferdinand, « Deux universités. Strasbourg et Nancy », *Revue internationale de l'enseignement*, 32, juillet à décembre 1896, p. 138-141.
- MAISON-SOULARD Laëtitia et SOUBIRAN Sébastien, « Musées et collections universitaires : nouveaux enjeux, nouvel élan ? », *La Lettre de l'OCIM*, 129, mai-juin 2010, p. 5-6.
- MONTARGIS Frédéric, « Rapport au ministre de l'Instruction publique sur l'organisation de l'enseignement de l'art dans les universités allemandes », *Journal Officiel*, 7 février 1887, p. 625-630.
- PERROT Georges, « Mémoire de M. Pierre Paris sur la céramique espagnole à décor géométrique et mycénien », *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 43^e année, 4, 1899, p. 436-437.
- PERROT Georges, « Les Études d'archéologie classique depuis Winckelmann jusqu'à nos jours », *La Revue des deux mondes*, 40, août 1880, p. 516-555.
- PFISTER Christian, « Chronique de la faculté. Collection archéologique », *Annales de l'Est*, 1^{ère} année, 1887, p. 404-407.
- POMIAN Krzysztof, « Les deux pôles de la curiosité antiquaire », dans LAURENS Annie-France et POMIAN Krzysztof (dir.), *L'Anticomanie. La collection d'antiquités aux XVIII^e et XIX^e siècles*, Paris, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, 2012, p. 59-67.
- SIEBERT Gérard, « Michaelis et l'archéologie française », *Bulletin de correspondance hellénique*, 120, 1996, p. 261-271.
- THERRIEN Lyne, *L'histoire de l'art en France. Genèse d'une discipline universitaire*, Paris, Éditions du CTHS, 1998.
- VITRY Paul, « Musées d'enseignement en Allemagne. Musées de moulages antiques et modernes », *Revue internationale de l'enseignement*, 35, janvier à juin 1898, p. 529-537.
- WEISZ George, « Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire en France, 1860-1885 », *Revue française de sociologie*, 18-2, 1977, p. 201-232.

NOTES

1. G. Weisz, « Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire en France, 1860-1885 », p. 201-232.
2. G. Siebert, « Michaelis et l'archéologie française », p. 261.
3. Il fut fondé initialement en 1829 dans une entente franco-allemande, mais est devenu un institut impérial après 1871.

4. É. Gran-Aymerich et J. Gran-Aymerich, « La création des Écoles françaises d'Athènes, Rome et Madrid », p. 175-187.
5. L. Therrien, *L'histoire de l'art en France. Genèse d'une discipline universitaire*, p. 493-527.
6. M. Collignon, « Cours d'archéologie de la faculté des Lettres de l'Université de Paris. », p. 98.
7. A.-F. Laurens, « Le vase à lire », p. 195-214.
8. Voir notamment : A.-F. Laurens et K. Pomian (dir.), *L'Anticomanie, La collection d'antiquités aux XVIII^e et XIX^e siècles*, 351 p.
9. G. Perrot, « Les Études d'archéologie classique depuis Winckelmann jusqu'à nos jours », p. 516-555.
10. M. Collignon, « L'Enseignement de l'archéologie classique et les collections de moulages dans les universités allemandes », p. 256-270.
11. *Ibid.*, p. 264.
12. H. Lechat, « La science des antiquités grecques », p. 138.
13. Arch. nat., F/17/13145, Programmes imprimés des cours et conférences d'enseignement supérieur (annuaires des facultés, livrets de l'étudiant, etc.), Caen, 1884 à 1897-1898.
14. Arch. nat., F/17/13145, Programmes imprimés des cours et conférences d'enseignement supérieur (annuaires des facultés, livrets de l'étudiant, etc.), F/17/13154, Poitiers, 1883-1892.
15. P. Vitry, « Musées d'enseignement en Allemagne ; Musées de moulages antiques et modernes », p. 529-537 ; F. Montargis, « Rapport au ministre de l'Instruction publique sur l'organisation de l'enseignement de l'art dans les universités allemandes », p. 625-630 ; F. Lot, « Deux universités. Strasbourg et Nancy », 138-141 ; G. Perrot, « Les Études d'archéologie classique depuis Winckelmann jusqu'à nos jours », 64 p.
16. F. Lot, « Deux universités. Strasbourg et Nancy », p. 138.
17. Il étend la comparaison : « Nous avons pris l'exemple de Nancy parce qu'il est plus saisissant mais c'est partout la même chose. Sauf [à] Lyon et Bordeaux » : *ibid.*, p. 141.
18. Archives Bordeaux Métropole, 6889 M 8, Rapport de Louis Liard sur le programme des constructions de la faculté de Théologie, des Sciences et des Lettres.
19. F. Benoît, *L'Institut d'Histoire de l'Art de l'université de Lille*, p. 18.
20. Ces différents supports didactiques sont employés en fonction du type de cours et de l'auditoire.
21. D'autres collections universitaires excluant les originaux antiques ont été fondées à la même période.
22. M. Holleaux, « L'histoire et l'archéologie », p. 363.
23. Arch. nat., 20140044/35, Edmond Pottier, cahier « Registre R.S. (objets en réserve). Liste des objets envoyés dans les musées de province, les facultés des Lettres, les musées étrangers », 1894-1924.
24. Arch. nat., 20140044/35-37, courriers d'Edmond Pottier à des professeurs d'université.
25. Arch. nat., 20140044/35, Lettre d'Albert Martin, doyen de la faculté des Lettres de Nancy, au directeur du musée du Louvre, 12 mars 1903.

26. Arch. nat., 20140044/35-37.
27. M. Collignon, « L'archéologie à l'université de Paris », p. 195.
28. *Ibid.*
29. J. Laurent, « Chronique de la Faculté. Musée archéologique », p. 157.
30. Arch. dép. Meurthe-et-Moselle, 1 T 1859, Faculté des Lettres. Inventaire. Collections. Des informations précieuses peuvent également figurer sur les céramiques : citons l'exemple d'un lécythe du musée de la faculté de Lyon sur lequel est inscrit son prix d'achat, confirmé par les documents d'archives.
31. P. Vitry, « Musées d'enseignement en Allemagne. Musées de moulages antiques et modernes », p. 535.
32. A. Joubin, *Université de Montpellier. Guide au musée de moulages de la Faculté des Lettres.*
33. Institut d'archéologie classique de Nancy, 15-6, lettre d'Edmond Pottier à Paul Perdrizet au sujet de dépôts de céramiques, 7 avril 1903.
34. M. Holleaux, « L'histoire et l'archéologie », p. 377.
35. C. Clermont-Ganneau, « Exposition universelle de 1889. Le passé : antiquité orientale et classique », p. 4231.
36. M. Collignon, « L'archéologie à l'université de Paris », p. 196.
37. H. Lechat, « La science des antiquités grecques », p. 138.
38. Citons notamment les noms de Nicolas-Claude Fabri de Peiresc puis ceux de Theodor Panofka.
39. G. Perrot, « Mémoire de M. Pierre Paris sur la céramique espagnole à décor géométrique et mycénien », p. 436-437.
40. Arch. nat., 20140044/35, Lettre d'Albert Martin, doyen de la faculté des Lettres de Nancy, au directeur du musée du Louvre, 12 mars 1903.
41. G. Perrot, « Les Études d'archéologie classique depuis Winckelmann jusqu'à nos jours », p. 537.
42. M. Collignon, « L'archéologie à l'université de Paris », p. 194.
43. M. Collignon, « L'Enseignement de l'archéologie classique et les collections de moulages dans les universités allemandes », p. 261. À titre d'exemple, il cite des exercices appliqués à des vases peints issus des *Antiquaria* des universités.
44. *Ibid.*, p. 194-195.
45. M. Collignon, « L'archéologie à l'université de Paris », p. 196.
46. C. Diehl, « Cours d'archéologie. Ouverture », p. 406 ; M. Holleaux, « L'histoire et l'archéologie », p. 373.
47. C. Pfister, « Chronique de la faculté. Collection archéologique », p. 20-43.
48. La création de ces grandes universités régionales est arrêtée par la loi de 1896, mais la genèse des débats sur le sujet remonte à la fin des années 1870.
49. K. Pomian, « Les deux pôles de la curiosité antiquaire », p. 59-67.
50. M. Clerc, « Le musée archéologique du Château-Borély à Marseille », p. 5-14 ; pour les leçons dans des musées non universitaires, voir aussi : M. Collignon, « L'archéologie à l'université de Paris », p. 195 et A. Lefranc, « Notes sur l'enseignement de l'histoire dans les universités de Leipzig et de Berlin », *Revue internationale de l'enseignement*, p. 260.

51. Arch. dép. Nord, 2 T 925, note de François Benoît au sujet des collections de l'Institut d'Histoire de l'art de la faculté des Lettres de Lille [1904 ?].
52. F. Benoît, « L'enseignement de l'histoire de l'art et l'institut d'histoire de l'art de l'université de Lille », p. 527-539.
53. J. Lalance, « Au musée d'archéologie de l'Université de Nancy », p. 62-66.
54. Archives du musée Saint-Raymond de Toulouse et du service du récolement du musée du Louvre.
55. Arch. dép. Doubs, M 4228, Rapport des fouilles dites « de la Banque de France », 1921.
56. L. Maison-Soulard et S. Soubiran, « Musées et collections universitaires : nouveaux enjeux, nouvel élan ? », p. 5-6.
57. A. Duploux et A. Asselineau, « La collection d'antiquités grecques de l'Institut d'art et d'archéologie de Paris. 1. La céramique », p. 85-137.
58. Au musée archéologique de l'université de Lorraine, dans le cadre d'un programme de valorisation scientifique intégrant des professionnels du patrimoine et les étudiants, une partie des céramiques grecques, étrusques et italiotes viennent d'être restaurées et ont été intégrées à un nouveau parcours muséographique.
-

RÉSUMÉS

Dès les années 1880, alors que l'archéologie s'ancre comme discipline scientifique, des enseignants constituent des collections d'antiques et de copies dans les facultés des Lettres françaises en s'inspirant du modèle allemand. Dans ces musées, la diversité des *typica* de la céramique grecque, étrusque et italote révèle un but pédagogique : les étudiants se voient offrir une représentation générale des vases antiques, qu'ils manipulent et étudient directement. Ces objets, qui ont aussi pu inspirer les manufactures d'art, sont des compléments fondamentaux à d'autres supports didactiques (livres, photographies, plaques de verre). Peu à peu délaissés, ces objets archéologiques font depuis quelques années l'objet d'un intérêt nouveau : dans certaines universités, les étudiants prennent part à des projets de revalorisation scientifique et patrimoniale. Le rôle de ces collections est actualisé aux problématiques actuelles de l'enseignement et prend désormais une dimension pluridisciplinaire.

AUTEUR

MATHILDE ROMARY

Doctorante en histoire à l'université de Lorraine (Nancy), École doctorale SLTC (Sociétés, Langues, Temps, Connaissances), laboratoire HisCant-MA EA 1132

Enseigner l'archéologie dans les facultés des lettres françaises (1876-1900) : la question de l'*instrumentum* pédagogique

Soline Morinière

« Les créations récentes de chaires et de conférences d'archéologie classique dans les Facultés des lettres, en introduisant dans l'enseignement supérieur un ordre d'études nouveau, semblent avoir pour conséquence naturelle l'organisation d'un matériel et de collections archéologiques. M. le Ministre de l'Instruction publique a pensé qu'il y avait lieu d'étudier les conditions de cet enseignement à l'étranger, dans un pays où les Universités possèdent depuis longtemps des collections de ce genre¹. »

- 1 Maxime Collignon, professeur d'archéologie classique à la faculté des lettres de Bordeaux, commençait ainsi son rapport de mission en Allemagne, après avoir visité les universités de Munich, de Berlin et de Halle. Nommé en 1876 à l'une des quatre premières chaires d'archéologie et d'antiquités grecques et latines créées dans les facultés de lettres françaises, il avait participé – de même que Georges Perrot à la Sorbonne, Gustave Bloch à Lyon et Albert Lebègue à Toulouse – à la mise en place d'un enseignement nouveau. Ces premières années d'institutionnalisation rendent compte de divergences d'opinions autant que d'un besoin commun d'outils pédagogiques adaptés. Si la définition même du contenu de l'enseignement archéologique est encore fluctuante, il semble tout de suite évident que l'archéologie ne peut pas s'apprendre que par les livres. C'est pourquoi les facultés des lettres vont s'enrichir de collections de gravures et de recueils de planches, de tirages en plâtre (communément appelés « moulages »), d'objets archéologiques originaux, de photographies et de clichés à projection. Tous ces médiums sont réunis sous le terme de « collections archéologiques » ou *instrumentum*.
- 2 Ces collections ont été jusqu'ici le plus souvent étudiées indépendamment les unes des autres, parfois typologiquement, le plus souvent géographiquement. Les résultats de ces recherches sont encore largement méconnus. Les « musées de moulages » les plus

importants ont bénéficié de la visibilité acquise par le renouveau de l'intérêt pour le matériau plâtre, marqué par le colloque organisé en 1987 à Paris et par les nombreux autres qui ont suivi². Une thèse récente, intitulée *Laboratoires artistiques : genèse des collections de tirages en plâtre dans les universités françaises (1876-1914)*, interroge la création, le rôle et l'évolution de ces collections dans cette période charnière d'institutionnalisation³. Dans un mémoire de second cycle de l'École du Louvre, Agathe Jagerschmidt dresse en 2010 un premier bilan des collections d'objets archéologiques originaux⁴. Plusieurs d'entre elles, Montpellier, Strasbourg, Paris et Nancy ont déjà été étudiées ou sont en cours d'étude. Depuis plusieurs années, les ensembles de photographies et de clichés à projection ont fait l'objet d'une attention accrue, et nombreux sont ceux qui sont en cours d'inventaire.

- 3 L'introduction de ces nouveaux médiums est cependant loin d'être facile. Elle témoigne d'une confrontation ardue entre l'import d'un modèle étranger, l'assimilation du modèle scientifique du laboratoire et la difficulté pour les facultés des lettres de remettre en question leur forme traditionnelle ou d'obtenir les moyens de le faire. Elle s'inscrit cependant dans une période charnière de l'histoire de l'enseignement supérieur : la réforme du système scolaire public et la renaissance de l'université mise en œuvre par la Troisième République.

Construction épistémologique d'une discipline

- 4 L'introduction de l'archéologie dans l'enseignement supérieur est officialisée en 1876 par la création de quatre chaires. La première, une chaire d'archéologie, est instituée à la faculté des lettres de Paris par décret ministériel en date du 6 mars et confiée à G. Perrot, ancien membre de l'École française d'Athènes (EFA) et maître de conférences de langues et littératures grecques à l'École normale supérieure. Un décret du 3 octobre 1876 ajoute une chaire d'antiquités grecques et latines dans l'offre disciplinaire des facultés des lettres de Bordeaux et de Lyon : M. Collignon et G. Bloch, jeunes membres sortant de l'EFA, y sont nommés. Un de leurs prédécesseurs, A. Lebègue, est chargé d'une chaire similaire créée à Toulouse un mois plus tard. Pendant les vingt-cinq années suivantes, la multiplication des chaires et conférences d'archéologie ou d'antiquités grecques et latines dans les facultés des lettres françaises devient le principal débouché des membres de l'EFA⁵.
- 5 Malgré leur formation commune dans cette école spécialisée dans l'étude de l'Antiquité, leurs missions d'explorations du monde hellénique et leurs éventuelles expériences de fouilles, il est possible d'observer chez ces enseignants des positions divergentes dans la définition même de ce que doit être l'archéologie. Leurs premières leçons, publiées le plus souvent dans la *Revue internationale de l'enseignement*, sont pour eux l'occasion d'affirmer leur point de vue. Pour G. Perrot et M. Collignon, l'archéologie est « l'étude de monuments de l'activité humaine qui ne sont pas faits, qui ne sont pas construits avec des sons⁶ ». Le second considère d'ailleurs que le vague intitulé de sa chaire d'antiquités grecques et latines ne peut correspondre qu'à un enseignement d'archéologie tel qu'il est enseigné par le premier à la Sorbonne, d'où le titre de sa première leçon : « De l'archéologie grecque ». S'inscrivant dans les pas de son mentor, il deviendra son successeur tout indiqué en 1883 au moment où Georges Perrot, nommé directeur de l'École normale supérieure, doit renoncer à son enseignement. Cet amalgame entre archéologie et antiquités grecques et latines n'est toutefois pas suivi

par leurs condisciples. G. Bloch considère dans les « sciences de l'antiquité » deux disciplines que sont l'archéologie et l'épigraphie. Il privilégie la seconde à laquelle va sa préférence. A. Lebègue, et plus tard Maurice Holleaux qui est chargé d'un cours d'histoire ancienne et d'antiquités grecques et latines à la faculté des lettres de Lyon en 1888 en remplacement de Gustave Bloch, penchent en faveur d'une vision généraliste et globale de la civilisation antique. C'est également la position de Charles Diehl, maître de conférences d'institutions grecques et romaines, et chargé en 1887 d'un cours complémentaire d'archéologie à la faculté des lettres de Nancy, pour qui l'archéologie est l'étude des mœurs, des usages et des croyances d'une époque⁷. Mais il oppose catégoriquement archéologie et histoire de l'art, et refuse l'étude de la sculpture qui est propice à dériver sur l'idée d'une expression idéale de la beauté. Malgré cette position extrême, l'enseignement archéologique se resserre progressivement, dans bien des facultés, autour de l'étude de la sculpture, de l'architecture, de la céramique et des terres cuites. L'histoire de l'art grec antique, constamment renouvelé par les découvertes contemporaines exceptionnelles faites à Olympie, à Delphes, sur l'Acropole d'Athènes, à Myrina, à Pergame et sur plusieurs autres sites archéologiques du monde hellénique, est au centre de toutes les attentions⁸.

- 6 Pierre Paris qui succède à M. Collignon à la chaire de Bordeaux, Henri Lechat, chargé d'un cours complémentaire d'archéologie à la faculté des lettres de Montpellier puis d'un cours d'histoire de l'art antique à Lyon à la suite de Maurice Holleaux, et André Joubin qui le remplace à Montpellier, s'inscrivent dans la continuité de G. Perrot et M. Collignon. Spécialistes de sculpture antique, ils publieront sur ce thème de nombreux ouvrages et articles, et donneront à leur enseignement une orientation certaine en ce sens : l'histoire de l'art, et plus encore l'histoire de la sculpture, est désormais le principal sujet d'étude.

Le modèle scientifique français

- 7 Bien que l'enseignement de l'archéologie et des antiquités grecques et latines se résume de plus en plus à une étude sur l'évolution des formes de l'art, apparaît en parallèle une prise de position très nette sur la scientificité de cet enseignement. Pour ceux qui en sont chargés, l'archéologie est avant tout une matière qui repose sur « des procédés exacts ». Elle se fonde sur la description, l'analyse, la comparaison. Elle élabore des hypothèses et cherche les preuves qui les transformeront en certitudes. En ce sens, elle se rapproche des sciences dures : l'archéologie a également besoin de démonstrations pour convaincre.
- 8 Ainsi, malgré son positionnement au sein des facultés des lettres pour l'apport qu'elle donne aux études littéraires et historiques, l'archéologie est vue comme une « science⁹ ». Comme la zoologie, la chimie et les sciences naturelles, elle nécessite un laboratoire et des collections indispensables à son fonctionnement. M. Collignon l'affirme sans détour : « une chaire d'archéologie doit être pourvue d'une collection de moulages, comme une chaire de chimie doit être complétée par un laboratoire¹⁰ » (fig. 1).

Fig. 1. – La Sorbonne : Galerie de zoologie.



(Carte postale. RBA3 = 163-2, pièce 91 : <https://nubis.univ-paris1.fr/ark%3A/15733/kqx>)

© Cliché Bibliothèque de la Sorbonne.

- 9 Louis Liard, directeur de l'enseignement supérieur de 1884 à 1902, développe cette conception de la faculté comme atelier, pour tous les champs de l'enseignement universitaire. Dans son ouvrage *Universités et facultés* publié en 1890, il revient sur l'œuvre de réforme de l'enseignement supérieur français¹¹. En moins de dix ans, les facultés de lettres se sont métamorphosées : augmentation du nombre de disciplines enseignées, transformation de la structure des cours, renouvellement des enseignants, refonte du système budgétaire et accroissement des crédits accordés par l'État, possibilité de subventions externes, construction de nouveaux bâtiments ou relogement des facultés.
- 10 Dans les facultés des lettres, une nouvelle ligne apparaît dans les comptes d'administration pour l'entretien et l'accroissement des collections, distincte des acquisitions de la bibliothèque universitaire. De toutes les matières enseignées, ce sont l'archéologie et la géographie qui en bénéficient de manière privilégiée. Si la place le leur permet, les enseignants revendiquent un espace particulier (une pièce ou une enfilade de salles, une cour couverte ou une galerie) qui leur servira de salle de collections. Pour l'archéologie, commence alors la collecte des objets : ils jettent rapidement leur dévolu sur les tirages en plâtre vendus à prix réduit par les ateliers de moulages du Louvre et de l'École des Beaux-arts de Paris. Ils ont l'avantage d'offrir une image tridimensionnelle et généralement grandeur nature de l'objet d'étude. Pour la sculpture, en ronde-bosse ou ornementale, ce procédé répond parfaitement aux besoins de l'enseignement. Dès 1875, Albert Dumont – futur directeur de l'enseignement supérieur de 1879 à 1884, et à ce titre, instigateur de nombreux cours et conférences d'archéologie – déclarait à propos des tirages en plâtre du musée du Louvre :

« Il n'y a pas d'enseignement de l'archéologie sans collection de moulages. Cette science n'a jamais été en France que le privilège de quelques savants d'élite ; elle n'a eu jusqu'ici aucune place dans nos programmes. S'il en eût été autrement, nous n'aurions pu échapper à la nécessité de réunir et de mettre en ordre les plâtres qui représentent les différentes époques de la plastique. L'histoire de l'art s'apprend par les yeux plus encore que par les leçons du maître [...]»¹² »

- 11 Une fois sa nomination annoncée, et avant même d'avoir débuté ses leçons, G. Perrot réclame pour l'université de Paris un espace d'enseignement dédié dans lequel serait installée une armoire avec quelques plâtres et dessins qui viendraient à l'appui de son discours. Ce souhait relativement modeste, que l'on retrouve à la faculté de Bordeaux avec M. Collignon, va cependant connaître une expansion considérable. Dans les quarante années qui suivent, toutes les facultés des lettres françaises vont désirer acquérir des tirages en plâtre, que l'enseignement de l'archéologie soit réellement pérennisé ou même encore à l'état de *desiderata*. Le nombre de documents pédagogiques (dessins, tirages en plâtre, et bientôt photographies et clichés à projection) ne tient bientôt plus dans une simple armoire, les enseignants veulent créer des musées d'étude, des lieux de savoir, oscillant entre le modèle du muséum d'histoire naturelle et l'apparence esthétique d'une galerie de beaux-arts. La mission de M. Collignon en Allemagne en 1882, orchestrée par le ministère de l'Instruction publique, vient confirmer cette tendance : la France est durablement marquée par le modèle qu'elle trouve outre-Rhin où l'archéologie est déjà enseignée dans toutes les universités depuis près d'un demi-siècle.

Le modèle philologique allemand

- 12 Dans cette période de réforme globale du système universitaire français, le gouvernement adopte une position volontariste et multiplie les missions dans les pays jugés avant-gardistes dans ce domaine, et principalement en Allemagne¹³. Nombreuses sont les missions confiées à des universitaires aguerris autant qu'à de jeunes diplômés ou enseignants, plus prompts à adopter une nouvelle vision des choses et ce, pour beaucoup de disciplines universitaires, aussi bien scientifiques que littéraires. L'archéologie n'échappe pas à ce programme : son introduction récente dans la gamme disciplinaire des facultés de lettres lui confère le besoin d'être confrontée à l'expérience acquise par les institutions allemandes. C'est le but de la mission de M. Collignon en 1882 : il a pour ordre de dresser un bilan du contenu de l'enseignement aussi bien que des supports pédagogiques rassemblés pour ces études, en particulier les « musées de moulages ». Le compte-rendu qu'il en fait est loin d'être un état des lieux complet de l'enseignement outre-Rhin, il ne visite en effet que trois universités (Berlin, Halle et Munich), mais est profondément marqué par ce qu'il voit :

« Tout au moins ai-je emporté de ce voyage la conviction que sur un point, l'exemple de l'Allemagne pourrait être utilement suivi en France. Au point de vue des collections archéologiques destinées à l'enseignement universitaire, on ne saurait nier que ce pays ait sur le nôtre une singulière avance¹⁴. »

- 13 Il tempère la position d'infériorité de la France par le fait que ses chaires magistrales et ses conférences d'archéologie sont de création plus récente ; l'enseignement de l'archéologie s'étant trouvé dans la même situation à ses débuts en Allemagne et les enseignants ayant acquis à force de revendications tout le matériel pédagogique dont ils avaient besoin. L'exemple de l'Allemagne doit donc être un modèle vers lequel les

facultés des lettres françaises doivent tendre : nombre d'entre elles en prennent acte et accorderont une place privilégiée aux collections archéologiques.

- 14 Loin du centralisme parisien qu'il intégrera un an plus tard, où les musées (notamment la collection d'antiquités grecques et de tirages en plâtre du musée du Louvre ou encore le musée des études organisé à l'École des Beaux-arts de Paris) offrent déjà de précieuses ressources, M. Collignon milite pour la création de galeries d'études dans toutes les facultés de lettres disposant d'un enseignement d'archéologie. De son point de vue, les tirages en plâtre doivent constituer « la source naturelle » de ces collections qui sont cependant loin de s'y limiter. Sous le nom « d'apparat archéologique », expression donnée par l'archéologue allemand Gerhard, sont aussi compris les empreintes de médailles ou de pierre gravées, les recueils de planches et des livres usuels qui doivent former une bibliothèque spécialisée. Il signale que plusieurs universités ont la chance de posséder un *antiquarium* qui regroupe quelques « monuments originaux », mais s'étend peu sur les photographies, les estampes et les gravures qui sont aussi présentes. Leur existence lui semblant naturelle, il se soucie davantage d'insister sur ce qui lui paraît essentiel, à savoir les collections de tirages en plâtre (fig. 2).

Fig. 2. – La Sorbonne : M. le professeur Collignon (Art ancien).



(Carte postale, ND Phot., RBA3 = 163-1, pièce 83 : <https://nubis.univ-paris1.fr/ark%3A/15733/qr5>)

© Cliché Bibliothèque de la Sorbonne.

- 15 Le jeune enseignant bordelais ne se contente pas de lister les typologies d'objets nécessaires à l'enseignement, mais analyse aussi leur usage. C'est dans les cours intitulés *Archäologischen Uebungen*, qu'il traduit comme « exercices pratiques », que les professeurs allemands familiarisent leurs élèves avec les monuments figurés et leur inculquent la méthodologie fondée sur « un examen minutieux des monuments et la

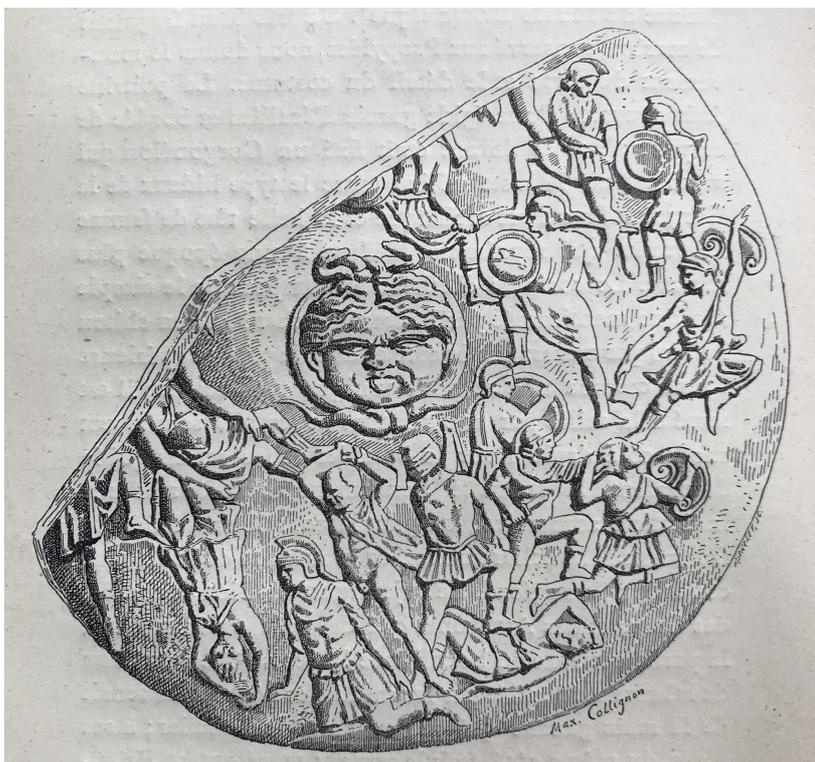
critique des opinions¹⁵ ». Les recueils de planches, sous le titre de *Vorlegeblätter über Archäologischen Uebungen*, en constituent le support principal, sans toutefois exclure les ressources offertes par l'*antiquarium* quand celui-ci existe. Le « musée de moulages » se place alors comme un complément naturel de l'enseignement, qu'il transpose en image. Il ne constitue pas une salle de cours à proprement parler : certes, le professeur peut y conduire ses étudiants et utiliser les tirages en plâtre comme élément de démonstration, mais ces derniers y trouvent également un lieu de formation personnelle où ils acquièrent des repères par l'ordonnement des œuvres rigoureusement choisis par le professeur. Le musée se doit d'être l'illustration fidèle de la méthode archéologique. La comparaison entre les œuvres d'un même sculpteur, d'une même école ou d'un même siècle est matérialisée par le rapprochement des tirages en plâtre et, à défaut, l'usage de photographies permettant de combler les lacunes de la collection.

- 16 Si les enseignants français se rangent volontiers aux conclusions du rapport de M. Collignon, et œuvrent pendant des années à la formation de collections similaires, l'usage qu'ils en feront diffère radicalement du système allemand.

Évolution et diversité typologique des supports pédagogiques

- 17 Les premiers enseignants français utilisent essentiellement les dessins et gravures à l'appui de leurs leçons. Certains, comme M. Collignon, ont l'avantage d'avoir un véritable talent de dessinateur et produisent eux-mêmes les dessins dont ils ont besoin pour leurs cours ou leurs publications¹⁶ (fig. 3). D'autres, comme G. Perrot, se font aider par des architectes pour les vues restituées et imaginées des édifices de l'Antiquité grecque. Grâce à Charles Chipiez, professeur à l'École d'architecture, auteur d'un ouvrage sur *Les origines des ordres grecs* en 1876, le professeur parisien bénéficie de l'aide de jeunes élèves architectes pour réaliser des « vues à grande échelle » qu'il montre dans ses leçons. Cette collaboration sera à l'origine de l'entreprise qu'ils vont monter ensemble pendant plus de dix ans : écrire une monumentale *Histoire de l'Art dans l'Antiquité* qui restera inachevée à la mort des deux hommes. En revanche, P. Paris se plaint de n'avoir aucun talent. Pour lui, comme pour d'autres, les recueils gravés et les estampes deviennent des instruments très précieux. Suivant les principes développés par M. Collignon dans son rapport de mission en Allemagne, plusieurs facultés forment des bibliothèques spécialisées qui rassemblent ces ouvrages illustrés et des manuels indispensables à l'enseignement. Elles sont attestées à Aix-en-Provence, Bordeaux, Clermont, Montpellier, Paris et Toulouse, mais elles étaient probablement plus nombreuses.

Fig. 3. – Bouclier Strangford, British Museum.



Dessin de Maxime Collignon (M. Collignon, *Mythologie figurée de la Grèce*, 1881, p. 72, fig. 26).

- 18 Dès 1876, G. Perrot et M. Collignon réclament et achètent les premiers tirages en plâtre des collections des facultés des lettres de Paris et de Bordeaux (fig. 4). La frise du Parthénon est accrochée sur les murs de l'amphithéâtre Gerson où prennent place les cours de la faculté des lettres de Paris. Les choix des enseignants se portent surtout sur des bas-reliefs et des bustes, plus faciles à entreposer dans des espaces déjà exigus. Avec la grande vague de reconstruction et de relogement des différents groupes de facultés, qui commence dès le milieu du XIX^e siècle, mais s'accélère durant les deux dernières décennies, des espaces de plus en plus importants sont alloués aux collections archéologiques. La création d'une ligne budgétaire dédiée facilite également les achats. Certaines universités, à l'instar de Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Lille, Lyon, Paris et Nancy vont créer de véritables musées de copies d'œuvres antiques, comprenant plusieurs centaines de pièces, rarement plus d'un millier comme à Lyon (fig. 5). Ces musées de copies se retrouvent, à une échelle considérablement réduite, dans toutes les autres facultés de lettres métropolitaines, Aix-en-Provence, Besançon, Caen, Dijon, Grenoble, Poitiers et Rennes, à l'exception de Clermont qui manifeste tardivement ce désir.

Fig. 4. – Tirage en plâtre du Discobole, copie romaine d'un original grec attribué à Myron, atelier de moulages inconnu, dernier quart du XIX^e siècle.



© Cliché Patrick Fabre, Université Bordeaux Montaigne.

Fig. 5. – Faculté des lettres de Bordeaux : musée archéologique, vers 1886.



Tirage sur papier albuminé, Jules Alphonse Terpereau.
© Université Bordeaux Montaigne.

- 19 Les collections photographiques se forment peu après et en parallèle aux collections de tirages en plâtre. Les premières apparaissent à la fin des années 1880-1890. Elles se développent de manière exponentielle, et comptent très vite plusieurs milliers de pièces, généralement contrecollées sur carton. Elles possèdent deux avantages par rapport aux tirages en plâtre : d'une part, elles ne se limitent pas à la sculpture ; d'autre part, elles prennent beaucoup moins de place que les tirages en plâtre et permettent de pallier le manque d'espace dont souffrent certaines facultés. Des universités comme Grenoble ou Dijon, pauvres en tirages en plâtre, vont ainsi compenser par l'acquisition de photographies. Celle de Bordeaux, bloquée dès le début des années 1890 dans ses perspectives d'extension de son « musée des moulages » trop vite encombré, achète de nombreux clichés : il y en a près d'un millier en 1889-1890, plus du double l'année suivante, et environs 5 000 en 1897 (fig. 6).

Fig. 6. – Vue de l'Érechthéion, dernier quart du XIX^e siècle.



Épreuve photographique, Félix Bonfils, fonds Pierre Paris, série D n° 103/795420.
© Université Bordeaux Montaigne.

- 20 Au sein des musées universitaires, les photographies viennent aussi compléter les tirages en plâtre, en contextualisant les sculptures architecturales, en présentant la vue complète d'une œuvre dont la faculté n'aurait acquis qu'un tirage partiel ou encore la reproduction bidimensionnelle d'une œuvre dont la copie n'est pas disponible sur le marché, par exemple les sculptures archaïques de l'Acropole d'Athènes ou le discobole de la collection Lancelotti à Rome. Les études menées depuis plusieurs années sur certains de ces fonds (à Strasbourg et à Bordeaux notamment) ont révélé la présence de photographies produites en séries par les maisons d'édition Braun, Alinari, Giraudon ou Brunn-Bruckmann, mais aussi de photographies plus rares prises par Eugène Piot ou par Paul Baron des Granges¹⁷.
- 21 Certaines facultés des lettres ont également des collections d'originaux. Ceux-ci proviennent surtout de dons du ministère de l'Instruction publique, de l'École française d'Athènes ou de particuliers, ainsi que de dépôts, notamment du musée du Louvre. L'étude menée par A. Jagerschmidt révèle des envois par lots d'un caractère systématique, mais seules quelques facultés des lettres sont privilégiées.
- 22 Dans les années 1890-1900, ils concernent principalement l'antiquité grecque. En avril 1894, l'École française d'Athènes adresse à Paris plusieurs caisses de figurines de Myrina, avec pour mission de les distribuer dans les musées des villes ayant une faculté et un cours d'archéologie¹⁸. Le directeur des beaux-arts choisit d'en faire bénéficier quatre des facultés qui possèdent alors un musée déjà constitué ou presque achevé, à savoir les facultés de Montpellier, Lille, Lyon et Bordeaux. Les lots comprennent aussi des fragments de céramiques et d'objets en verre de sites fouillés par l'École française d'Athènes. La même année, le ministère de l'Instruction publique accorde un premier

dépôt d'un échantillon de fragments et vases de céramique grecque du musée du Louvre à la faculté des lettres de Paris, en même temps qu'il dote largement les musées de province français et étrangers. Face aux sollicitations des facultés des lettres de Montpellier et de Lille, le musée du Louvre forme de nouveaux lots qui leur seront envoyés en 1894-1895 ainsi qu'aux facultés de Lyon et de Bordeaux¹⁹. Ces envois se font donc principalement sur proposition du ministère, mais l'action des enseignants peut être aussi déterminante. Ces derniers n'hésitent pas, en effet, à faire part de leurs souhaits, comme Ferdinand Castets, fondateur du « musée des moulages » de Montpellier, qui réclame deux séries de céramiques : la première donnant un aperçu des principales formes de vases, la seconde avec plusieurs exemples de céramiques peintes²⁰.

- 23 Dans les années 1900-1910, les dépôts du ministère de l'Instruction publique témoignent des fouilles que le gouvernement français finance, en particulier à Antinoë et en Perse. En 1900, la faculté des lettres de Paris reçoit un dépôt d'objets issus de la collection Campana et des fouilles de Yortan donnés par Paul Gaudin²¹. Les facultés des lettres qui disposent d'une chaire d'archéologie ou d'égyptologie et les facultés de médecine bénéficient largement d'envois d'objets des fouilles d'A. Gayet à Antinoë, en particulier les facultés de Bordeaux, de Lyon, de Lille et de Montpellier²². De même, les fouilles menées en Perse par Jacques de Morgan, font également l'objet de plusieurs dépôts, notamment en 1902 à Bordeaux et à Nancy²³. Contrairement aux premiers dépôts de la période 1890-1900, cette nouvelle vague, en élargissant le champ géographique de l'archéologie, convient nettement moins aux enseignants. En 1903, P. Perdrizet, chargé d'un cours d'archéologie et de philologie grecque à la faculté des lettres de Nancy, déclare :

« L'utilité de pareils envois à un musée d'archéologie classique peut être discutée. Il eût fallu les réserver aux universités qui possèdent ou qui se proposent de créer un enseignement de l'archéologie orientale²⁴. »

- 24 Enfin, les appareils à projection font leur entrée dans les facultés de lettres dans les années 1890-1900 et se généralisent rapidement (fig. 7). Ces collections sont difficilement quantifiables, car aucun inventaire n'est à ce jour achevé ; elles se composent cependant de plusieurs milliers de plaques. Des premiers clichés sont acquis dès 1888-1889 par l'université d'Aix-en-Provence. C. Diehl, chargé du cours d'archéologie de Nancy entre 1887 et 1892, en achète également : ils constituent un premier fonds qui sera ensuite développé par P. Perdrizet. Dès 1894, des projections sont mentionnées à Toulouse ; en 1895, des achats sont recensés à Toulouse ; en 1896-1897, Bordeaux possède une collection qu'elle signale dans son annuaire ; en 1897, la faculté des lettres de Dijon s'équipe d'un appareil à projection ; puis les facultés de Paris, de Clermont, de Caen, de Lyon, de Besançon et de Montpellier suivent le mouvement au tournant des XIX^e et XX^e siècles.

Fig. 7. – La Sorbonne : amphithéâtre Guizot.



(Carte postale, ND Phot., collection particulière).
© Cliché Soline Morinière.

- 25 L'enseignement de l'archéologie bénéficie donc de supports pédagogiques variés : aux dessins des premières années succèdent rapidement les collections de tirages en plâtre, puis les photographies, les objets originaux et les clichés à projection. Le développement simultané ou successif de ces médiums découle de l'évolution des techniques (photographique, projective) et de leur généralisation au champ de l'archéologie et dans le système scolaire. Leur usage dépend aussi de la forme de l'enseignement universitaire.

Des collections adaptées à la forme de l'enseignement

- 26 À la fin du XIX^e siècle, une chaire d'archéologie ou d'antiquités grecques et latines comprend généralement trois leçons : un cours public et deux conférences. Le premier prend place dans l'amphithéâtre ; l'enseignant y fait face à un auditoire fluctuant au gré des saisons, motivé par l'intérêt de la discipline autant que par le charisme de l'orateur. Les conférences se déroulent quant à elles dans une salle de cours de dimensions restreintes. Le contenu de l'enseignement y est plus varié : il peut s'agir de points que l'enseignant souhaite approfondir, d'exposés des étudiants, d'études de textes ou de vestiges archéologiques. Ces conférences fermées peuvent avoir lieu dans les salles de collections ou dans les « musées de moulages ».
- 27 Les tirages en plâtre et les objets originaux sont principalement utilisés dans les conférences (fig. 8). Ils peuvent servir d'illustration à la parole du professeur, mais aussi de sujets d'exercices pratiques pour les étudiants, invités à décrire, comparer, analyser et dater les œuvres.

Fig. 8. – La Sorbonne : salle des collections d'Art ancien.



(Carte postale, ND Phot., RBA3 = 163-1, pièce 69 : <https://nubis.univ-paris1.fr/ark%3A/15733/qbv>)

© Cliché Bibliothèque de la Sorbonne.

- 28 À Lille, à Bordeaux et à Toulouse, les professeurs vont davantage impliquer les étudiants dans la gestion concrète de la collection (inventaire, aménagement, rédaction du catalogue). Les différents catalogues publiés sur les collections universitaires sont considérés comme des manuels synthétiques : ils comprennent la liste des œuvres (les tirages en plâtre principalement) avec les informations principales, à savoir le titre, l'artiste, la date, le lieu de découverte et le lieu de conservation. Elles y sont classées dans l'ordre chronologique qui répond généralement à l'ordre d'exposition. Les notices sont accompagnées d'une riche bibliographie recensant des publications françaises et étrangères.
- 29 À Bordeaux, P. Paris fait photographier l'ensemble des tirages en plâtre pour fournir aux étudiants les illustrations complémentaires à l'ouvrage rédigé en collaboration²⁵. Le catalogue et les photographies ne sont plus seulement perçus pour leur usage immédiat, c'est-à-dire un apprentissage solitaire de la discipline, mais aussi pour leur usage à long terme, à savoir un guide utile pour de futurs enseignants. En effet, le principal débouché des étudiants est l'enseignement secondaire, au sein duquel des notions d'archéologie et d'histoire de l'art antique sont progressivement intégrées au programme au fur et à mesure des réformes.
- 30 Les tirages en plâtre peuvent aussi être ponctuellement utilisés dans les cours publics. Certains d'entre eux sont accrochés aux murs des amphithéâtres, et des professeurs, parmi lesquels G. Perrot et P. Perdrizet, n'hésitent pas à montrer à l'assemblée de petits tirages en plâtre, facilement transportables (bustes et têtes, statuettes et figurines).
- 31 Les collections de photographies servent surtout aux conférences et circulent de mains en mains. Elles peuvent être utilisées dans les cours publics, notamment dans les années 1880-1890, mais leur taille oblige à la manipulation, ce qui ne convient qu'à un auditoire réduit. Il en est de même des dessins, estampes, gravures et recueils de planches (fig. 9). L'apparition et la généralisation des clichés à projection permettent de

résoudre la question de la visibilité des images auprès d'un public important et constituent par ailleurs une attraction fort appréciée.

Fig. 9. – La Sorbonne : conférence de M. Collignon (Archéologie).



(Carte postale, ND Phot., RBA3 = 163-1, pièce 84 : [https://nubis.univ-paris1.fr/ark % 3A/15733/qsf](https://nubis.univ-paris1.fr/ark%3A/15733/qsf))
© Cliché Bibliothèque de la Sorbonne.

- 32 L'enseignement de l'archéologie dans les facultés des lettres françaises, qui apparaît en 1876 en plein cœur de la réforme de l'enseignement supérieur, est tout de suite perçu comme une discipline spéciale, qui ne peut s'adapter au fonctionnement traditionnel des facultés des lettres exclusivement centrées sur les ressources fournies par les bibliothèques universitaires. De ce point de vue, la situation de l'enseignement archéologique semble plus proche des sciences dures. La notion de « collections » qui englobe des typologies variées d'objets devient le fer de lance des enseignants, soutenus dans leurs efforts par le ministère de l'Instruction publique. Supports pédagogiques, ils sont au cœur de cet « enseignement par l'image » et permettent de pallier la dispersion des originaux sur le territoire européen, voire mondial. La situation n'est pas restrictive à la France : le modèle allemand se diffuse également auprès des autres pays européens et extra-européens.

BIBLIOGRAPHIE

- BOCARD Hélène, « La photographie dans les musées de moulages. La collection de l'Université Paul-Valéry-Montpellier 3 », *Revue de l'art*, 2013, 3, p. 43-50.
- BRUNEAU Philippe, *Études d'archéologie grecque. (précédé de) L'archéologie grecque en Sorbonne de 1876 à 1914*/Georges PERROT, Maxime COLLIGNON, Paris, Picard, 1992.
- CHARLE Christophe, *La République des universitaires (1870-1940)*, Paris, éditions du Seuil, 1994.
- CHARLE Christophe, « Les références étrangères des universitaires : essai de comparaison entre la France et l'Allemagne 1870-1970 », *actes de la recherche en sciences sociales*, Juin 2003, 148, p. 8-19.
- COLLIGNON Maxime, *Faculté des lettres de Bordeaux, Cours d'antiquités grecques et latines : De l'archéologie grecque, leçon d'ouverture du 15 janvier 1877*, Bordeaux, G. Gounouilhou, 1877.
- COLLIGNON Maxime, *Manuel d'archéologie grecque*, Paris, A. Quantin, 1881 (Bibliothèque de l'enseignement des Beaux-Arts).
- COLLIGNON Maxime, « L'enseignement de l'archéologie classique et les collections de moulages dans les universités allemandes », *Revue internationale de l'enseignement*, 1882, p. 256-270.
- COLLIGNON Maxime, *Mythologie figurée de la Grèce*, Paris, A. Quantin, 1881 (Bibliothèque de l'enseignement des Beaux-arts).
- DIEHL Charles, « Cours d'archéologie – leçon d'ouverture », *Annales de l'Est*, 1888, p. 20-43.
- DUMONT Albert, « Les moulages du musée du Louvre », *Gazette des Beaux-Arts*, 1875, p. 415-427.
- GRAN-AYMERICH Ève, *Les chercheurs de passé (1798-1945) : aux sources de l'archéologie*, Paris, CNRS, 2007.
- JAGERSCHMIDT Agathe, « Les Antiques de la Faculté des Lettres de Montpellier : une collection au service de l'enseignement », mémoire de recherche en histoire de l'art sous la direction de Cécilia HURLEY-GRIENER, Paris, École du Louvre, 2010, 3 vol.
- LAVAGNE Henri et QUEYREL François (dir.), *Les moulages de sculptures antiques et l'histoire de l'archéologie : actes du colloque international*, Paris, 24 octobre 1997, Genève, DROZ (Hautes études du monde gréco-romain ; 29), 2000. p. 57-73.
- Le moulage*, actes du 1^{er} colloque international sur le moulage, Paris, 10-12 avril 1987, Paris, la Documentation française, 1988.
- Le moulage : pratiques historiques et regards contemporains*, actes du colloque international, Paris, 2012, publiés dans *In Situ. Revue des patrimoines*, 28, 2016.
- LIARD Louis, *Universités et facultés*, Paris, A. Colin, 1890.
- MARC Jean-Yves et BLIN Séverine, *Photographies d'Athènes au XIX^e siècle. 41 photographies de l'Institut d'archéologie classique de l'Université de Strasbourg*, Strasbourg, Université de Strasbourg, 2009.
- MIANE Florent, « Une collection spécifique ? Le fonds photographique d'histoire de l'art de la faculté des lettres de Bordeaux », dans LAGRANGE Marion, *Université & Histoire de l'art. Objets de mémoire (1870-1970)*, Rennes, PUR, 2017, p. 95-107.
- MORINIÈRE Soline, « Laboratoires artistiques : genèse des collections de tirages en plâtre dans les universités françaises (1876-1914) », thèse de doctorat en histoire de l'art sous la direction de Dominique JARRASSÉ, Bordeaux, Université Bordeaux Montaigne, 14 juin 2018, 3 vol.

MOSSIÈRE Jean-Claude, PRIEUR Abel et BERTHOD Bernard, *Modèles et moulages*, actes de la table-ronde des 9 et 10 décembre 1994, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 1995.

Moulages, actes des 3^e rencontres internationales sur les moulages, Montpellier, 14 au 14 février 1997, Montpellier, éditions de l'Université Montpellier III, 1999.

PERDRIZET Paul, « L'institut d'archéologie classique », *Annales de l'Est*, 1903, 17^e année, p. 486-488.

PERROT Georges, « Sorbonne. Archéologie. Cours de M. Georges Perrot de l'Institut. Leçon d'ouverture – archéologie classique », *La revue politique et littéraire*, 20 mai 1876, 2^e série, 5^e année, 47, p. 481-489.

THERRIEN Lyne, *L'histoire de l'art en France : genèse d'une discipline universitaire*, Paris, CTHS, 1996.

VALENTI Catherine, *L'École française d'Athènes*, Paris, Belin, 2006.

NOTES

1. M. Collignon, « L'enseignement de l'archéologie classique et les collections de moulages dans les universités allemandes », p. 256.
2. *Le moulage*, actes du 1^{er} colloque international sur le moulage, J.-C. Mossière, A. Prieur et B. Berthod, *Modèles et moulages. Moulages*. H. Lavagne et F. Queyrel (dir.), *Les moulages de sculptures antiques et l'histoire de l'archéologie*. C. Lancestremère, J.-M. Hofman et Y. Le Fur (dir), *Le moulage : pratiques historiques et regards contemporains*, actes du colloque international, Paris, 2012, publiés dans *In Situ. Revue des patrimoines*, 28, 2016.
3. S. Morinière, « Laboratoires artistiques : genèse des collections de tirages en plâtre dans les universités françaises (1876-1914) ».
4. A. Jagerschmidt, « Les Antiques de la Faculté des Lettres de Montpellier : une collection au service de l'enseignement ».
5. C. Valenti, *L'École française d'Athènes*, p. 92-96.
6. G. Perrot, « Sorbonne. Archéologie. Cours de M. Georges Perrot de l'Institut. Leçon d'ouverture – archéologie classique », p. 483. M. Collignon, *Faculté des lettres de Bordeaux, Cours d'antiquités grecques et latines : De l'archéologie grecque, leçon d'ouverture du 15 janvier 1877*, p.12-13. Sur la proximité entre les deux hommes, voir P. Bruneau, *Études d'archéologie grecque par Georges Perrot et Maxime Collignon précédé de L'archéologie grecque en Sorbonne de 1876 à 1914*.
7. C. Diehl, « Cours d'archéologie – leçon d'ouverture », p. 20-43.
8. La thèse de Lyne Therrien rend compte de l'imbrication entre archéologie et histoire de l'art antique. L. Therrien, *L'histoire de l'art en France : genèse d'une discipline universitaire*. Un recensement plus complet des sujets des cours d'archéologie et d'antiquités grecques et latines est présent dans la thèse de Soline Morinière et révèle l'importance de l'histoire de l'art antique. S. Morinière, « Laboratoires artistiques : genèse des collections de tirages en plâtre dans les universités françaises (1876-1914) », vol. 3.
9. Sur l'affirmation d'une archéologie scientifique, voir les travaux d'Ève Gran-Aymerich. E. Gran-Aymerich, *Les chercheurs de passé (1798-1945) : aux sources de l'archéologie*.

10. M. Collignon, « L'enseignement de l'archéologie classique et les collections de moulages dans les universités allemandes », p. 264.
11. L. Liard, *Universités et facultés*.
12. A. Dumont, « Les moulages du musée du Louvre », p. 419-420.
13. C. Christophe, *La République des universitaires (1870-1940)*, p. 21-59. C. Christophe, « Les références étrangères des universitaires : essai de comparaison entre la France et l'Allemagne 1870-1970 », p. 8.
14. M. Collignon, « L'enseignement de l'archéologie classique et les collections de moulages dans les universités allemandes », p. 270.
15. M. Collignon, *idem*, p. 261.
16. Voir les illustrations des premiers ouvrages de Maxime Collignon, notamment les deux manuels de la collection « Bibliothèque de l'enseignement des Beaux-Arts ». M. Collignon, *Manuel d'archéologie grecque*. M. Collignon, *Mythologie figurée de la Grèce*.
17. J.-Y. Marc et S. Blin, *Photographies d'Athènes au XIX^e siècle. 41 photographies de l'Institut d'archéologie classique de l'Université de Strasbourg*. H. Bocard, « La photographie dans les musées de moulages. La collection de l'Université Paul-Valéry-Montpellier 3 », p. 43-50. F. Miane, « Une collection spécifique ? Le fonds photographique d'histoire de l'art de la faculté des lettres de Bordeaux », p. 95-107.
18. A. Jagerschmidt, « Les Antiques de la Faculté des Lettres de Montpellier : une collection au service de l'enseignement », p. 81-83.
19. A. Jagerschmidt, *idem*, p. 92-93.
20. Lettre de Ferdinand Castets, doyen de la faculté des lettres de Montpellier, à Edmond Pottier, conservateur des antiquités au musée du Louvre, 15 décembre 1894. Arch. nat., archives des musées nationaux, 20140044/37.
21. Arch. nat., archives des musées nationaux, 20140044/37.
22. Répartition des objets provenant des fouilles de Gayet à Antinoé, juin 1901-septembre 1902. Arch. nat., archives des musées nationaux, 20144775/6.
23. Répartition des objets provenant de la mission de Morgan en Perse, mai 1901-avril 1915. Arch. nat., archives des musées nationaux, 20140044/10.
24. P. Perdrizet, « L'institut d'archéologie classique », p. 488.
25. Lettre de Pierre Paris à Salomon Reinach, Bordeaux, le 21 novembre 1889. Aix-en-Provence, Bibliothèque Méjanes, Fonds Salomon Reinach, boîte 118, f. 1-2.

RÉSUMÉS

L'affirmation de l'archéologie en tant que discipline scientifique au XIX^e siècle pose la question de la transmission de ce savoir aux générations futures. C'est pour les universitaires un défi que d'enseigner une « science artistique » encore jeune et en perpétuel renouvellement dans de nouveaux lieux : les facultés des lettres. Ils vont rassembler, sur le modèle des facultés scientifiques, des collections (dessins, moulages, objets originaux, photographies, clichés à

projections) qui constituent autant de vecteurs de transmission d'un savoir en pleine structuration méthodologique. Le choix de ces objets d'étude est conditionné par l'usage (cours théoriques, travaux pratiques) dans une logique de démonstration ou d'acquisition de connaissances et de compétences. L'étude de ces collections permet de questionner la conscience et l'affirmation d'un mode de transmission privilégié qui se diffuse à l'époque dans toute l'Europe.

AUTEUR

SOLINE MORINIÈRE

Chargée d'études documentaires, archiviste responsable des fonds privés, Musée d'Archéologie nationale – Domaine national de Saint-Germain-en-Laye, chercheur associé de l'EA 538 Histoire de l'art – Centre François Georges Pariset de l'université Bordeaux Montaigne

Enseigner le nazisme : de la recherche à la transmission

Cécile Dunouhaud

- 1 Si le communisme a eu tendance à disparaître des programmes ou du moins à devenir très secondaire, il en est tout autre du nazisme, autre idéologie totalitaire marquante du XX^e siècle. Notre propos sera centré sur le nazisme et de manière très secondaire sur la Shoah. Si nous avons choisi ce thème c'est avant tout parce qu'il y a sept ans, en classe de Première nous avons été confrontées pour la première fois à la réflexion d'une élève. Celle-ci avait été exposée à cette idéologie via un de ses camarades qui lui en avait fait l'apologie en privé. Elle avait posé cette question frontalement en classe :
« En quoi c'est mal le nazisme ? »
- 2 Globalement les questions liées à la Seconde Guerre mondiale, aux totalitarismes et au nazisme en particulier ne rencontrent chez les élèves, en général, aucun problème puisqu'il s'agit même là de leur question favorite, celle qui suscite le plus leur curiosité. En cela le Mal, ici, absolu et sans ambiguïté, fascine toujours, contrairement au communisme qui suscite actuellement une certaine indifférence.
- 3 L'étude du nazisme a débuté chez les historiens dès la fin de la Seconde Guerre mondiale. Cependant son introduction dans les programmes scolaires ne date que du début des années 60. Il est étudié en même temps que le communisme, dans le contexte de la guerre froide. Cependant depuis les années 2000, alors que l'étude et l'intérêt pour le communisme se sont amenuisés, celle du nazisme s'est imposée tout en devenant indissociable de la Shoah à partir des années 90. Le nazisme est même devenu une des questions d'histoire incontournables des programmes, pour laquelle il apparaît désormais inenvisageable de la retirer.
- 4 Mais sur quelles bases cet enseignement s'est-il fait ? Pour quels résultats ? Cette interrogation s'est posée en 2006. Cette année-là, une dizaine de professeurs du secondaire se réunissent autour de l'historien Georges Bensoussan, alors rédacteur en chef de *la Revue d'Histoire de la Shoah*, afin d'élaborer un questionnaire sur l'état de l'enseignement de cette dernière en France. Bensoussan avait ainsi décrit l'enseignement et son défaut majeur :

« Une leçon de morale dégradée en moralisme laisse dans l'ombre le milieu dans lequel a germé la programmation de l'exclusion criminelle. Comme un enseignement qui ne questionne pas, notre présent est voué à devenir une sorte de catéchisme antifasciste pour bien-pensants. L'exposé des crimes nazis ne fait pas à lui seul une leçon d'Histoire s'il lui manque **l'archéologie intellectuelle et politique** sans laquelle nous pensons ce passé comme un fait révolu. Il faut montrer la marge étroite qui dans nos sociétés sépare la quotidienneté, la normalité et le crime¹. »

- 5 L'expression-clé selon nous employée par Georges Bensoussan est ici l'archéologie intellectuelle qui revient à poser la question : qu'est-ce que le nazisme ? Comment amener un savoir scientifique et universitaire aux élèves tout en gérant les aspects forcément émotionnels inhérents à cette question ?
- 6 Il faut signaler l'existence d'une volumineuse thèse d'histoire, soutenue en 2010 par Bertrand Lécureur, intitulée : *Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe* sous la direction de Christian Amalvi à Montpellier. Ce travail repose sur une analyse d'environ 120 manuels parus entre 1950 et 2000 destinés aux élèves de troisième en Allemagne fédérale, France, Belgique wallonne et Royaume-Uni. L'un de ses objectifs était de relier l'évolution de l'historiographie sur le nazisme et la Shoah avec leur traduction dans les programmes et les manuels d'histoire. Ici par contre, nous allons nous intéresser au lycée.

L'introduction dans les programmes

- 7 La Seconde Guerre mondiale a fait son apparition dans les programmes scolaires en 1962. Il s'agit alors d'étudier *La naissance du monde contemporain* tandis que le programme prescrit simplement l'étude de la guerre et de ses conséquences. Les manuels le traitent de manière très différente. Si certains sont exhaustifs d'autres par contre ont brillé par la brièveté de leurs propos, le manuel dirigé par Fernand Braudel est exemplaire puisqu'il n'évoque alors que : « les groupes ethniques pourchassés par les nazis, juifs, gitans² ». En 1981, les instructions officielles évoluent et mettent en avant l'opposition Collaboration/Résistance.
- 8 La Shoah quant à elle, si elle peut être abordée par les enseignants, elle n'est explicitement indiquée dans les consignes qu'à partir des programmes de 1988 et confirmée en 1995. Actuellement, les programmes du lycée abordent la question du nazisme en classe de 1^{ère}. Elle est comprise dans le thème 3 du programme d'histoire, thème intitulé *Le siècle des totalitarismes* auquel le professeur doit consacrer 10 à 11 heures et le sous-thème *Genèse et affirmation des régimes totalitaires*. La Shoah quant à elle est abordée spécifiquement dans le thème 2 du programme *Guerres mondiales et espoirs de paix* et le sous-thème : *La Seconde Guerre mondiale : guerre d'anéantissement et génocide des Juifs et des Tziganes*. Par conséquent, l'étude du nazisme n'est pas récente, mais par contre elle a évolué dans son approche.

Les difficultés de la transmission du savoir

- 9 Dès le départ, les enseignants ont été confrontés à la difficulté d'enseigner une période difficile à comprendre, à admettre et à expliquer et pour laquelle ils n'ont pas

forcément reçu de formation universitaire. Ces difficultés sont de plusieurs types et nous en avons dénombré sept :

- le décalage dans le temps entre l'élaboration et la première diffusion du savoir scientifique. En effet, un décalage existe toujours entre la recherche, l'appropriation de la recherche par les professeurs, et la transmission aux lycéens. Ainsi en 1992, dans une tribune intitulée « chambardement des programmes en 1988 », Georges Bensoussan regrettait le fait que les manuels s'obstinaient alors à nommer la destruction des juifs d'Europe encore « holocauste » et non « Shoah³ ». Actuellement, le vocabulaire lui-même n'est pas forcément maîtrisé par les professeurs ni présent dans les manuels : ainsi il vaut mieux désormais employer l'expression de « centre de mise à mort » plutôt que « camp d'extermination » par exemple. Au cours de la décennie 90, il faut souligner toute la difficulté que représente l'intégration dans l'enseignement, de la multitude des nouvelles conclusions de la recherche historique sur le nazisme qui sont à combiner avec les limites allant de pair avec la condensation et la simplification pédagogique qui résulte des contraintes d'horaires auxquelles sont soumis les programmes ;
- le savoir scientifique lui-même soumis à des querelles, des polémiques, à l'affrontement de plusieurs écoles et de plusieurs approches ;
- des supports proposés qui se réclament d'un savoir scientifique, mais qui font débat. Un exemple récent est fourni par le documentaire *Apocalypse Hitler*, diffusé sur France 2 en octobre 2011 qui a suscité un certain nombre de polémiques. Le professeur peut avoir du mal à s'y retrouver au cours de sa formation individuelle ;
- la pression inhérente à cette question qui est à la fois politique, culturelle et à une échelle internationale, alliée parfois à un contexte qui presse les enseignants. Fin avril 1979, un premier colloque sur l'enseignement des crimes nazis est organisé à Orléans dans un double contexte : l'antisémitisme effectue son retour et le négationnisme se développe. En effet, le 28 octobre 1978, *L'Express* publie une interview de Louis Darquier de Pellepoix, ancien responsable de la rafle du Vel d'Hiv' : « À Auschwitz on a gazé que les poux », le 29 décembre suivant, *Le Monde* publie une tribune de Robert Faurrisson niant l'existence des chambres à gaz ;
- la question de la formation des enseignants : des enquêtes, menées sur le degré de formation des professeurs d'histoire à l'enseignement de la Shoah au milieu des années 2000, démontrèrent des carences importantes, malgré les initiatives et la réelle bonne volonté des professeurs. Pour aider les enseignants, de multiples initiatives ont été lancées par le Mémorial de la Shoah : des expositions, des conférences, des rencontres ou universités d'été, stages au PAF (formation continue des enseignants). Cette dernière offre la possibilité de suivre des formations, excellentes, dispensées par le Mémorial de la Shoah où les historiens, spécialistes actuels de ces questions interviennent comme Tal Bruttman, spécialiste des politiques nazies de répression, et Johann Chapoutot qui a travaillé sur l'histoire de la culture et de l'idéologie nazie. Iannis Roder, professeur en collège est plus spécifiquement chargé des formations à destination des enseignants sur l'histoire du génocide juif depuis 2007 ;
- les ressources posent la question de leur disponibilité et de leur adaptation (ou réadaptation) à l'enseignement et à ses contraintes comme le volume horaire ou le public concerné. En France, les professeurs ont eu accès comme le grand public aux productions artistiques, cinématographiques, littéraires traitant de la période comme le roman de Robert Merle *La mort est mon métier*, paru en 1953. Des études scientifiques liées à la question et plus ou moins médiatiques sont également accessibles comme celles de Léon Poliakov, et surtout de Robert Paxton qui publie *La France de Vichy* en 1973, ou encore Pierre Ayçoberry *La*

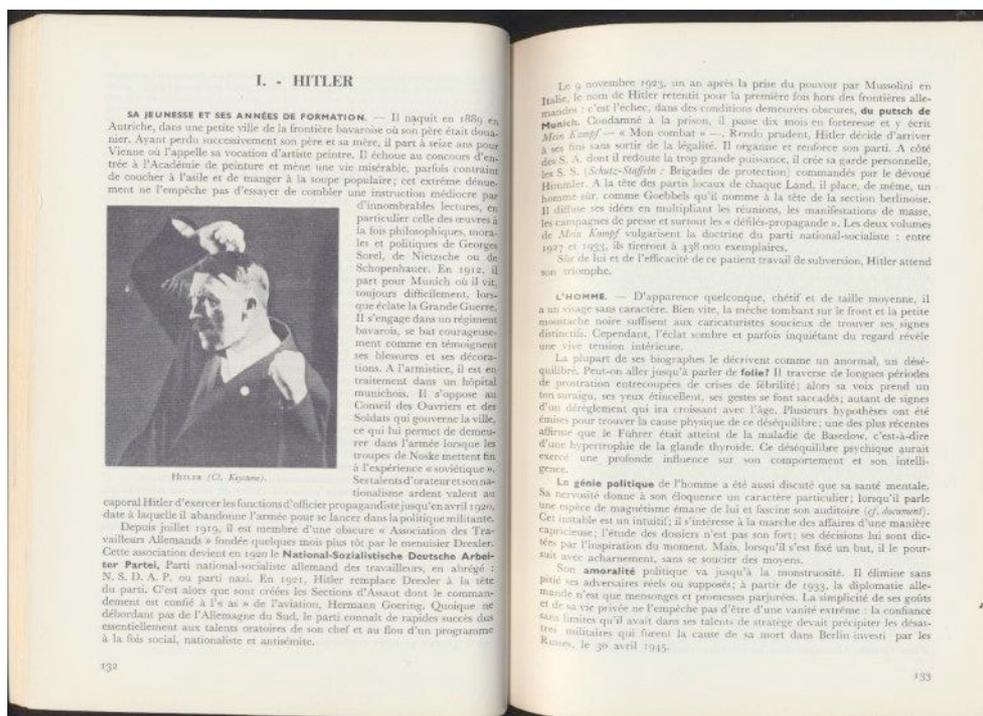
Question nazie, Les interprétations du national-socialisme, 1922-1975 publié en 1979. Mais il faut attendre la fin des années 70, pour voir apparaître les premières réflexions destinées à aider et à accompagner les professeurs dans l'enseignement du nazisme et de la Shoah, au-delà de ce que pouvaient apporter les manuels. Au cours des années 80, les moyens et les ressources audio-visuels se développent. Dans ce contexte Claude Lanzmann sort son film *Shoah* en 1985. La durée initiale est de 10 heures, ce qui le rend difficilement utilisable dans un cadre pédagogique. Actuellement, le film est disponible sous format DVD avec une durée de 173 mn qui n'est pas une version courte, mais qui est constitué de six extraits. Le ministère de l'Éducation nationale prend lui aussi des initiatives. Nous en citerons ici deux : en 1979, le ministre de l'Éducation Christian Beullac incite, de manière inédite, les professeurs et les familles à exploiter le téléfilm américain *Holocauste*⁴. En octobre 1989, il favorise la diffusion auprès des 35 000 professeurs d'histoire-géographie, d'une brochure gratuite de soixante pages rédigées par François Bédarida, directeur de l'Institut du Temps présent, intitulée *Le Nazisme et le Génocide, histoire et enjeux*, publiée par Nathan. En 1992, à l'initiative de Jack Lang⁵ une copie de « Nuit et brouillard » d'Alain Resnais est envoyée dans les lycées (années 2000 la VHS a été remplacée par un DVD) ;

- enfin, partir de 2000, des sites Internet très documentés sur le nazisme et la Shoah furent mis à disposition des élèves et des professeurs, comme celui de Dominique Natanson qui a fait figure de pionnier. Cependant Internet pose problème, car il propose le meilleur comme le pire.

L'évolution des manuels

- 10 Depuis les années soixante, les manuels scolaires ont connu une forte évolution sur le fond et la forme. Marqués par une forte diversité et des approches parfois très différentes aussi bien sur le fond que sur la forme, les manuels sont un support incontournable et malgré leur forte diversité il est possible de dégager quelques tendances dans la manière dont Hitler et l'idéologie qu'il a développés, le nazisme, sont présentés aux élèves à travers quelques exemples représentatifs.
- 11 Le premier manuel représentatif que nous avons choisi est celui des éditions Delagrave, paru et proposé aux élèves en 1962. Il appartient à l'une des premières séries de manuels abordant la question qui représente au total 12 pages. Les pages 132-133 consacrées à la présentation d'Adolf Hitler méritent que l'on s'y attarde (fig. 1). En effet, l'accent est mis avant tout sur son état mental de manière à la fois directe et indirecte. Le texte précise qu'au fond le nazisme est susceptible de s'expliquer par les désordres mentaux d'Hitler : « le génie politique de l'homme a été autant discuté que sa santé mentale ». L'illustration jointe qui sert à illustrer la double page renforce cette analyse puisque l'éditeur a choisi une photo sortie de son contexte, mais qui illustre parfaitement l'idée de désordre mental. Signée Heinrich Hoffmann (1885-1957), photographe du parti nazi, ami personnel d'Hitler, elle fait en réalité partie d'une série prise en 1925 correspondant à un travail sur la gestuelle et les effets liés à l'expression du visage lors des discours, recherche sophistiquée qui démontre l'absence de déséquilibre psychique.

Fig. 1. – Extrait du manuel d'enseignement secondaire (deuxième cycle) présentant Hitler. *Manuel d'Histoire moderne et contemporaine*, Jean Sentou et Charles-Olivier Carbonell (dir.), p. 162-163.



© Librairie Delagrave, 1962.

- 12 La doctrine nationale-socialiste quant à elle, est abordée dans la double page 134-135. Elle est divisée en 5 thèmes : la critique du parlementarisme, le régime totalitaire avec les notions de pangermanisme et d'espace vital, le racisme, l'antisémitisme, l'anticapitalisme et la critique du marxisme. Nous constatons que tous les grands thèmes définissant le nazisme sont globalement présents.
- 13 Dans un second temps, si nous prenons les programmes de 1995 et le manuel des éditions Hachette, édité en 2001 sous la direction de Jean-Michel Lambin ; l'équipe de rédaction comprend des universitaires : Jean-François Sirinelli et Annette Becker, agrégés d'histoire et professeurs d'histoire contemporaine à l'université de Lille III⁶. Le nazisme est traité au chapitre 18 du manuel sur une dizaine de pages. La biographie d'Hitler, très factuelle, est sommaire et s'arrête en 1933. Elle s'accompagne curieusement d'un portrait pris pendant la Première Guerre mondiale⁷. Le portrait officiel du dictateur est repris à la page suivante et accompagne le paragraphe du manuel intitulé « les premières mesures : 1933 » consacrés à la mise en place du régime et des premières persécutions⁸.
- 14 En 2012, la nouvelle version des programmes d'histoire de Première inscrit toujours l'étude du nazisme, mais dans une nouvelle perspective, cette fois-ci comparative. En effet, il est compris dans le thème 3 du programme intitulé *Le siècle des totalitarismes* et la question *Genèse et affirmation des régimes totalitaires*. Les recommandations pour la mise en œuvre explicitent les orientations voulues par les concepteurs des programmes :

« Il convient de s'interroger sur les caractéristiques proches de ces régimes, qui justifient leur étude comparée : terreur de masse, culte du chef, volonté de construire un « homme nouveau » et une société unanimiste dans laquelle l'individu s'efface derrière le collectif, commune hostilité à la démocratie libérale.

Toutefois, il ne s'agit pas de tenter de mettre en évidence un modèle unique, mais de dégager, par-delà un certain nombre de ressemblances, les spécificités de chaque régime⁹. »

- 15 La nouvelle version du manuel Hachette est cette fois-ci dirigée par Frédéric Besset. Elle ne change pas fondamentalement la présentation du nazisme, mais elle met davantage l'accent sur les documents dans une démarche comparative. L'image d'Hitler qui est choisie est avant tout celle qui est présentée par la propagande nazie et non un portrait officiel : nous retrouvons plutôt le portrait réalisé par Hubert Lanzinger *Le porte-drapeau*, peint en 1938 et représentant Hitler en chevalier teutonique, en armure et de profil¹⁰ (fig. 2).

Fig. 2. – Hubert Lanzinger : *le porte-drapeau*, 1938, huile sur toile.



© US Army Center of Military History, Washington. Washington, D.C.

Conclusion : quelles sources de travail pour le professeur actuellement ?

- 16 Il en ressort globalement depuis 1962 que tous les thèmes et l'essentiel du vocabulaire désignant leurs principaux objectifs politiques sont présents, mais la définition même du nazisme, sa genèse et son expression ont évolué sous l'effet de la recherche, même si elle ne se traduit pas immédiatement dans les manuels. De là quelles peuvent être les sources de travail pour le professeur ?

- 17 Le professeur peut choisir (et c'est sa liberté pédagogique) d'utiliser exclusivement le manuel. Ce dernier reste un récepteur de la recherche dans la mesure où les concepteurs des manuels, des professeurs et des universitaires, puisent dans cette dernière afin de rédiger les textes. En général, les professeurs se contentent rarement d'exploiter uniquement le manuel, celui-ci ne proposant qu'un discours préétabli, mais qui a l'avantage de guider de manière rassurante le professeur avec un langage adapté aux élèves. La plupart des professeurs choisissent d'enrichir leurs cours avec des documents de leur choix, donnant du même coup une note personnelle à leur enseignement. Mais un problème se pose : devant l'abondance d'études de livres de documentaires de revues sur le sujet, que choisir ?
- 18 Deux types de support sont à retenir et en premier lieu, le document-source. La base est sans conteste *Mein Kampf*, texte éminemment politique en plus de comporter des éléments biographiques d'Hitler, ce dernier l'ayant rédigé pour faire connaître justement son idéologie et son programme. Cependant son utilisation ne laisse pas de place à l'improvisation : elle doit avoir un but précis, une utilisation cadrée et une finalité posée d'entrée. Il peut légitimement effrayer le professeur qui ne se sentirait pas armé intellectuellement pour l'utiliser, mais il ne peut pas être occulté. Les manuels eux-mêmes ne l'ont pas fait. Par exemple, le manuel de 1^{ère} des éditions Bréal en propose de courts extraits à l'étude¹¹. Mais on peut y joindre d'autres sources directes : les extraits de discours des membres du Troisième Reich, les mémoires d'Albert Speer *Au cœur du Troisième Reich*, édité chez Plurielles ou les mémoires de Sebastian Haffner *Histoire d'un allemand* écrites en 1938 qui permettent de comprendre comment le nazisme s'installe chez un individu. Enfin, le documentaire de Patrick Rotman *Les survivants*, réalisé en 2005, propose des témoignages saisissants d'anciens déportés.
- 19 Les études historiques et les travaux récents sont bien entendu l'autre support indispensable et en premier lieu la biographie de référence et incontournable d'Hitler, signée par l'historien britannique Ian Kershaw. En France, l'historiographie récente offre une certaine abondance d'études qui sont devenues incontournables : la thèse de Johann Chapoutot publiée en 2008 *Le National-socialisme et l'Antiquité*, son étude *La loi du sang, penser et agir en nazi*, publiée aux éditions Gallimard en 2014. L'historien a également publié en 2012 un numéro de la documentation photographique photo, revue à laquelle la plupart des CDI des établissements sont abonnés, numéro très utile qui fait le point sur l'historiographie récente¹² (fig. 3). Le professeur dispose aujourd'hui d'un large éventail de ressources dont il peut et doit s'emparer pour bâtir son cours.

Fig. 3. – Quelques exemples d'études et de ressources à la disposition des professeurs.



© Doc. Cécile Dunouhaud.

BIBLIOGRAPHIE

BENSOUSSAN Georges, *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*, nouvelle édition revue et augmentée, Paris, Mille et une nuits, 2003, 205 p.

BENSOUSSAN Georges, « L'enseignement de la Choa dans les écoles de la République », *Tribune juive*, n° 415, février 1992.

CHAPOUTOT Johann, *Le National-socialisme et l'Antiquité*, Paris, PUF, 2008, 544 p.

CHAPOUTOT Johann, *La loi du sang, penser et agir en nazi*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des histoires, 2014, 576 p.

CHAPOUTOT Joahnn, *Le nazisme une idéologie en actes*, Paris, La Documentation française, Collection Documentation photographique n° 8085, 2012, 64 p.

KERSHAW Ian, *Hitler 1889-1936*, Paris, Flammarion, 2008, 1159 p.

LÉCUREUR Bertrand, *Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe*, Göttingen, V&R Unipress, coll. Eckert. Die Schriftenreihe, 2012, 256 p.

NOTES

1. G. Bensoussan, *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*, p. 174.

2. En 1963, Fernand Braudel cosigne un manuel d'histoire qui paraît sous le titre *Le Monde actuel, histoire et civilisation*. Dans la partie de l'ouvrage consacrée au conflit, le génocide des juifs occupe en tout et pour tout une demi-ligne, dans la phrase suivante :

« Le nombre de tués, militaires ou civils, est très élevé, surtout en Europe centrale et spécialement parmi les groupes ethniques pourchassés par les nazis : juifs, gitans... ». Le régime de Vichy est évoqué en quelques paragraphes, mais aucune mention n'est faite du statut des juifs adopté par l'État français. Cité par Xavier Ternisien, « Shoah : le temps des témoins et celui des historiens », *Le Monde*, 8 février 2000.

3. « Le génocide juif, que les manuels s'obstinent à nommer holocauste, sera étudié en fin de classe de premier » Georges Bensoussan, « L'enseignement de la Choa dans les écoles de la République », *Tribune juive*, n° 415, février 1992, p. 30.

4. Mini-série américaine de quatre épisodes d'une durée variable allant de 89 à 135 minutes réalisée par Marvin Chomsky sur un scénario de Gerald Green. Elle fut diffusée entre le 16 et le 19 avril 1978 sur NBC. À travers l'histoire de deux familles de Berlin, l'une juive, l'autre nazie, elle décrit la destruction des juifs d'Europe. En France, la mini-série a été diffusée en 1979 sur Antenne 2 dans le cadre de l'émission *Les Dossiers de l'écran*.

5. Jack Lang occupe alors le poste de ministre de l'Éducation nationale et de la Culture dans le gouvernement dirigé par Pierre Bérégovoy.

6. Les autres membres de l'équipe de rédaction sont notamment Odile Louage, Marie-Anne Matard-Bonucci, Jean Vassort, Jean-Luc Villette, José Zimniak professeurs en lycée, et Nicolas Werth, alors chargé de recherches au CNRS.

7. J.M. Lamblin (dir.) *Histoire 1^{ère}*, p. 278.

8. *Ibid.*, p. 280.

9. <https://eduscol.education.fr/92/j-enseigne-au-lycee-generaltechnologique>. La mise en place de cette nouvelle approche s'est déroulée dans un contexte de polémiques et de débats tendus face au choix d'abandonner la chronologie. De même, le fait de comparer les régimes totalitaires de l'entre-deux-guerres a suscité des interrogations.

10. F. Besset (dir.), *Histoire 1^{ère} ES/L/S. Questions pour comprendre le XX^e siècle*, p. 194.

11. G. Dorel-Ferré (dir.), *Le monde du milieu du XIX^e siècle à 1939, Première L-ES-S*, 320 p. Manuel édité dans le cadre des programmes de 1995. L'extrait de *Mein Kampf* est situé à la page 269.

12. Nous pouvons également citer le travail d'Olivier Lallieu *Histoire de la mémoire de la Shoah*, aux Éditions Soteca qui propose quelques éléments utiles pour compléter le cours de Terminale générale intitulé « l'historien et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale ».

RÉSUMÉS

Si le communisme a eu tendance à disparaître des programmes ou du moins à devenir très secondaire, il en est tout autre du nazisme, autre idéologie totalitaire marquante du XX^e siècle. L'étude du nazisme par les historiens a débuté dès 1945, dès la fin de la Seconde Guerre mondiale. Mais son introduction dans les programmes scolaires ne date que du début des années 60. Depuis les années 2000, le nazisme est même devenu une des questions d'histoire incontournables des

programmes, pour laquelle il apparaît désormais inenvisageable de la retirer. De fait, l'enseignant s'est retrouvé confronté à un certain nombre de problèmes et une double problématique : comment enseigner cette question primordiale pour la compréhension du monde contemporain et avec quelles ressources ?

AUTEUR

CÉCILE DUNOUHAUD

Professeur agrégée, docteur en histoire, lycée Marguerite Yourcenar, Morangis

Les hommes, acteurs de la transmission : quelques itinéraires

Henri de La Tour, prince souverain de Sedan et duc de Bouillon, et la transmission des savoirs (1555-1623)

Romain Marchand

- 1 Henri de La Tour d'Auvergne, vicomte de Turenne, duc de Bouillon et maréchal de France, est un acteur majeur de l'histoire de France entre l'année 1572, au cours de laquelle il s'affirme dans l'entourage de François d'Alençon, et sa mort en 1623. Deux éléments nuisent à l'appréciation du rôle de ce personnage : il est peu connu du grand public et les travaux des universitaires insistent depuis longtemps sur ses aspects négatifs – une ingratitude envers le pouvoir royal, un profil d'éternel trublion, une propension à la manœuvre, au secret, voire à la manipulation. Ce sont ces deux lacunes que j'ai tentées de combler au cours de ma thèse, en dégageant les grandes étapes de sa vie : de 1555 à 1572, le jeune vicomte de Turenne apprend à être un courtisan, formé en cela par son grand-père Anne de Montmorency et par ses précepteurs successifs. La Saint Barthélemy et le premier siège de La Rochelle le conduisent, en 1572-1573 à prendre position dans les affaires de France en basculant dans le malcontentement, en se convertissant au calvinisme et en ralliant le roi de Navarre. Après avoir survécu aux affres des guerres civiles, il est désigné pour épouser l'héritière de la principauté de Sedan, alors en fort mauvaise posture. Commence ainsi pour lui une période de tiraillements entre ses devoirs de sujet du roi de France, de prince souverain étranger et de chef de file du parti protestant, jusqu'à sa mort en 1623¹.
- 2 C'est précisément lorsqu'il devient prince de Sedan que la question de la transmission des savoirs se pose désormais à lui, car son statut change radicalement : après avoir été longtemps célibataire, il se marie et devient père de famille, et son statut de prince souverain l'amène à développer les institutions de la principauté de Sedan afin d'en assurer le rayonnement. C'est ainsi que, dans la décennie 1602-1613, il transforme le collège de Sedan en une académie protestante, il rédige ses *Mémoires* adressés à son fils aîné, il fonde une académie des Exercices.

Mémoires d'Henri de La Tour et transmission des savoirs

- 3 Les mémoires d'Henri de La Tour n'étaient initialement pas destinés à la publication mais à son fils aîné, et ils n'ont été publiés que bien après sa mort. Ils sont rédigés en 1609-1610 dans un contexte de réaffirmation du duc de Bouillon à la cour de France, à laquelle il a été réintégré en avril 1606 – après avoir pendant un long moment tenu tête à Henri IV dans le cadre de la conjuration du maréchal Biron – et d'intenses travaux de transformations de Sedan.
- 4 Dans la mesure où le destinataire de cet ouvrage est son fils aîné, on peut considérer que le but de cet ouvrage est de transmettre un certain nombre de savoirs au jeune Frédéric-Maurice de La Tour, né quatre ans plus tôt, afin de le former à ses futures fonctions de grand du royaume et de prince de Sedan.
- 5 Même si le récit s'arrête brutalement en 1586, aussi bien dans les diverses publications du texte que dans les manuscrits conservés, la dimension de transmission des savoirs et l'interrogation sur les pratiques éducatives est une des constantes du texte. Henri de La Tour ancre son récit dans le réel : 286 toponymes désignent des lieux où il se rend parfois à plusieurs reprises (villes, villages, lieux-dits, cours d'eau), et 719 noms permettent d'identifier des individus qu'il rencontre. Il livre également à son fils des récits de batailles dans lesquels il campe avec précision le décor, la position des troupes, les étapes du combat, notamment lors d'un assaut sur la rivière Tare. À travers cette mémoire des lieux, des personnes et des faits, le duc de Bouillon cherche à transmettre à son fils une mémoire de la famille, même si cette dernière n'est pas toujours glorieuse – ce dont il convient par exemple lors du siège de La Rochelle où il admet avoir mis en danger par son imprudence François d'Alençon ce qui lui valut un avertissement d'Henri de Valois, chef des armées royales. Il entre ainsi pleinement dans la logique de la construction d'une maison, avec sa mémoire fondée sur des hauts faits, attachée à des lieux dont le nom résonne, et qui est transmise de génération en génération, les plus jeunes en devenant les dépositaires et étant appelés à surpasser les actes de leurs aïeux en cultivant les vertus – le courage, l'audace, la fidélité, le goût de l'exploit – que ces derniers leur enseignent.
- 6 Dans l'*incipit* des *Mémoires*, Henri de La Tour invite son fils à se fixer comme lui trois grands objectifs :

« En premier lieu, de vous faire soigneusement instruire en la vraye religion [...]; ensuite de mettre l'estat de vos biens au meilleur et plus assuré terme que la vicissitude des choses humaines le peut désirer ; pour le dernier, c'est de vous rendre capable, si Dieu vous continue en ce monde un bon âge, que vous puissiez estre instruit aux vertus morales et politiques². »
- 7 Apparaissent ici successivement l'attachement à la foi calviniste, la contribution à la grandeur de la maison La Tour d'Auvergne et enfin la formation intellectuelle. Cet ordre est révélateur des préoccupations du duc de Bouillon qui, depuis sa conversion en 1575-1576, avait voué sa vie au service du parti protestant. Il était particulièrement hostile aux conversions de calvinistes vers le catholicisme à la cour entre 1606 et 1610, et soutenait la sœur du roi, objet de pression en vue de sa propre conversion. Il souhaitait que son fils fût d'abord fidèle à sa foi avant même de poursuivre l'œuvre paternelle d'affirmation sociale et politique de la maison La Tour d'Auvergne, voire de cultiver les vertus intellectuelles.

Henri de La Tour et sa propre formation intellectuelle

- 8 La question de la transmission des savoirs dans les *Mémoires* d'Henri de La Tour ne se limite pas à un récit de hauts faits : le duc de Bouillon s'interroge sur la formation qu'il a reçue, comme ses contemporains De Thou et Agrippa d'Aubigné au même moment. Dans la mesure où, à l'âge de deux ans, il était orphelin de père et de mère, ce sont ses grands-parents Anne de Montorency et Madeleine de Savoie qui ont pris en charge son éducation. Ce sont leurs choix qu'il interroge, et qu'il critique. Cette réflexion permet de retracer son parcours : il est confié à l'âge de six ans au précepteur Villemontée, lequel malgré son caractère colérique « commença à m'enseigner la langue latine et les premiers rudimens de la sphère et des cartes, à quoy je profitois beaucoup en l'un et en l'autre, et avec plaisir³ ». L'expérience est rapidement interrompue en raison des violentes colères du précepteur⁴, malgré les progrès du jeune Turenne et son intérêt pour les matières enseignées. Madeleine de Savoie craint alors qu'une formation trop intellectuelle ne conduise son jeune petit-fils à une conversion au calvinisme :

« Madame la connestable, une des superstitieuses de son temps, prit fantaisie que les sciences me feroient estre de la religion en laquelle Dieu m'a appellé en son temps, qui fut cause, à mon grand mal, de me faire oster mon précepteur, et par là le moyen d'apprendre les langues et la philosophie, qui m'a esté un grand deffaut pour les charges que j'ay eues, ainsi que le pourrés apprendre par la continuation de mon discours⁵. »

- 9 On ignore si cette préoccupation compta vraiment, mais elle révèle les liens étroits que les contemporains établissaient entre modalités et contenus de la transmission des savoirs d'un côté, et conversion au calvinisme de l'autre. Les évolutions intellectuelles et éducatives introduites par le mouvement humaniste étaient considérées par certains comme un facteur de conversion.

- 10 La crainte de faire du jeune Turenne un huguenot conduit son grand-père à prendre en charge son éducation par la pratique d'exercices physiques, l'équitation, la danse, le maniement des armes, et par la formation au rôle de courtisan selon une méthode fondée sur l'observation et l'imitation :

« Je demeuray audit Chantilly jusqu'à dix ans, où, pour bonheur, j'eus la bonne grâce de mon grand-père. Mon esprit assez prompt, mais soigneux **d'ouïr et retenir** les choses bien dites, me fit, dès mon jeune âge, **admirer** la vertu et sagesse, de mondit sieur le connestable, et avoir réservé tout le temps de ma vie des propos et façon que je **remarquois** en luy, qui m'ont esté d'une incroyable utilité⁶. »

- 11 Henri de La Tour est ainsi préparé, en travaillant la maîtrise de son corps et de ses attitudes, à entrer à la cour où il est introduit à l'âge de dix ans. Dans ses *Mémoires*, il compare donc deux méthodes éducatives successives : le recours au précepteur, puis l'imitation de son glorieux grand-père. Il prétend avoir été lésé par les choix de ses grands-parents, en particulier pour sa formation intellectuelle, mais l'analyse de son itinéraire à la cour des Valois puis à celle du roi de Navarre à Nérac n'indique aucune difficulté. Il s'y comporte en véritable courtisan et comble ses lacunes intellectuelles par la conversation et la lecture, notamment à la cour de Nérac où il fréquente assidûment Marguerite de Valois et Catherine de Navarre, réputées pour leur culture, ainsi que les autres acteurs de ce foyer culturel, tels Agrippa d'Aubigné, Duplessis-

Mornay et Montaigne. Il évoque dans ses *Mémoires* ses longs échanges avec la sœur du roi de Navarre :

« Madame et moy parlions souvent ensemble, de façon qu'elle commença de prendre de la confiance en moy, qui l'honorais fort, ayant cette princesse de fort belles qualités, estant jeune et agréable, chantant des mieux, jouant fort joliment du luth, faisant quelques rimes, de sorte que, luy rendant l'honneur que je luy devois, elle me disoit familièrement ses conceptions, et moy les miennes. Je ne luy parlois jamais que dans sa chambre et devant tout le monde ; de sorte que, n'y ayant là personne qui me précédast, il sembloit qu'elle suivist plustost la coustume d'entretenir les plus grands, que par un choix elle m'entretînt. Cela a duré longtemps, bien l'espace de quatre ou cinq ans [...] »

- 12 Il est néanmoins vrai qu'il chercha à parfaire sa formation pendant sa captivité à Hesdin entre 1581 et 1584, comme l'attestent les commandes de livres et d'un astrolabe. Si Henri de La Tour ne devint un prince humaniste que dans le courant des années 1580, c'est-à-dire vers la trentaine, cela ne signifie pas que son éducation ait été bâclée et que la transmission des savoirs de la part de ses grands-parents ait été défailante, d'autant qu'il manifeste une admiration évidente pour Anne de Montmorency. On peut également souligner qu'il est âgé de cinquante-quatre ans lorsqu'il écrit ses *Mémoires* et qu'il est entre-temps devenu prince souverain de Sedan et fondateur d'une académie protestante : le regard porté sur sa propre éducation est probablement influencé par les pratiques de transmission qu'il encourage alors au sein de l'Académie protestante de Sedan, dont les enseignements ont un contenu précis et sont dispensés selon un horaire fixe dans le cadre d'un établissement au règlement rigoureux.

Deux institutions au service de la transmission des savoirs : l'Académie protestante et l'Académie des exercices

- 13 C'est parce qu'il était un calviniste fidèle qu'Henri de La Tour avait été désigné par Henri de Navarre pour épouser Charlotte de La Marck, héritière de la principauté de Sedan. Dès lors il devait en assurer la protection, car cette terre protestante était entourée de territoires catholiques hostiles (duché de Rethel, duché de Lorraine, principauté-évêché de Liège). C'est dans cette logique qu'il contribua à l'avènement et au rayonnement de l'académie protestante de Sedan. En 1576, Françoise de Bourbon avait en effet fondé un collège à Sedan qu'Henri de La Tour transforme en 1602 en académie protestante et qui devient en quelques années un lieu de formation très prisé pour les étudiants protestants.
- 14 Ce succès s'explique en partie par sa situation puisque l'académie de Sedan est avec celle de Saumur la seule située au nord de la Loire. Le prestige d'Henri de La Tour, les embellissements et le renforcement des défenses de Sedan font de cette académie un lieu de formation intellectuelle particulièrement sûr, comme à Saumur avec laquelle les points communs sont nombreux : Philippe Duplessis-Mornay est gouverneur de cette place de sûreté à la même période que celle où Henri de La Tour est prince souverain de Sedan. Les deux hommes échangent une correspondance régulière, et mettent en œuvre des mesures très proches. Ils dirigent chacun une cité et des terres qui vivent dans une logique de survie protestante en territoire catholique hostile. L'académie de Sedan répond donc à un besoin de formation des pasteurs et de transmission des

savoirs au sein des communautés protestantes installées dans le nord du royaume de France, mais aussi aux Pays-Bas et dans les territoires germaniques convertis au calvinisme comme le Palatinat.

- 15 Cependant, à Sedan, la sécurité et le prestige d'Henri de La Tour, notamment auprès des princes protestants étrangers, tels l'Électeur Jean Sigismond qui confie son fils Joachim à l'académie⁸, ne sont pas seuls en cause. Le conseil des modérateurs de l'académie et Henri de La Tour lui-même sont très soucieux de la qualité des moyens de transmission des savoirs. Il en est ainsi du recrutement des professeurs, particulièrement soigné, et enseignant dans des domaines variés et dont les mieux connus sont Tilenus, Cappel, Drelincourt, Du Moulin. Cela permet de couvrir des domaines très variés du savoir, de la théologie aux mathématiques en passant par les langues anciennes. Il en va de même pour la constitution de la bibliothèque, régulièrement approvisionnée par Jean Jannon et le secrétaire du prince, Justel, et qui permet aux étudiants d'accéder à des ouvrages de qualité, comme le recommandent les synodes nationaux de Gap en 1603 et de La Rochelle en 1607. Tous les ouvrages de la bibliothèque sont reliés aux armes du prince, et elle était réputée pour la qualité et le nombre des ouvrages qu'elle contenait, mais elle fut dispersée lors du rattachement à la France, comme les bibliothèques de la plupart des académies le furent après la Révocation⁹. Enfin, pour rendre accessible la formation dispensée, un système de bourses est mis en place et doté d'environ 530 livres par an, permettant ainsi aux écoliers même les plus pauvres de bénéficier d'une véritable transmission des savoirs, à condition qu'ils ne quittent pas la principauté pendant leurs études¹⁰. Un tel effort de transmission des savoirs implique pour s'inscrire dans la durée une certaine pérennité des financements, ce qui explique peut-être leur diversité : rente annuelle versée par la ville, taxes diverses, dons et legs, dons du prince, subventions des synodes nationaux, et même, sous la Régence, dotation par Marie de Médicis. Bien que ces revenus fussent irréguliers, dépendant en partie d'autorités extérieures à la principauté comme les synodes ou la reine mère, ils furent le support indispensable des missions de l'académie protestante.
- 16 Dès 1607, Henri de La Tour décida d'étendre les enseignements par la fondation d'une académie militaire des Exercices, en 1607, pour former ceux qui veulent faire carrière dans les armes. Elle accueillait 80 étudiants formés à l'équitation, à l'usage des armes à feu et des armes blanches, mais aussi, par souci de leur donner une formation complète, aux mathématiques et à la philosophie. Cette fondation s'inscrit dans l'engouement des années 1590-1620 pour la transmission des savoirs équestres, ce que traduisent les nombreuses fondations d'académies équestres en divers endroits du royaume de France¹¹. Comme l'académie protestante, elle rayonnait en dehors de la principauté vers l'Europe protestante.
- 17 Le thème de la transmission des savoirs est particulièrement éclairant en ce qui concerne Henri de La Tour : la documentation disponible permet d'appréhender plusieurs facettes du personnage. La plus connue et la plus évidente est celle de fondateur de deux académies, ce qui fait de lui un acteur indirect de la transmission des savoirs par les choix qu'il opère et par le soutien constant qu'il apporte à ces institutions, lesquelles permettent tout au long du XVII^e siècle de former des élites protestantes, en particulier des pasteurs et des théologiens. Ses *Mémoires*, sa

correspondance et celle de son épouse laissent transparaître deux autres facettes. D'abord celle du père qui adresse à son tout jeune fils ses mémoires dans un souci évident de formation et de transmission de la mémoire familiale. Mais aussi celle de l'homme âgé qui prend du recul sur sa propre formation et s'interroge sur les modalités de la transmission des savoirs à l'aune de celles qui sont mises en œuvre à l'académie protestante, ce qui révèle chez Henri de La Tour une véritable réflexion éducative portant à la fois sur les méthodes et sur les contenus à transmettre qu'il s'agisse des exercices physiques, de l'apprentissage du rôle de courtisan, des connaissances théoriques, et même de la formation spirituelle, comme le suggère la devise de l'Académie des Exercices, tirée des Psaumes :

« On a beau sa maison bastir si le Seigneur n'y met la main cela n'est que bastir en vain. Remets en Dieu & toy et ton affaire en luy te fie & il accomplira ce que tu veux accomplir & parfaire. »

BIBLIOGRAPHIE

ANQUEZ Louis, *Henri IV et l'Allemagne d'après les Mémoires et la correspondance de Jacques Bongars*, Paris, Hachette, 1887.

BEHR Aurélien, « Règlement pour les pauvres écoliers de Sedan, Henri de La Tour, 8 novembre 1606 », *Le Pays Sedanais*, T. XXX, 2012, p. 13-30.

DE LA TOUR Henri, *Mémoires du duc de Bouillon*, Édition Michaud et Poujoulat, Paris, 1838, p. 1.

DOUCET Corinne, « Les académies équestres et l'éducation de la noblesse (XVI^e-XVIII^e siècle) », *Revue historique*, 2003, p. 817-836.

JOLLY Claude (dir.), *Histoire des bibliothèques françaises, t. 2 : les bibliothèques sous l'Ancien Régime, 1530-1789*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2008.

MARCHAND Romain, « Henri de La Tour, 1555-1623 », thèse préparée sous la direction de M. Jean DUMA et soutenue le 27 novembre 2014.

NOTES

1. R. Marchand, « Henri de La Tour, 1555-1623 ».
2. H. de La Tour, *Mémoires du duc de Bouillon*, p. 1.
3. *Ibid.*, p. 1.
4. J. Marsollier, *Histoire de Henry de La Tour d'Auvergne duc de Bouillon*, p. 3.
5. H. de La Tour, *Mémoires du duc de Bouillon*, p. 1-2.
6. *Ibid.*, p. 2. Les mots en gras sont ceux désignant les facultés cognitives et sensitives utilisées.
7. *Ibid.*, p. 34.

8. Arch. mun. Sedan, fonds Gourjault, carton 66, liasse H : « Historique de l'académie ». Dans une lettre adressée à Villeroy le 25 mars 1606, Bongars reconnaît l'excellence de la formation reçue par le jeune homme (L. Anquez, *Henri IV et l'Allemagne d'après les Mémoires et la correspondance de Jacques Bongars*, p. 112-113, note 1).
9. C. Joly (dir.), *Histoire des bibliothèques françaises, t. 2 : les bibliothèques sous l'Ancien Régime, 1530-1789*, p. 248-253.
10. A. Behr, « Règlement pour les pauvres écoliers de Sedan, Henri de La Tour, 8 novembre 1606 ».
11. C. Doucet, « Les académies équestres et l'éducation de la noblesse (XVI^e-XVIII^e siècle) ».
-

RÉSUMÉS

La transmission des savoirs a été une des principales préoccupations d'Henri de La Tour d'Auvergne, vicomte de Turenne, prince souverain de Sedan et duc de Bouillon (1555-1623), notamment dans les années 1600 et 1610, lorsqu'il transforme le collège de Sedan en Académie et fonde l'Académie des Exercices. C'est alors qu'il rédige ses *Mémoires*, adressés à son fils, dans lesquels il développe une réflexion sur l'éducation et par lesquels il transmet un certain nombre de conceptions à son héritier. La réflexion portera sur les relations entre ce document et les fondations d'Henri de La Tour ainsi que sur les moyens mis en œuvre pour la transmission des savoirs par les établissements sedanais et les contenus enseignés.

AUTEUR

ROMAIN MARCHAND

Professeur agrégé d'histoire, docteur en histoire moderne, CPGE Lycée La Bruyère, Versailles, adhérent de la Société d'Histoire et d'Archéologie du Sedanais

Lawrence Harvey ou d'une langue à l'autre : la formation européenne d'un élève architecte dans la seconde moitié du XIX^e siècle

Estelle Thibault

- 1 Comment s'opère la circulation des savoirs architecturaux dans l'espace européen de la seconde moitié du XIX^e siècle ? D'une génération à l'autre, mais aussi d'une langue à l'autre, quels sont les vecteurs et les processus de leur diffusion ?
- 2 Le cas de l'enseignement de l'architecture est intéressant en raison de la diversité des établissements et du réseau géographique qu'ils constituent. Les institutions à l'attrait international, écoles polytechniques, académies ou écoles des beaux-arts, suscitent une mobilité géographique importante et engendrent échanges linguistiques et hybridations pédagogiques. La circulation des professeurs et des élèves s'effectue au sein d'établissements qui mettent en œuvre des systèmes didactiques contrastés. D'un côté, celui, académique, de la section architecture de l'École des beaux-arts de Paris place l'habileté de la composition au centre de la formation et se fonde sur un système d'ateliers où s'exerce un principe d'émulation entre élèves. De l'autre, celui du Polytechnikum, dérivé du modèle de l'École polytechnique parisienne et bien représenté en Allemagne, développe un cursus d'ingénieur-architecte de culture scientifique, selon une pédagogie plus scolaire de cours magistraux et d'exercices gradués¹.
- 3 Le parcours de Lawrence Harvey (1845-1920), Anglais né à Genève, est particulièrement révélateur des échanges linguistiques, transferts d'idées et confrontations de modèles que suscite la mobilité des élèves entre ces systèmes. Il étudie à la *Bauschule* du Polytechnikum de Zurich, puis à la section d'architecture de l'École des beaux-arts de Paris.
- 4 Harvey est principalement connu pour avoir, dans les années 1880, contribué à diffuser dans la presse française et britannique les idées de son ancien professeur d'architecture

à Zurich, Gottfried Semper (1803-1879)². Il a également été identifié comme l'un des promoteurs en Grande-Bretagne du modèle de l'École des beaux-arts³. Nous nous focaliserons sur son parcours d'élève, avant son installation à Londres où il exercera une triple activité d'architecte, de journaliste et d'enseignant. Nous montrerons comment, dès le début de ses études à Zurich, la difficulté d'étudier dans une langue encore mal maîtrisée lui impose des efforts supplémentaires pour assimiler les connaissances, par le biais de transcriptions en anglais et en français, partagées dans un premier temps dans le cadre familial. À Paris, alors qu'il est encore élève, il envisage déjà d'utiliser ses compétences linguistiques pour faire connaître en Angleterre les différentes méthodes pédagogiques développées sur le continent.

- 5 La documentation que constituent les publications de Lawrence Harvey dans la presse britannique autour de 1870 a été utilement complétée par l'existence de papiers familiaux conservés à la bibliothèque de Genève⁴. S'ils nous renseignent sur ses occupations, les courriers échangés avec sa famille se révèlent être des vecteurs de l'assimilation puis de la transmission des contenus enseignés. Les recherches sur les correspondances au XIX^e siècle⁵ nous invitent en effet à considérer l'activité épistolaire en elle-même, facteur de cohésion familiale en situation d'éloignement et moyen d'appropriation des contenus enseignés. L'épistolaire a été désigné comme laboratoire intellectuel de l'écrivain ou du savant et comme l'un des moyens de la circulation des idées à l'échelle européenne⁶. Dans le cas présent, la correspondance apparaît comme un banc d'essai où se teste, avec les proches, une reformulation des contenus qui seront ensuite adaptés pour leur diffusion vers un autre contexte culturel.

De Genève à Zurich (1864-1867)

Échanges pédagogiques en famille

- 6 Les papiers Harvey ont jusqu'à présent été peu étudiés, à l'exception du chapitre que Luc Weibel a consacré au journal de Thomas Harvey (1817-1900), père de Lawrence, qui donne des indications précieuses sur le cadre familial⁷. Citoyen anglais installé à Genève dès 1832, Thomas Harvey était marié à Louise Tourte-Wessel (1816-1852), portraitiste. Professeur d'anglais, passionné par les langues, Thomas avait lui-même acquis une culture européenne en apprenant le français et l'allemand à Genève et à Munich. Attentifs aux pédagogies nouvelles, Thomas et Louise portèrent une extrême attention à l'éducation de leurs deux fils. Ils s'attachèrent à leur transmettre des valeurs protestantes tout autant qu'à préserver leur identité anglaise. Après la mort de Louise en 1852, le père a dévoué une partie de sa vie au suivi de leurs formations. Le frère aîné, Robert Harvey (1841-1911), se tourne comme son père vers l'étude de la littérature anglaise et part étudier à Londres dans les années 1860 ; quant à Lawrence, il envisage de devenir architecte, si possible en Angleterre. Pour un jeune homme bilingue (français et anglais) mais encore imparfaitement germanophone, le choix d'étudier à Zurich est une solution par défaut, liée à l'absence d'établissement supérieur d'enseignement d'architecture en Suisse romande et au fait que prédomine à Londres une pratique d'apprentissage, sans système d'éducation architecturale formalisé⁸. La décision familiale se porte alors sur le Polytechnikum de Zurich. Ouvert en 1855, il est le seul établissement fédéral à dispenser un cursus en architecture et en ingénierie. La renommée de son premier professeur, Gottfried Semper, y attire des jeunes gens de toute la Suisse mais aussi de nombreux étrangers⁹. Lorsque Lawrence y est admis à

l'automne 1864, son frère demeure à Londres et leur père dans la maison familiale de Genève. Cet éloignement suscite une intense correspondance qui contribue à resserrer les liens qu'entretiendront toute leur vie les deux frères, restés célibataires, et leur père. Entre 1864 et 1872, l'activité épistolaire soude le trio autour de l'objectif commun d'aider Lawrence à réussir. Cette correspondance s'effectue en plusieurs langues : l'anglais prédomine avec son père, le français avec son frère, l'allemand est utilisé ponctuellement.

Difficultés linguistiques et approfondissements épistolaires

- 7 À son arrivée à Zurich en septembre 1864, Lawrence Harvey écrit « [vivre] en moine faute de savoir l'allemand¹⁰ ». Pour progresser, il prend des cours auprès de Henri Brocher de la Fléchère (1835-1907), juriste genevois alors privat-docent à l'université de Zurich. Suivant les conseils de son père, Lawrence lit en allemand la Bible et les journaux, évite le dialecte zurichois et préfère s'imprégner, au théâtre, d'une langue soignée. Lors sa première année d'étude, il se passionne pour les cours d'histoire de l'architecture délivrés par Wilhelm Lübke (1826-1893) qui lui font entrevoir sa dimension culturelle :

I am quite enthousiastic in seing that my studies have to do with the mind of man and not only with stone and mortar¹¹.

- 8 Le secrétaire du Polytechnikum, Johann Gustav Stocker (1820-1889), lui conseille la lecture du manuel de Lübke *Abriss der Geschichte der Baukunst* (1861). Les lettres à son père deviennent l'occasion d'en recopier des passages en allemand ou de résumer en anglais les cours magistraux. Lawrence se plaît en effet à partager avec lui les réflexions qui concernent les rapprochements entre les origines de l'architecture et celles des langues. Il lui fait part des évènements de sa vie intellectuelle, par exemple en lui résumant des conférences auxquelles il assiste, comme les leçons sur Goethe et Shakespeare données par le philosophe Friedrich Theodor Vischer (1807-1887), alors professeur de littérature au Polytechnikum.
- 9 Lawrence devient l'élève de Gottfried Semper pendant sa deuxième année d'étude. En exil depuis le soulèvement révolutionnaire de Dresde de 1849, cet architecte réputé, après plusieurs années à Paris puis à Londres, trouva refuge à Zurich en 1855, lorsque lui fut confiée la direction de la *Bauschule* du Polytechnikum nouvellement créé¹². Il en avait également conçu le bâtiment, inauguré l'année où Lawrence intègre l'école. Le jeune élève l'avait d'ailleurs décrit avec admiration dans une lettre à son frère¹³ (fig. 1). Semper assure à la fois l'enseignement du projet d'architecture et un cours d'histoire comparée des édifices, dont le contenu difficile est encore obscurci par sa faible prestation oratoire. Lawrence fait l'acquisition de son livre *Der Stil*¹⁴ dont la compréhension lui demande beaucoup de travail, comme il l'écrit à son père :

*Semper's lectures is most original and profound but so very difficult to understand that I was obliged to buy his book *Der Stil* in den technischen und tektonischen Künsten. But the gain is not exceedingly great, for his style is so obscure that Germans are obliged to read 3 or 4 times a phrase before they can understand¹⁵.*

Fig. 1. – Vue du Polytechnikum de Zurich, envoyée par L. Harvey à son frère le 15 septembre 1864.



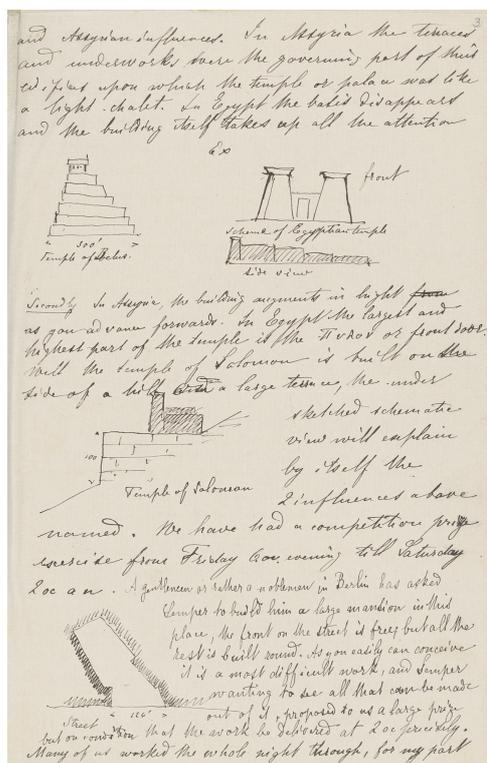
BGE, Ms fr. 5324, f°25r.

10 Il se révèle plus ironique avec son frère :

« J'ai un livre de Semper, c'est très original et profondément philosophique mais c'est pédant, à l'allemande. En parlant des pendants d'oreille, il les appellera des *macrocosmische* ornements et les bagues sont des *microcosmische* ornements c'est assez ridicule¹⁶. »

- 11 L'investissement dans la lecture de l'ouvrage s'avère payant, tant pour progresser dans la compréhension de la langue que pour s'imprégner de la pensée de son professeur dont il apprécie l'érudition et les idées. Il partage avec ses proches les découvertes susceptibles de les intéresser. Tantôt il recopie à son père des extraits des prolégomènes de *Der Stil*¹⁷, tantôt il lui résume, en anglais, certaines leçons du cours oral. Parce que son père s'est mis à l'apprentissage de l'hébreu, Lawrence est heureux de lui restituer une séance sur l'architecture du temple de Salomon, redessinant les schémas comparant les principes des temples assyrien, égyptien et phénicien¹⁸ (fig. 2). Aux vacances d'été, il emporte les deux volumes de *Der Stil* pour en faire la lecture à ses proches. Son père joue sur cette période le rôle d'un correspondant stimulant qui l'encourage, le questionne, le conseille, corrige ses fautes en allemand comme en anglais et lui envoie différents livres, par exemple un atlas pour mieux localiser les sites archéologiques évoqués par les enseignants. De fait, cette correspondance, où il est souvent question d'histoire et d'esthétique, développe l'aspect littéraire de sa formation. Lawrence évoque également ses progrès dans la composition architecturale : il décrit les exercices, envoie parfois des croquis de ses esquisses, déplore ses difficultés encore très grandes en dessin.

Fig. 2. – Extrait d'une lettre de L. Harvey à son père, 10 mars 1867, comparant les dispositions des temples antiques égyptien, assyrien et phénicien.



BGE, Ms fr. 5324, f°57r, pièce 6, f3.

Enseignement mutuel, sociabilités étudiantes

- 12 La correspondance évoque aussi les solidarités et échanges de savoirs qui se développent entre des élèves d'origines variées : des Suisses et des Allemands mais aussi beaucoup de jeunes gens d'Europe centrale. Lawrence dit travailler beaucoup et éviter la taverne, ce qui le rapprocherait des élèves les plus sérieux : Robert Raschka (1847-1908, de Bucarest) qui l'aide dans ses lectures, Giacomo Lepori (1843-1899, de Lugano), plus âgé et très talentueux, auquel Lawrence entreprend d'apprendre l'anglais en échange de conseils en matière de dessin. Harvey se constitue un réseau d'amitié où figurent plusieurs étrangers : Zdenko Schubert von Soldern (1844-1922) et Hugo Kafka (1843-1915), de Prague ; Stanislaus Mlodecki d'Odessa (?), Adolf Rehrenbek [Feszty] (1846-1900) d'Ogyalla (Hongrie)¹⁹ (fig. 3). Il s'investit également dans une société d'étudiants. Début 1867, il y présente un exposé en allemand sur l'architecture domestique grecque d'après les textes d'Homère²⁰. Ce travail, inspiré des leçons de Semper sur l'histoire comparée de l'habitation dans l'Antiquité, lui demande un gros investissement. Son père participe en lui complétant sa documentation, notamment en lui traduisant en anglais un livre reconstituant certains aspects de la vie quotidienne à partir de la lecture de l'Iliade et de l'Odyssée²¹. L'important volume conservé dans les papiers familiaux sous le titre *Father's Homer* démontre l'engagement paternel dans la formation de son fils, sa volonté de contribuer à distance à certains moments clés, y compris extrascolaires.

Fig. 3. – Étudiants à Zurich en 1867 : de gauche à droite : Kafka, Mlodecki, Leemann, Rehrenbek, Harvey (en haut), Huber, Schubert.



BGE, Ms fr. 5324, f°54v.

Introspection, stratégies professionnelles et premiers projets de traductions

- 13 Les correspondances offrent également à Lawrence l'occasion de réfléchir sur sa manière d'apprendre, d'analyser ses atouts et ses faiblesses. Il s'interroge sur l'enseignement dispensé au Polytechnikum, scientifique et théorique, orienté vers l'ingénierie plus que vers l'architecture. Il déplore l'inutilité des exercices d'architecture pour la vie professionnelle :

« Nous n'avons encore fait aucun projet dans notre vie, et bien le premier projet est un établissement de bains où l'on boit les eaux, avec un grand dôme et 2 ou 300 pieds de colonnades. 2^e projet un phare. 3^e projet reconstruction d'un temple avec ses environs d'après une lettre de Pline, 4^e arranger décorativement une grande cour de palais, avec ça vous ne savez pas seulement dessiner un escalier, même faire convenablement un boiton à cochon j'avoue que je me trouverais embarrassé²². »

- 14 Le jeune élève reste faible en dessin, par rapport à d'autres élèves souvent mieux préparés par leur cursus antérieur ou parce qu'ils ont déjà travaillé chez un architecte. Ses efforts en allemand et en histoire de l'architecture sont toutefois récompensés puisqu'il réussit très bien l'examen du cours de Semper²³. Lorsqu'à la fin de l'été 1866 il est admis dans la troisième et dernière année du cursus menant au diplôme, il a bien conscience que cette seule formation ne lui permettra pas d'engager une carrière à Londres et qu'il doit réfléchir aux moyens d'améliorer ses compétences artistiques. Il entend aussi s'appuyer sur ses points forts, c'est-à-dire sa capacité à s'exprimer

désormais dans trois langues – anglais, français et allemand. Dès lors il envisage d'écrire, éventuellement de traduire et de publier dans la presse, encouragé par son frère qui propose de faire l'intermédiaire avec les journaux londoniens.

- 15 La correspondance familiale devient le lieu de discussion de stratégies variées, ces hypothèses d'avenir étant parallèlement débattues avec ses amis et conseillers à Zurich. Ainsi naît d'une discussion avec Henri Brocher de la Fléchère l'idée de rester à Zurich l'année suivant son diplôme pour se faire une expérience dans le bureau de Semper. Mais comment s'y faire embaucher, quand des jeunes gens brillants viennent de Dresde ou de Vienne travailler gratuitement auprès du maître ? Le plan est ainsi exposé à son père :

Mr. Brocher proposed to me the following plan [...] I must read Semper's book during the holiday, mark the brilliant and original ideas, and make a concise, well styled analysis of it. I am then to get it published in the Athenaeum if possible. Then of course I send a number to Semper. He gets interested in me. When I get my diploma I go up to him, propose to translate his book into english, on condition that he takes me in his office. Then everythings gets on swimmingly. My name will be kept before the public by my writings. During that time I am learning under my first man in Europe, I get impregnated of his theories etc. When I go once in England, I shall have already had practice, and on a large scale, for Semper builds only theaters, palaces, and in general great public buildings²⁴.

- 16 Ce programme trop sophistiqué sera bientôt remplacé par d'autres hypothèses – travailler deux ans en Angleterre, voyager en Italie, poursuivre des études à Paris ou à Berlin –, mais on voit qu'émergent déjà deux projets qu'il concrétisera dans les décennies suivantes : s'appuyer sur ses compétences littéraires et linguistiques et profiter de la renommée de Semper pour se faire connaître en Grande-Bretagne en tant qu'élève de celui-ci.

- 17 L'année 1867 est un moment de doute profond quant à l'enseignement reçu à Zurich. Il estime avoir fait trop de mathématiques et bien trop peu d'architecture :

« Je ne me sens pas encore assez ferme sur mes jambes pour aller affronter le mauvais goût anglais²⁵. »

- 18 Paris l'attire parce que, selon Semper, l'architecture française, quoiqu'en décadence, reste proche de celle de la Renaissance italienne, « la plus pure et la plus belle des temps modernes²⁶ ». En juin, son père se renseigne auprès d'architectes genevois sur l'École des beaux-arts de Paris. Jacques-Louis Brocher (1808-1884)²⁷ – qui y avait lui-même étudié – approuve l'idée d'y parfaire son éducation, soulignant l'intérêt d'avoir commencé par des études scientifiques (la « théorie ») avant d'aborder « la pratique », et vante le système parisien :

« Les ressources sont infinies. L'étudiant profite autant et peut-être plus de ses rapports avec ses nombreux collègues que de ses cours et de ses professeurs²⁸. »

- 19 Lawrence recueille aussi des informations de la part d'un autre ancien élève, Henri Vaucher (1835-1896)²⁹. Parallèlement, des interlocuteurs anglais confirment au père que l'École des beaux-arts de Paris jouit d'un certain prestige en Grande-Bretagne³⁰.

- 20 La plus grande des déceptions tombe début août 1867, lorsque Lawrence apprend qu'il a échoué au diplôme, principalement en raison de son faible niveau en dessin³¹. Semper relativise cependant cet échec et lui conseille à son tour l'École des beaux-arts de Paris, tant pour son mode d'enseignement que pour les monuments de la capitale française. Il lui confie ne pas approuver le système pédagogique imposé par le Polytechnikum : le cursus de trois ans serait bien trop court pour former un architecte, les nombreuses

leçons magistrales laisseraient trop peu de temps pour l'apprentissage de la composition proprement dite.

- 21 Entre l'automne 1867 et l'été 1868, le séjour parisien se prépare par un stage chez l'architecte Jacques-Louis Brocher. Depuis Londres, Robert Harvey prend contact avec différents architectes et avec les revues professionnelles. Il envoie à son frère le journal *The Builder* afin qu'il puisse estimer « l'état du marché anglais en fait d'architecture³² ». Lawrence fait ses premiers pas dans la presse britannique en publiant, dès septembre 1868, un court article sur l'architecture de la salle de la Réformation à Genève³³, un édifice que son patron Brocher avait livré l'année précédente.

Entre Paris et Londres (1868-1872) : un observatoire de l'enseignement

- 22 Lawrence Harvey arrive à Paris en 1868, âgé de 23 ans, pour préparer le concours d'entrée à l'École des beaux-arts dans l'atelier de l'architecte Léon Ginain (1825-1898). Il est autorisé à suivre les cours en janvier 1869 et entre en seconde classe en avril 1869³⁴. Il ne vise pas le diplôme, mais seulement l'obtention des valeurs nécessaires pour être admis en première classe et quitte l'École une fois cet objectif atteint en mars 1872. Sur cette nouvelle période de formation qui précède son installation à Londres, ses lettres poursuivent l'autoanalyse de son parcours. Il y exprime son désarroi initial face au « dévergondage³⁵ » qui règne entre les élèves à l'atelier, tout particulièrement lors du redouté rituel d'intégration auquel il raconte avoir opposé une vertueuse résistance. Cette épreuve passée, il rapporte son adaptation rapide à l'organisation de l'École des beaux-arts et ses progrès dans l'art de la composition. Lawrence apprécie beaucoup le système d'émulation et le principe d'enseignement mutuel de l'atelier, jugé bien plus efficace que le cursus scolaire, magistral et scientifique du Polytechnikum de Zurich, bientôt considéré comme « a preparatory school for the Ecole des Beaux-Arts³⁶ ».

L'expertise des systèmes d'enseignement continentaux

- 23 Début 1870, une partie importante des échanges épistolaires concerne la rédaction d'articles pour la presse architecturale britannique, afin de préparer son arrivée sur la scène londonienne. Son frère Robert devient alors son interlocuteur privilégié, intermédiaire actif dans la conquête de l'espace éditorial britannique. Les courriers éclairent les stratégies qui motivent les articles ainsi que leur processus d'élaboration. Écrits pour l'hebdomadaire *The Builder* qui est la principale revue d'architecture britannique, ils ont pour objectif de présenter Lawrence Harvey comme un fin connaisseur des pédagogies architecturales française et allemande, de façon très opportune puisque depuis 1846, *The Builder* offre un espace de débat militant pour la structuration d'un enseignement de l'architecture en Grande-Bretagne³⁷. Un texte paru en janvier 1870 propose une comparaison des systèmes de formation du Polytechnikum de Zurich et de l'École des beaux-arts, qui, sans surprise, s'effectue au bénéfice de la seconde³⁸. Le mois suivant, un article détaille le principe des ateliers parisiens et du Grand prix de Rome³⁹. Bien qu'encore étudiant, Lawrence Harvey se pose ainsi comme expert des systèmes d'éducation architecturale et presque déjà comme un enseignant. Robert ne se contente pas de transmettre les textes, il les réécrit complètement à partir d'une trame esquissée par son cadet, mettant à profit son talent littéraire :

« Envoie-moi [tes brouillons] en anglais ou en français et je me charge d'y mettre la vinaigrette et les petits oignons⁴⁰. »

- 24 Cette écriture à quatre mains occasionne d'intenses échanges entre des deux frères, qui font converger leurs efforts, leurs compétences et leurs connaissances. C'est le cas avec l'article intitulé « The French Mind » qui paraît en avril 1870⁴¹. Lawrence y décrit l'architecture française comme l'expression d'un génie national caractérisé par l'organisation centralisée, sensible en architecture comme dans bien d'autres domaines artistiques. Il est frappant que la même année, son frère Robert publie un ouvrage de critique littéraire également intitulé *The French Mind*⁴², qui veut être une introduction, pour les jeunes étudiants en lettres, à l'esprit de système caractéristique des auteurs français.
- 25 Lawrence n'omet pas de tirer bénéfice de ces textes à Paris, en les faisant parvenir au directeur de l'École des beaux-arts, le sculpteur Eugène Guillaume (1822-1905), flatté de voir son établissement ainsi promu dans la presse étrangère :
- « De pareilles comparaisons sont instructives car dans l'éducation comme dans toute chose il faut toujours chercher quelle part doit être faite à la règle et quelle part à la liberté [...] Je suis heureux de voir qu'avec l'expérience que jeune encore vous avez pu acquérir, vous rendez justice au principe libéral de notre enseignement. Pour moi je pense que plus il faut tenir à ce que des élèves apprennent ce qui peut être enseigné de science certaine, plus on doit s'efforcer d'affranchir en eux le sentiment. En ce sens je suis persuadé que la jeunesse anglaise étant douée comme elle l'est de la plus vigoureuse personnalité peut être appelée si elle est préparée convenablement à fournir dans l'art que vous cultivez des artistes de premier ordre⁴³. »
- 26 Guillaume accorde au jeune élève une longue discussion sur l'évolution de l'art français, et lui fournira en 1871 une chaleureuse lettre de recommandation louant ses « aptitudes didactiques et critiques⁴⁴ ».

Dissertations architecturales à quatre mains

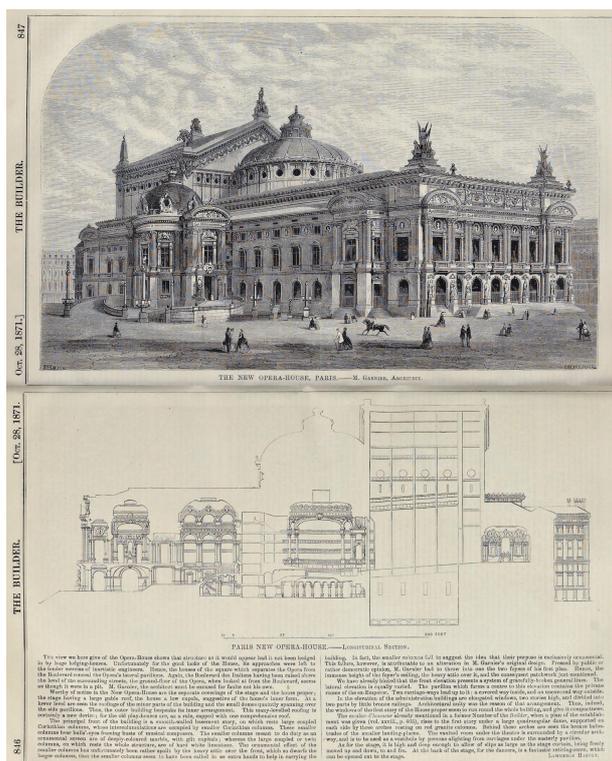
- 27 Lawrence Harvey s'enthousiasme pour cette collaboration rédactionnelle avec son aîné et s'imagine poursuivre « une série d'articles comparatifs sur les monuments de Paris appartenant à l'école moderne » :
- « Je les rattacherai à mes précédents comme une exposition où vous amène l'étude raisonnée de l'architecture, je tâcherai de faire comprendre aux Anglais le mode de penser en architecture des Français, leurs plans dessinés d'après une idée générale d'ensemble, dans laquelle viennent en partie subordonnées se loger tous les détails, l'étude des proportions soit dans les plans soit dans les élévations, et puis enfin l'influence de l'esprit français sur les dispositions et le caractère de leurs monuments. Je commencerai par les principaux monuments publics, l'Opéra, la nouvelle Cour de cassation, l'École des beaux-arts, les Halles, les églises et enfin j'en viendrai aux hôtels privés et les maisons de location⁴⁵. »
- 28 De cet ambitieux projet, seule se concrétise la rédaction d'un article en deux parties consacré à l'Opéra de Paris de Charles Garnier⁴⁶ dans lequel Lawrence s'investit sans compter, bien qu'il travaille parallèlement pour ses épreuves de construction (fig. 4). La correspondance montre les échanges de savoirs occasionnés par l'élaboration conjointe des textes. Les lettres deviennent de véritables leçons d'architecture pour que Robert s'imprègne pleinement de l'esprit de l'École des beaux-arts. Ainsi Lawrence précise-t-il à son frère comment se construit le dessin d'une coupe. Plus loin, commentant la

façade de l'Opéra de Paris, il lui explique ce que l'on appelle, dans le cadre des épreuves de l'École des beaux-arts, le « parti » d'une façade :

« Voilà ce qu'on ne peut changer, sans changer tout le caractère de la façade. Voilà ce que dans les concours de l'école, on dessine en loge au commencement du concours, et dont on remet un double au jury⁴⁷. »

- 29 Ainsi ces articles sont aussi pour lui un moyen de préciser et d'assimiler des notions et des théories souvent implicites dans l'enseignement essentiellement oral de l'atelier.

Fig. 4. – L. Harvey, « The new Opera House in Paris ».



The Builder XXIX, n° 1499, 28 octobre 1871, p. 846-847.

- 30 Réciproquement, l'élève dit apprendre de la contribution de son aîné. Ainsi, lisant la version finale de l'article « Paris Studios and the Grand Prix de Rome », il remercie ainsi Robert :

« Pour te faire bien comprendre le mérite de ton article, je te dirai que là seulement j'ai appris ce qu'était un atelier, j'y ai autant appris presque que le lecteur anglais parce que tu as su y voir l'essentiel⁴⁸. »

- 31 Concernant l'Opéra, il admire la forme autant que le fond :

« Je suis sous l'emprise de ton admirable article, c'est tout simplement un chef-d'œuvre, je ne puis encore comprendre comment il t'a été possible de lire un plan avec tant de justice et de finesse. Pour ma part en lisant ta dissertation architecturale, il me semble apprendre des choses nouvelles tellement tu enchaînes les idées dans un ordre logique et en les déshabillant de tout ce qui peut les voiler⁴⁹. »

- 32 Les explications détaillées pour son frère non architecte, le processus de traduction, la reformulation dans une autre langue permet au jeune élève d'objectiver certains aspects de sa formation, de l'observer et de la décrire à distance.

- 33 L'étude croisée de la correspondance et des travaux publiés permet de mieux saisir les processus d'assimilation et de transmission des savoirs, des connaissances et des méthodes, en suivant l'activité d'un élève architecte progressivement devenu journaliste. Lawrence Harvey est certes un profil singulier, élevé entre deux langues et sensibilisé par son entourage aux questions de pédagogie et à la culture littéraire. La pratique du journal familial et l'activité épistolaire contribuent à développer chez lui une forme d'introspection, puis à évaluer les dispositifs d'enseignement dont il a fait l'expérience. Les lieux où il étudie se révèlent par ailleurs des foyers très riches en rencontres interculturelles : c'est le cas de Paris comme de Zurich, refuge de nombreux étrangers exilés et dont le Polytechnikum attire les étudiants d'Europe centrale. Sur sa période de formation, il est possible d'identifier plusieurs niveaux de transferts, d'une langue à l'autre, d'une génération à l'autre ou entre camarades. Premièrement, la réception de l'enseignement magistral s'accompagne de lectures et de transcriptions, l'effort de traduction contribuant déjà à l'assimilation des savoirs. La transmission de l'enseignant vers l'élève se voit également prolongée par l'enseignement mutuel, dans l'espace périscolaire des sociétés étudiantes (à Zurich) ou, de façon plus instituée, dans le système des ateliers de l'École des beaux-arts (à Paris). Deuxièmement, l'univers plus privé des correspondances familiales devient un laboratoire pour la reformulation des contenus, mais aussi un miroir où objectiver progrès et difficultés. Troisièmement, la co-écriture avec son frère prête plume s'avère être un exercice fructueux d'explicitation, puis de traduction des procédés appris à Paris, précédant des débats ultérieurs sur l'importation à Londres du modèle pédagogique de l'atelier⁵⁰. On peut d'ailleurs rapprocher ces premiers efforts pour traduire en anglais les procédés propres à l'École des beaux-arts de ceux réalisés à partir des années 1890 par des élèves architectes américains⁵¹.
- 34 Enfin, ces étapes préfigurent une activité journalistique développée plus amplement à Londres entre 1872 et 1890 lorsque, toujours épaulé par son frère et son père, il mettra à nouveau en avant son expérience des systèmes pédagogiques germanique et français.

BIBLIOGRAPHIE

BELHOSTE Bruno, DAHAN DALMEDICO Amy, PICON Antoine, *La formation polytechnicienne 1794-1994*, Paris, Dunod, 1994.

BRUCCULERI Antonio, « Transfert du modèle Beaux-Arts dans le milieu londonien : autour de l'Architectural Association School dans les premières décennies du XX^e siècle », *Cahiers HEnsA20*, 2018, p. 33-39.

CHAFEE Richard, « The Teaching of Architecture at the Ecole des Beaux-Arts », dans DREXLER Arthur (dir.), *The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts*, Londres/New York, Secker & Warburg, 1977, p. 60-109.

CRINSON Mark et LUBBOCK Jules, *Architecture - Art or profession ? Three hundred Years of Architectural Education in Britain*, Manchester/New York, Manchester University Press, 1994.

DAUPHIN Cécile et POUBLAN Danièle, « L'éloignement rapproche. Rhétorique de l'espace et du temps dans une correspondance familiale au XIX^e siècle », dans CHAUVARD Jean-François et LEBEAU Christine (dir.), *Éloignement géographique et cohésion familiale (XV^e-XX^e siècle)*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 2006, p. 153-178.

DIAZ Brigitte, *L'épistolaire ou la pensée nomade : formes et fonctions de la correspondance dans quelques parcours d'écrivains au XIX^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France (Écriture), 2002.

FRIEDREICH Johannes Baptista, *Die Realien in der Iliade und Odyssee*, Erlangen, Enke, 1856.

FRÖHLICH Martin, *Gottfried Semper als Entwerfer und Entwurfslehrer. Materialien zur Entwurfslehre im 19. Jahrhundert aus dem Zürcher Semper-Archiv*, Thèse de doctorat, Zurich, ETH, 1974.

HARVEY Lawrence, « Hall of Reformation Geneva », *The Builder*, XXVI, n° 1338, 26 septembre 1868, p. 708.

HARVEY Lawrence, « Continental Schools of Architecture », *The Builder*, XXVIII, n° 1407, 22 janvier 1870, p. 61.

HARVEY Lawrence, « Paris Studios and the "Grand Prix de Rome" », *The Builder*, XXVIII, n° 1412, 26 février 1870, p. 163.

HARVEY Lawrence, « The French Mind », *The Builder*, XXVIII, n° 1418, 9 avril 1870, p. 280.

HARVEY Lawrence, « The new Opera House in Paris », *The Builder*, XXVIII, n° 1418, 11 juin 1870, p. 465-466 et *The Builder*, XXIX, n° 1499, 28 octobre 1871, p. 846-847.

HARVEY Robert, *The French Mind, or, A Psychological Outline of the French Intellect and Character for the Use of Students of French Literature*, Londres, Trübner and Co, 1870.

GOURNAY Isabelle, CROSNIER-LECONTE Marie-Laure, « American Architecture Students in Belle Epoque Paris : Scholastic Strategies and Achievements at the Ecole des Beaux-Arts », *The Journal of the Gilded Age and Progressive Era*, 122, avril 2013, p. 154-198.

LAMBERT Guy, « La pédagogie de l'atelier dans l'enseignement de l'architecture en France aux XIX^e et XX^e siècles, une approche culturelle et matérielle », *Perspective. Actualité en histoire de l'art*, juin 2014, n° 1, p. 129-136.

LÜTHI Dave, *La construction de l'architecte : histoire d'une profession en Suisse romande 1800-1940*, Neuchâtel, Alphil, 2010.

MIDDLETON Robin (dir.), *The Beaux-Arts and Nineteenth-century French Architecture*, Londres, Thames and Hudson, 1982.

NABONNAND Philippe, PFEIFFER Jeanne, GISPERT Hélène, « Circulations et échanges mathématiques (XVIII^e-XX^e siècles) », *Philosophia Scientiæ*, 2015/2 (19-2), p. 7-17.

OECHSLIN Werner, NERDINGER Winfried (dir.), *Gottfried Semper 1803-1879 : Architektur und Wissenschaft*, Munich, Prestel, 2003.

PFAMMATTER Ulrich, *Die Erfindung des modernen Architekten. Ursprung und Entwicklung seiner wissenschaftlich-industriellen Ausbildung*, Bâle, Birkhäuser, 1997.

POUBLAN Danièle, « Correspondre et copier », dans BARRÉ-DE MINAC Christine (dir.), *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*, Paris, INRP, 2000, p. 79-100.

SEMPER Gottfried, *Der Stil in den technischen und tektonischen Künsten, oder praktische Aesthetik*, Frankfurt a. M., Verlag für Kunst und Wissenschaft, 1860 (vol. 1) ; Munich, Fr. Bruckmann's, 1863 (vol. 2).

SUMMERSON John, *The Architectural Association 1847-1947*, Londres, Pleiades Books, 1947.

THIBAULT Estelle, « Semper en version française : traductions et interprétations dans la seconde moitié du XIX^e siècle », *Revue germanique internationale*, 2017, n° 26, p. 191-210.

TSCHANZ Martin, *Die Bauschule am Eidgenössischen Polytechnikum in Zurich. Architekturlehre zur Zeit von Gottfried Semper (1855-1871)*, Zurich, gta Verlag, 2015.

WEIBEL Luc, *Les petits frères d'Amiel. Entre autobiographie et journal intime*, Genève, Carouge, 1997.

NOTES

1. Sur ces modèles et leur diffusion voir notamment R. Middleton (dir.), *The Beaux-Arts and Nineteenth-century French Architecture* ; R. Chafee, « The Teaching of Architecture at the Ecole des Beaux-Arts » ; B. Belhoste, A. Dahan Dalmedico, A. Picon, *La formation polytechnicienne 1794-1994* ; U. Pfammatter, *Die Erfindung des modernen Architekten*.
2. E. Thibault, « Semper en version française : traductions et interprétations dans la seconde moitié du XIX^e siècle ».
3. A. Brucculeri, « Transfert du modèle Beaux-Arts dans le milieu londonien : autour de l'Architectural Association School dans les premières décennies du XX^e siècle ».
4. Bibliothèque de Genève (BGE), Ms. fr. 5321-5399, Papiers famille Harvey.
5. C. Dauphin et D. Pouban, « L'éloignement rapproche. Rhétorique de l'espace et du temps dans une correspondance familiale au XIX^e siècle » ; D. Pouban, « Correspondre et copier ».
6. B. Diaz, *L'épistolaire ou La pensée nomade : formes et fonctions de la correspondance dans quelques parcours d'écrivains au XIX^e siècle*, Ph. Nabonnand, J. Pfeiffer, H. Gispert, « Circulations et échanges mathématiques (XVIII^e-XX^e siècles) ».
7. L. Weibel, *Les petits frères d'Amiel. Entre autobiographie et journal intime*, p. 107-126.
8. M. Crinson et J. Lubbock, *Architecture-Art or profession? Three hundred Years of Architectural Education in Britain* ; J. Summerson, *The Architectural Association 1847-1947*.
9. D. Lüthi, *La construction de l'architecte : histoire d'une profession en Suisse Romande 1800-1940* ; M. Tschanz, *Die Bauschule am Eidgenössischen Polytechnikum in Zurich. Architekturlehre zur Zeit von Gottfried Semper (1855-1871)*.
10. BGE, Ms fr 5324, f°24v, Lettre de L. à R. Harvey, 15 sept. 1864.
11. BGE, Ms fr. 5324, f°26r, Lettre de L. à T. Harvey, 6 oct. 1864.
12. M. Fröhlich, *Gottfried Semper als Entwerfer und Entwurfslehrer. Materialien zur Entwurfslehre im 19. Jahrhundert aus dem Zürcher Semper-Archiv* ; W. Oechslin, W. Nerdinger, *Gottfried Semper 1803-1879 : Architektur und Wissenschaft*.
13. BGE, Ms fr. 5324, f°24v, Lettre de L. à R. Harvey, 15 sept. 1864.
14. G. Semper, *Der Stil in den technischen und tektonischen Künsten, oder praktische Aesthetik*.
15. BGE, Ms fr. 5324, f°38v, Lettre de L. à T. Harvey, 29 oct. 1865.

16. BGE, Ms fr. 5324, f°40r, Lettre de L. à R. Harvey, 19 déc. 1865.
17. BGE, Ms fr. 5324, f°39r, Lettre de L. à T. Harvey, 1^{er} nov. 1865.
18. BGE, Ms fr. 5324, f°57r, Lettre de L. à T. Harvey, 10 mars 1867.
19. BGE, Ms fr. 5324, f°54v. Lawrence Harvey fellow student at the swiss Federal Polytechnic School, Zurich and his companions Lake of Constance june 1867.
20. BGE, Ms fr. 5324, f°56r, Lettre de L. à T. Harvey, 26 janvier 1867.
21. F. J. Briedreich, *Die Realien in der Iliade und Odyssee*. Voir BGE, Ms fr. 5324, « Father's Homer ».
22. BGE, Ms fr. 5324, f°48v, Lettre de L. à R. Harvey, juin 1866. Il ajoute cependant : « Mais d'un autre côté Semper est un philosophe et un philologue profond, tu te trouveras écrasé en présence de l'ampleur de sa science non seulement en architecture mais en philologie, en mathématiques, dans les sciences naturelles, dans les différents arts textiles, dans la céramique, etc. ».
23. BGE, Ms fr. 5324, f°49v, Lettre de L. à T. Harvey, 13 août 1866.
24. *Ibid.*
25. BGE, Ms fr. 5324, f°68v, Lettre de L. à R. Harvey, 28 avril 1867.
26. *Ibid.*
27. L'architecte Jacques-Louis Brocher est l'oncle d'Henri Brocher de la Fléchère.
28. BGE, Ms fr. 5324, f°59v, Lettre de T. à L. Harvey, 14 juin 1867.
29. BGE, Ms fr. 5324, f°60v, Lettre de L. à T. Harvey, 30 juin 1867.
30. BGE, Ms fr. 5324, f°60v, Lettre de T. à L. Harvey, 14 juil. 1867.
31. BGE, Ms fr. 5324, f°61r, Lettre de L. à T. Harvey, 9 août 1867.
32. BGE, Ms fr. 5324, f°62, Lettre de L. à R. Harvey, 25 nov. 1867.
33. L. Harvey, « Hall of Reformation Geneva ».
34. Arch. nat., AJ ⁵² 368, Dossier de L. Harvey, élève à l'École des beaux-arts.
35. BGE, Ms fr. 5324, f°66r, Lettres de L. à R. Harvey, 3 nov. 1868 et 7 nov. 1868.
36. BGE, Ms fr. 5324, f°67v, Lettre de L. à T. Harvey, 30 déc. 1868.
37. M. Crinson et J. Lubbock, *Architecture-Art or profession? Three hundred Years of Architectural Education in Britain*.
38. L. Harvey, « Continental Schools of Architecture ».
39. L. Harvey, « Paris Studios and the "Grand Prix de Rome" ».
40. BGE, Ms fr. 5324, f°6v, Lettre de R. à L. Harvey, 24 janv. 1870.
41. L. Harvey, « The French Mind ».
42. R. Harvey, *The French Mind, or, A Psychological Outline of the French Intellect and Character for the Use of Students of French Literature*.
43. BGE, Ms fr. 5324, f°86r, Lettre d'E. Guillaume à L. Harvey, 14 fév. 1870.
44. BGE, Ms fr. 5324, f°13r, Lettre de L. à R. Harvey, 16 juin 1871.
45. BGE, Ms fr. 5324, f°7v, Lettre de L. à R. Harvey, 26 février 1870.
46. L. Harvey, « The new Opera House in Paris ».
47. BGE, Ms fr. 5324, f°10v, Lettre de L. à R. Harvey, 6 juillet 1870.
48. BGE, Ms fr. 5324, f°7v, Lettre de L. à R. Harvey, 2 mars 1870.

49. BGE, Ms fr. 5324, f°9v, Lettre de L. à R. Harvey, 12 juin 1870.

50. Voir note 3.

51. Voir I. Gournay, M.-L. Crosnier-Leconte, « American Architecture Students in Belle Époque Paris : Scholastic Strategies and Achievements at the Ecole des Beaux-Arts ».

RÉSUMÉS

Quels sont les vecteurs de la transmission des savoirs architecturaux dans l'espace européen de la seconde moitié du XIX^e siècle ? Le parcours de Lawrence Harvey, citoyen anglais né à Genève, étudiant au Polytechnikum de Zurich de 1864 à 1867 puis à l'École des beaux-arts de Paris de 1868 à 1872, avant d'exercer à Londres, permet d'observer la circulation des idées à différentes échelles : échanges entre élèves, correspondances familiales, publications dans la presse. À Zurich, la difficulté d'étudier dans une langue encore mal maîtrisée lui impose des efforts supplémentaires pour assimiler les connaissances, par le biais de transcriptions d'abord partagées dans le cadre familial. Depuis Paris, alors qu'il est encore élève, il utilise ses compétences linguistiques pour faire connaître en Angleterre des théories et méthodes pédagogiques développées sur le continent.

AUTEUR

ESTELLE THIBAUT

Maître de conférences HDR, École nationale supérieure d'architecture de Paris-Belleville,
IPRAUS/UMR AUSSER 3329

Joseph Maritan, instituteur public et inspecteur primaire : de la monarchie de Juillet aux débuts de la III^e République

Jean-Gérard Lapacherie

Une carrière

- 1 Joseph Maritan, né en 1820 à Château-Queyras, village de la vallée du Queyras (Hautes-Alpes), est mort en 1891 dans sa maison natale. Son père Joseph Maritan, dont il porte le nom, a été clerc de notaire, puis, le brevet de capacité obtenu en 1818, instituteur public dans le village de Ville-Vieille, tout proche de son village natal, et enfin, de 1829 à sa mort en décembre 1842, juge de paix du canton d'Aiguilles, dans la vallée du Queyras. À la différence de son père, Joseph Maritan a consacré sa carrière à l'instruction publique. Formé aux rudiments dans l'école de son village, tenue par un maître privé, et initié au latin par le curé de la paroisse, il a fait ses études au petit séminaire d'Embrun, puis, après deux années d'études à l'École normale de Gap, il a obtenu, âgé de 19 ans, le brevet de capacité. Il a alors ouvert une école dans sa propre maison :

« Du 1^{er} novembre 1839 au 1^{er} avril 1840, j'ai tenu une école libre de garçons et de filles au Château-Queyras, dans la maison paternelle (deuxième chambre de la maison neuve) : 35 élèves des deux sexes¹. »
- 2 En novembre 1840, il a été nommé instituteur communal dans son village. Ambitieux, il a passé avec succès en septembre 1841 les épreuves du concours de professeur de classes primaires supérieures et a été nommé en 1844 directeur de l'école primaire supérieure libre du collège de Gap et en 1846 directeur de l'école primaire supérieure communale de Gap. À partir de 1850, année où il obtient le brevet d'inspecteur primaire, il occupe successivement un poste d'inspecteur primaire à Barcelonnette, Digne (Basses-Alpes), Embrun et Briançon (il est l'inspecteur primaire des deux

arrondissements), Embrun seul, tout en étant inspecteur auxiliaire à Gap, Briançon (Hautes-Alpes), Marvejols (Lozère), Castellane (Basses-Alpes). En octobre 1879, âgé de près de soixante ans, il est admis à jouir de ses droits à une pension et se retire dans son village natal. Il a fait, estime-t-il, une belle carrière de fonctionnaire, dont il est fier. Il indique sur la couverture de chacun de ses livres, au-dessous de son nom, les fonctions qu'il exerce ou a exercées. En 1879, sur la couverture de l'édition de Paris d'*Histoire de France en vers*, sont imprimées au-dessous du nom de l'auteur les mentions suivantes :

« Inspecteur primaire de 1^e classe, Officier de l'Instruction publique, ancien directeur de l'École communale supérieure de Gap². »

Une œuvre

- 3 Bien qu'il ait fait imprimer et diffuser six ouvrages, pédagogiques ou autres, tirés à cinq mille exemplaires en moyenne, dont trois ont eu une seconde édition, il n'est mentionné dans aucun des trois dictionnaires biographiques des Hautes-Alpes, que ce soit celui d'Aristide Albert, de Félix Allemand, ou celui de Georges Dioque. Dans sa vallée natale, où aujourd'hui son œuvre est oubliée, il n'est pas totalement inconnu. C'est lui qui est réputé avoir écrit en patois, on ne sait en quelle année, une parodie des *Lamentations* de Jérémie, qu'il a intitulée *Lamentations du Queyras*. Jean Tivollier et Pierre Isnel présentent ainsi ce texte :

« C'est la succession des sobriquets des habitants de chaque localité, dans un sens badin, narquois et malicieux, que l'on chante sur l'air des *Lamentations* de Jérémie. L'auteur n'est pas désigné ; on croit qu'il est feu M. Maritan, inspecteur primaire de Château-Queyras³. »

- 4 Cette parodie suppose la maîtrise des styles poétiques et une réelle culture littéraire et musicale, puisque le texte parodié est celui des *Leçons de Ténèbres* qui appartiennent au répertoire de la musique baroque du xvii^e et du début du xviii^e siècle, qu'ont illustré, entre autres compositeurs, François Couperin et Marc-Antoine Charpentier.
- 5 Maritan a beaucoup écrit. Outre les six livres imprimés et le poème en patois, il est l'auteur de trente-huit manuscrits, dont il dresse la liste, en indiquant le sujet, dans un court texte intitulé « Les Veilles d'un inspecteur » et publié en annexe d'*Histoire de France en vers* :

« Quant à ceux de mes ouvrages qui restent encore manuscrits et qui pourtant sont prêts à être mis sous presse, on pourra juger de l'intérêt qu'ils offrent, par leur titre ci-après indiqué⁴. »

- 6 Parmi ceux-ci, on compte 32 manuscrits biographiques. La source en est dévoilée par Maritan lui-même dans le manuscrit *Mes souvenirs*. Il écrit :

« En 1862, j'ai acheté, pour 97 francs, du libraire Rispaud, d'Embrun, plusieurs ouvrages de ma bibliothèque : entre autres, le Dictionnaire géographique en 20 volumes brochés, l'*Encyclopédie Courtin*, 19 volumes cartonnés, l'*Encyclopédie* Diderot et d'Alembert, 38 volumes solidement reliés, etc., etc.⁵. »

- 7 Maritan a tiré de ces ouvrages la matière même de ses biographies, comme il l'explique dans « Les Veilles d'un inspecteur » :

« Nos provinces, nos départements et nos villes y voient, avec un légitime orgueil, exposer au public français l'origine et la vie des hommes qui les ont illustrés et dont les notices sont restées jusqu'ici éparses et enfouies dans les volumineuses biographies générales⁶. »

- 8 Des ouvrages achetés en 1862, il a extrait ce qu'il nomme des *notices* et les a classées dans un ordre thématique.
- « Les biographies qui précèdent, écrit-il, au nombre de quatre mille, font connaître, par ordre alphabétique et pour chaque département, les noms, prénoms, lieux d'origine, dates de naissance et de décès des personnes, leurs fonctions successives, les ouvrages qu'elles ont produits, ainsi que les événements les plus saillants de leur vie. Ces biographies ne s'occupent que des personnes défuntées et s'arrêtent à 1866⁷. »
- 9 Ce travail de biographe est tout de seconde main. À ces trois titres mentionnés s'ajoutent d'autres ouvrages acquis par Maritan, les *etc.* répétés qui en suspendent l'énumération laissant supposer qu'ils ont pu être nombreux. Pour s'assurer de tout cela, il faudrait avoir accès à la bibliothèque de Maritan et à ses manuscrits, dont, à l'heure actuelle, on ne sait où ils se trouvent, s'ils ont été détruits ou vendus.
- 10 Trente-deux de ces trente-huit manuscrits portent dans le titre le nom *biographie*. Les six autres traitent de la vie des saints et des saintes, de la géographie des Hautes-Alpes, d'histoire sainte (en vers), d'Agnoutine, la bergère des Landes des chansons populaires que Maritan transforme en « bergère des Alpes », des capitales du monde et des villes de France sous la forme d'un panorama et des secrets des mères de famille pour soigner leurs enfants (*Le Trésor des familles*). De ces six manuscrits, nous ne connaissons que les titres et les brèves indications qu'en donne Maritan, comme *Le trésor des familles ou les cent petits secrets d'une mère pour la guérison, sans frais, de ses enfants et autres personnes chères*. À la lecture du seul titre, ce dernier manuscrit apparaît comme une survivance dans la seconde moitié du XIX^e siècle des thèmes et sujets développés dans la littérature de colportage ou d'almanach, qui a connu un grand succès aux XVII^e et XVIII^e siècles.
- 11 À ces trente-huit manuscrits s'en ajoutent deux autres. Le premier, intitulé *Livre Maritan*, a été rédigé entre 1857 et 1890 et fait état de l'histoire de la lignée des Maritan de 1737 à 1890 ; le second, intitulé *Mes Souvenirs*, se présente sous la forme d'un rappel chronologique, année après année, de la vie de Joseph Maritan, de son enfance, des études qu'il a suivies, de son mariage, des dix enfants nés de ce mariage, dont trois seulement ont atteint l'âge adulte, de ses biens, hérités ou achetés, fonciers ou immobiliers, de sa carrière, de ses décorations, de ses œuvres. Ce volume fait un peu plus de cent pages photocopiées à partir du manuscrit original et reliées en spirale.

La lecture au cœur de cette œuvre

De la lecture syllabique à la lecture courante

- 12 La lecture est au cœur des questions que Maritan aborde. Trois points sont essentiels : la transition de la lecture syllabique à la lecture courante ; la lecture comme édification ; l'art de lire à haute voix. L'épellation des lettres qui composent un mot (on prononce le nom de chaque lettre : effe, erre, esse, hache...) entrave l'apprentissage de la lecture :
- « Oh ! Alors jugez des tribulations d'un malheureux enfant condamné à lire : emme-a-i-enne main, té-é te, enne-a-enne-té nant : maintenant.⁸ »
- 13 La base est la syllabe :

« Si les syllabes sont les véritables éléments des mots, ne décomposez plus la syllabe, car on ne peut aller plus loin que l'élément. C'est sur ce principe qu'est fondée la méthode de lecture sans épellation⁹. »

- 14 Cette lecture maîtrisée, l'étape suivante consiste à passer à la lecture courante. À partir des années 1820-1830, les fondeurs de caractères ont multiplié les polices de caractères et, à l'intérieur de chaque police, les corps, les graisses, les styles, offrant ainsi aux imprimeurs et aux auteurs des ressources expressives infinies. Maritan recourt à ces artifices typographiques, que l'on peut qualifier de « modernes », au sens où ils sont de son époque, dans l'impression du *Petit Livre des Élèves*. Pour faciliter le passage de la lecture syllabique à la lecture courante, il élabore des séries d'exercices gradués : d'abord des phrases simples (un sujet, un verbe : « Marie file ») imprimées en gros caractères épais et noirs, chaque syllabe étant séparée par un blanc (« Ma rie fi le¹⁰ ») ; puis, dans la série suivante, des caractères moins gros et moins gras ; enfin, des caractères diminués en hauteur et en graisse et les blancs séparant les syllabes supprimées. Dans les exercices suivants, les artifices typographiques disparaissent ; les phrases, d'un exercice à l'autre, se font plus longues et plus complexes, le vocabulaire s'enrichit de mots nouveaux, les textes à lire se diversifient et traitent de morale, de plantes utiles, de minéraux, de géographie, d'industrie, de connaissances diverses, dont les connaissances sur la religion, d'histoire sainte...

Lire, c'est édifier

- 15 La lecture vaut par le contenu de ce qui est lu, conformément à l'un des sens du mot *lecture* en français, à savoir « l'instruction que l'on tire de la lecture d'un livre¹¹ » ; et cette instruction est une édification, qui fait grandir dans la foi et porte à la vertu. *L'Ami des Enfants* est un recueil de « beaux traits récréatifs, moraux et religieux¹² » : ils racontent des actions remarquables pour toucher les lecteurs. Dans la préface à la seconde édition sont reproduites les « approbations » que les archevêques de Bordeaux, de Besançon, d'Aix, Arles et Embrun, les évêques de Gap et de Valence ont données à cet ouvrage. Religion et Savoir ne s'excluent pas. « Le Christ domine l'estrade et la classe¹³ », écrit-il à propos du mobilier de la classe. La religion est le ciment de la communauté, villageoise et nationale. En 1857, le livre a été envoyé à l'Académie française pour être présenté au prix Montyon. Le 3 décembre 1857, le secrétaire perpétuel Villemain¹⁴ en accuse réception :

« L'Académie a reçu l'ouvrage que vous lui avez adressé pour concourir au prix de la fondation Montyon, en faveur de l'ouvrage littéraire le plus utile aux mœurs qu'elle a proposé pour l'année 1858¹⁵. »

- 16 *L'Ami des Enfants* a été soumis aussi à l'examen de la *Société pour l'Instruction élémentaire*. Maritan se représente l'ordre social comme une métaphysique. La société est verticale, elle est inconcevable sans transcendance, laquelle assure la cohésion et l'unité du groupe, société ou nation, et nourrit un fort sentiment d'appartenance chez chaque élève, défini non pas comme un futur citoyen, mais comme un futur membre d'une communauté sociale ou nationale, père (ou mère) de famille. L'histoire et la géographie de la France qu'il publie en 1875 « à l'usage des écoles primaires », pour satisfaire à l'introduction en 1867 de ces deux disciplines dans les programmes primaires, et qu'il fait rééditer en 1879, sont « en vers » : respectivement 1400 et 400 vers alexandrins, tous conformes au modèle métrique de ce vers. Le manuscrit de l'histoire sainte est lui aussi en alexandrins. La question des ouvrages savants en vers a été posée pour la

première fois au IV^e siècle avant notre ère par Aristote dans la *Poétique*. Pour ce dernier, le vers ne fait pas nécessairement la poésie. Ces ouvrages sont versifiés, parce que la versification est un procédé mnémotechnique efficace. Maritan n'est pas le seul à y recourir au XIX^e siècle, son histoire étant destinée, non seulement à être lue, mais surtout à être apprise « par cœur ». Autrement dit, pour Maritan, la lecture se double d'une récitation.

- 17 À l'histoire et à la géographie sont assignés les mêmes buts que ceux des biographies qui :

« Répondent aux besoins de notre époque en mettant sous les yeux des jeunes gens les noms et les actes des personnages dont le génie, les talents et les vertus ont tant contribué à la gloire de notre grande nation française [... et qui] offrent à nos jeunes lecteurs de chaque condition des modèles frappants de travail, de conduite, de patriotisme, de dévouement¹⁶. »

- 18 L'emploi du mot *entretien* dans le titre *Entretiens pédagogiques* et dans la première partie du *Manuel du Jeune Homme qui veut se perfectionner* se justifie par le ton oral pour lequel Maritan opte : les destinataires sont désignés par *vous* ; disant *je*, il se désigne comme l'énonciateur du texte ; il multiplie les questions rhétoriques auxquelles il répond lui-même. Mais à aucun moment, il ne rapporte au discours direct ou indirect une conversation, réelle ou fictive. Cet emploi est propre à la religion. *Spirituels*, les entretiens sont les « discours de piété que les ecclésiastiques font dans certaines assemblées¹⁷ ». Ce modèle imprègne la conception que Maritan se fait de sa mission. À la manière d'un prélat, il rappelle aux instituteurs et institutrices les consignes ou les instructions officielles sur la tenue des registres d'inscription, sur la matricule de chaque élève, sur les écolages, sur la liste des élèves boursiers, sur le bâtiment d'école, sur le mobilier et sur les programmes...

Lire à haute voix

- 19 La lecture est source de plaisir. Telle que Maritan la pratique et la conçoit, elle se fait à haute voix. À aucun moment, il ne signale la lecture silencieuse, non pas qu'il ignore qu'il lit ainsi et que ce mode de lecture est source de plus d'intelligibilité que la lecture à haute voix, comme le montrent les historiens de la lecture, mais parce que la lecture silencieuse est un acte par lequel un sujet arrache un peu d'autonomie dans sa famille ou dans son groupe social et prend conscience de lui-même en tant que sujet libre, ce qui serait incongru dans une société holistique. La lecture à haute voix, sociale ou collective, suppose un destinataire à qui le texte est lu. Elle a aussi une dimension esthétique : il faut toucher et plaire. L'art de dire ou de bien dire un texte, de le rendre intelligible aux autres, est une source de plaisir :

« On écoute avec un véritable plaisir l'enfant qui, lisant d'un ton de voix plein et assuré, indique, par sa manière d'accentuer les phrases, qu'il comprend ce qu'il lit et qu'il en est impressionné¹⁸. »

- 20 Maritan multiplie les conseils dans des phrases comprenant toutes une modalité injonctive ou exprimant une obligation, *falloir* ou *devoir* :

« On doit éviter un ton de récitation monotone ; la manière de s'exprimer doit être conforme à celle dont on s'exprime dans la conversation ordinaire ; la lecture doit agir en même temps sur l'esprit et sur le cœur de l'auditeur ; on doit s'attacher à faire disparaître l'accent local¹⁹. »

- 21 La perfection est atteinte quand « le lecteur sent ce qu'il lit²⁰ ». Sur ce point, le maître montre l'exemple ou il montre, en faisant lui-même la lecture du jour, comment il est possible de faire naître le sentiment, « en ajoutant au récit des images propres à faire impression²¹ ». Des termes, telles *images, couleurs d'une palette, tableau*, font converger arts de la scène ou du théâtre et arts figuratifs. Ce qui est décrit ou ce qui est raconté dans le texte lu se transforme à la lecture en une scène :

« Ses paroles, comme les couleurs d'une palette, reproduiront aux yeux de l'enfant le tableau de la lecture. Ce tableau sera riant ou triste, selon le sujet choisi, et le jeune lecteur le rapprochera de celui de la lecture²². »

- 22 La question de l'art réapparaît dans le recours à l'alexandrin et dans les consignes au sujet de l'écriture. Celle-ci n'a rien en commun avec les règles qui régissent les correspondances entre les sons et les unités graphiques (lettre, lettre avec signe diacritique, groupe de deux ou trois lettres). Maritan reprend les leçons des maîtres écrivains des XVII^e et XVIII^e siècles, dont celles que Paillason expose dans les planches de *L'Encyclopédie* : la bonne manière de s'asseoir à la table de travail, la juste tenue de la plume, l'art de former les lettres, les styles d'écriture, les formes de l'écriture – tout un savoir esthétique qui a disparu de l'instruction publique depuis près d'un siècle.

Éducation et ordre social

S'inscrire dans la tradition

- 23 Bien que Maritan soit fonctionnaire du ministère de l'Instruction publique, il accorde plus d'importance à l'éducation qu'à l'instruction. Il prône un idéal social et métaphysique fait de bonne réputation, d'honneur, de morale, de belle image sociale de soi, de règles et de contraintes collectives. Se perfectionner, devenir meilleur, approcher de cet idéal, c'est certes améliorer sa condition et celle de sa famille, par exemple, quand on vit loin des villes, en passant des concours de la fonction publique (percepteur, garde forestier, receveur des Postes, préposé aux octrois, agent-voyer, instituteur, inspecteur primaire, conducteur des Ponts et Chaussées, surnuméraire des contributions, etc.), emplois accessibles aux élèves de classes primaires supérieures, mais c'est surtout s'imprégner des valeurs métaphysiques et sociales du christianisme, les faire siennes, s'en nourrir, les incorporer à soi, en faire sa chair : entretenir la classe :

« Dans une espèce d'atmosphère morale qui pénètre les élèves par tous les sens et par tous les pores [...] Donnons de bonnes habitudes à l'enfant, et il n'en contractera pas si facilement de mauvaises ; inculquons-lui les principes de vertu, et le vice ne trouvera plus un accès aussi aisé dans son cœur²³. »

- 24 On peut appliquer à la pensée et à l'œuvre de Maritan une thèse que Charles Péguy développe en 1913. Péguy pense que les maîtres d'école de son enfance et de celle de ses parents (dans les années 1840-1880) enseignaient la même chose que les curés, à savoir la morale de l'ancienne France :

« Nos maîtres étaient essentiellement et profondément des hommes de l'ancienne France²⁴. »

- 25 Maritan n'est pas « moderne ». Il n'a pas pour horizon l'argent ; il n'est pas libéral, comme l'était une partie des élites de la France de 1840 à 1940. Il est, par son père, l'héritier de l'antique tradition des maîtres d'école briançonnais. Pour ces régents,

rémunérés par les communautés ou les familles, enseigner, c'est s'inscrire dans la tradition. L'emploi du nom *transmission* (comme dans « transmission des savoirs ») est relativement récent dans l'histoire de la langue : il se généralise dans le courant du XX^e siècle. Antérieurement, ce qui était transmis, c'était des biens, un héritage, éventuellement les consignes ou les ordres d'une autorité. Au XIX^e siècle, les significations de *transmission* (des savoirs) étaient encore portées par *tradition*, comme l'indiquent les auteurs des dictionnaires d'alors et Émile Littré :

« Transmission de faits historiques, de doctrines religieuses, de légendes, etc. d'âge en âge par voie orale et sans preuve authentique et écrite ; tout ce que l'on sait et pratique par tradition, c'est-à-dire par une transmission de génération en génération à l'aide de la parole ou de l'exemple²⁵. »

- 26 En sa qualité de fonctionnaire, qualité dont il est très fier, Maritan est attaché aux pompes de la fonction (uniforme, décorations, prestige) et aux devoirs, à la morale sociale et publique, aux contraintes que lui impose cette fonction. Ainsi, un de ses parents – son beau-frère semble-t-il – s'étant mal conduit à Embrun, il a demandé à ne plus exercer comme inspecteur dans cette circonscription pour préserver sa réputation et l'honneur de son nom et il a été nommé à Briançon.

Faire revivre un monde disparu

- 27 Maritan est le dernier-né d'une famille de sept enfants : trois garçons et quatre filles. Deux de ses frères et une de ses sœurs étant décédés jeunes, c'est lui qui, à la mort de son père, en 1842, bien qu'il soit le cadet de la famille, devient le chef de famille et bénéficie, par testament, du préciput de 25 %.

« [Joseph Maritan père] a donné le quart de ses biens à Joseph Maritan, son fils unique et dernier enfant majeur [...] Le reste de ses biens a été donné par égale part à ses quatre enfants, Catherine, Jeanne-Marie, Marguerite et Joseph, ses seuls héritiers²⁶. »

- 28 La maison familiale devient sienne. Sa mère et sa sœur restée célibataire demeurent dans la seconde maison, contiguë à la première. Cela n'est pas anodin. Certes, Maritan bénéficie d'une position sociale stable ; deux de ses sœurs, mariées, ont quitté le village de Château-Queyras ; lui-même s'est marié en juillet 1842. Il prend très au sérieux cette responsabilité nouvelle qui n'est pas que symbolique : il est le *caput domus*, comme l'étaient, dans les communautés du Queyras avant 1789, les chefs de famille, la *domus* étant la résidence d'une famille, mais aussi un atelier, une écurie, une grange ou une unité économique, un ou des potagers, des champs, des prés, irrigués ou non, des droits d'accès aux pâturages d'altitude, au fournil, au moulin, etc., des troupeaux. Maritan fait revivre ou croit faire revivre (car il y a de l'illusion dans son entreprise) le chef de famille du Queyras à l'ancienne. Lui-même, sur la couverture des livres qu'il fait imprimer, se désigne par son seul patronyme Maritan, suivi entre parenthèses de la mention (du Queyras). Certes, il se distingue d'un autre Maritan, prénommé Claude et originaire de Névache, professeur dans un collège des Hautes-Alpes et auteur de quatre livres d'histoire et de géographie, mais surtout il affiche sa singularité ou son identité singulière. Comme beaucoup de chefs de famille queyrassins depuis le XV^e siècle, il a une activité commerciale, modeste dans son cas, il est vrai. Au dos de la couverture des *Entretiens pédagogiques* est imprimée la liste « des ouvrages imprimés du même auteur », ainsi que leur prix, complétée par la mention « adresser les demandes affranchies à l'auteur ou à son fils à Château-Queyras (Hautes-Alpes)²⁷ ». Ses livres sont en vente chez

lui ou peuvent être envoyés par la poste, avec un supplément de 10 centimes pour les frais de port. En payant l'imprimeur, il a effectué des investissements que les ventes, espèrent-ils, doivent compenser.

- 29 Comme s'il vivait dans le Queyras d'Ancien Régime, il réalise, au cours de sa vie, de 1842 à 1891, son destin de chef de famille. Il accroît son bien en rachetant à ses sœurs leurs droits à l'héritage paternel et maternel, de même que ceux d'un de ses beaux-frères ; il agrandit la maison familiale ; il achète une maison ; il acquiert une métairie avec ses six hectares de terres et de prairies ; il échange des terres ; il défend ses droits à l'arrosage ; il obtient une médaille d'argent de la Société d'Agriculture des Hautes-Alpes pour avoir transformé en prairies artificielles d'anciens champs de céréales ; il possède une jument, un mulet, un char à bancs, un important troupeau de brebis ; il est à la tête d'un beau domaine que gèrent en son absence son épouse, sa mère, sa sœur célibataire, son fils aîné et deux domestiques, dont un berger.
- 30 Dans *Le Livre Maritan*, qu'il rédige de 1857 à 1890, il définit sa famille comme une lignée, comprenant les ancêtres, les descendants directs et les alliés. C'est, d'un point de vue idéologique, une famille-souche, « verticale » : il est le père de dix enfants, dont sept sont morts en bas âge (choléra, accident, coqueluche, très mauvaise constitution) et trois seulement, trois garçons, ont atteint l'âge adulte. Il est, comme son père, son grand-père et son arrière-grand-père, le *pater familias*, chef d'une lignée qui s'enracine dans une grande maison, plusieurs biens immobiliers et un domaine agricole. C'est ainsi qu'était conçue au XIX^e siècle la famille-souche des Alpes et des Pyrénées. Ainsi chez les érudits queyrassins, dont l'abbé Jacques Gondret²⁸, ou chez l'anthropologue Robert Burns :
- « Les habitants d'Arvieux [commune voisine de Château-Queyras] deviennent les dépositaires d'une vertu paysanne qui résiste aux bouleversements provoqués par la Révolution, en perpétuant les comportements de l'Ancien Régime [dont l'inégalité des successions]²⁹. »
- 31 Or, comme le montrent les anthropologues actuels, les familles dans le Queyras sont de type agnatique (égalité dans les successions) et la famille souche ne se développe que dans la seconde moitié du XVIII^e siècle chez quelques Queyrassins ou très pauvres ou aisés. Sur ce point, Maritan se fait de la famille une représentation qui n'a que peu de rapports avec la réalité. À ses descendants, il donne les consignes suivantes :
- « *Le Livre Maritan* sera toujours tenu par celui de mes enfants mâles en ligne directe qui habitera la maison du Coulet, dite *La Claoustro*, et, à défaut, par l'aînée de mes enfants femelles. Tous les autres membres de la famille auront le droit de le consulter et d'en faire des extraits sans le sortir du domicile du teneur³⁰. »
- 32 Il imagine même une scène de veillée à l'ancienne qui condense la conception qu'il se fait de la famille :
- « De temps en temps, pendant les soirées d'hiver par exemple, un membre de la famille fera à haute voix une lecture dans *Le Livre Maritan*, afin que personne de la maison n'ignore ni les principes qui y sont établis, ni les recommandations qui y sont faites, ni les détails historiques de la famille qui y sont consignés³¹. »
- 33 Même le livre familial est une tradition à perpétuer.

Un monde qui sombre peu à peu

- 34 Maritan est à contre-courant. C'est, au sens propre de ce terme, un réactionnaire : il remonte le cours de l'histoire. Il mène une vie austère, dépense peu, économise

beaucoup pour accroître son domaine et cela, à une époque où les prix agricoles baissent, où la valeur des terres de montagne s'effondre et où les éleveurs du Queyras quittent en masse leur vallée. Ces investissements rapportent peu : il vend des peupliers d'Italie, plantés vingt ans auparavant, à un marchand de bois ; le berger de son troupeau apporte matin et soir le lait des brebis à la fruitière du village, où sont confectionnés des fromages, vendus ensuite en Provence. Cette tentative de ressusciter dans les années 1850-1880 un mode de vie disparu ou en voie de disparition et des traditions séculaires éteintes est sans doute émouvante. Elle est conforme à l'idéal social qu'il prône, mais c'est un non-sens économique, son domaine perdant au fil des ans toute valeur, et un contresens politique : les institutions démocratiques des anciennes communautés ont été balayées par l'histoire en 1789, quand les libertés publiques du Queyras ont été abolies et que les chefs de famille ont perdu tout le pouvoir qu'ils détenaient dans les communautés, au seul profit du maire nommé par le pouvoir central et de l'administration préfectorale. Le 4 mai 1884, comme d'autres notables (maire, notaire, ex-notaire) de la commune, il n'a pas été réélu conseiller municipal, responsabilité qu'il assumait depuis 1865.

« Cette exécution, écrit-il, de sept anciens conseillers a été l'œuvre d'un homme ambitieux et jaloux, qui, voulant devenir conseiller et maire, a tout fait pour écarter du conseil municipal les hommes qui faisaient ombre à son égoïsme et à son orgueil³⁵. »

- 35 Maritan n'a pas compris que l'élection du maire, jusque-là nommé par le pouvoir central, imposée par la loi du 5 avril 1884 mettait fin au pouvoir municipal des notables cooptés. À Château-Queyras, un ancien médecin militaire, républicain convaincu et franc-maçon, a profité de la nouvelle loi pour éliminer les vieux Queyrassins. Chez Maritan, les valeurs, l'idéal, l'idéologie l'emportent sur les réalités ou sur les intérêts. Son fils aîné, qui aurait pu être le nouveau chef de famille, meurt à l'âge de 42 ans, célibataire et sans descendant. Le deuxième survivant, devenu docteur en médecine en 1875, se spécialise dans les maladies pulmonaires et la gynécologie, s'installe à Aubagne, puis à Paris, enfin à Marseille, où il devient un notable : il se marie tard, peut-être deux fois, mais n'a pas d'enfant. Le troisième et dernier survivant, titulaire du brevet de capacité, devient gérant d'un domaine agricole à Cuba, puis importateur d'articles de Paris, vêtements de mode et produits de luxe, à Cuba. Ses fils n'ont pas eu de descendance. La lignée Maritan s'est interrompue à leur mort.
- 36 Maritan, en 1879, a fait imprimer à Paris une deuxième édition de *l'Histoire de France et des Entretiens pédagogiques*. Ce fut un échec commercial. Les nombreux exemplaires tirés (au moins 5 000) n'ont pas été vendus ; ils ont été abandonnés dans un grenier de ce qui avait été la maison Maritan. Il est vrai que les lois de 1881 et 1882 sur l'instruction publique obligatoire, gratuite et laïque, en faisant disparaître l'enseignement de l'histoire sainte et du catéchisme qui fondait les anciens programmes officiels, ont rendu caducs les ouvrages de Maritan. En 1882, il lui a été proposé de reprendre du service en qualité d'inspecteur primaire auxiliaire pour seconder à Grenoble l'inspecteur d'académie, en cumulant sa pension et un traitement d'inspecteur de 1^e classe. Maritan a décliné cette offre, invoquant une santé défaillante. Vérité ou simple prétexte ? Son fils cadet, Vincent-de-Paul, instituteur, a préféré partir à l'étranger en 1885 et se lancer dans les affaires : peut-être désapprouvait-il le nouveau cours des choses en matière d'instruction publique. Les assises de l'univers moral et idéologique de Maritan se sont effritées et le monde auquel il était très attaché a sombré.

37 Maritan a exercé ses fonctions sous quatre régimes différents : monarchie de Juillet, II^e République, Second Empire, III^e République. Pendant quarante ans, la France a connu une série de bouleversements politiques et sociaux et d'importants changements dans les institutions, notamment les lois scolaires : 1833 (Guizot), 1835, Falloux (1850), 1867 (histoire et géographie ajoutées aux programmes de l'école primaire). Dans *Mes Souvenirs* ou dans *Le Livre Maritan*, ces faits-là ou bien sont occultés ou bien sont notés d'une courte phrase, comme s'ils étaient sans signification ou sans effet. Pour nous, *a posteriori* et dans la reconstruction historique que nous en faisons, ces lois nouvelles sont des ruptures ou des bouleversements ; pour Maritan, cela a moins d'importance qu'un avancement, une décoration, la mort d'un mulet ou le vol d'une brebis. Elles n'ont rien changé dans la transmission, telle, du moins, qu'il l'a conçue, de 1839, date à laquelle il a commencé à enseigner, jusqu'en 1879, année où il a été admis à jouir de ses droits à pension. Les régimes se sont succédé, les réalités n'ont pas été effacées. Dans la pensée de Maritan et dans son activité d'enseignant, il n'y a pas de solution de continuité, mais une immuable stabilité.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERA Dionigi, *Au Fil des générations. Terre, pouvoir et parenté dans l'Europe alpine (XIV^e-XX^e siècles)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2011.

ALBERT Aristide, « Biographie-bibliographie du Briançonnais. Vallée du Queyras, canton d'Aiguilles », Gap, *Bulletin de la Société d'Études des Hautes-Alpes*, 1889.

ALLEMAND Félix, *Dictionnaire biographique des Hautes-Alpes : avec bibliographie, armoiries, sceaux & portraits*, Gap, Imprimerie et Librairie Alpines, 1911.

DIOQUE Georges, *Dictionnaire biographique des Hautes-Alpes*, Gap, Société d'Études des Hautes-Alpes, 1996.

GONDRET Jacques, *Mœurs et coutumes des habitants du Queyras au XIX^e siècle*, Grenoble, Centre Alpin et Rhodanien d'Ethnologie, 1981.

MARITAN Joseph, *L'Ami des enfants ou choix de lectures morales, instructives et amusantes, à l'usage des écoles primaires des deux sexes, des maisons d'éducation, des familles et des adultes*, Gap, imprimerie Delaplace père et fils, 1856 ; réimprimé en janvier 1861, Gap, même imprimeur, avec la mention « Deuxième édition approuvée par plusieurs prélats ; ce livre peut être donné en prix ».

MARITAN Joseph, *Le petit Livre des Élèves, particulièrement des enfants qui quittent le syllabaire*, Gap, imprimerie Delaplace, 1865, 52 p.

MARITAN Joseph, *Le Manuel du Jeune Homme qui veut se perfectionner*, Gap, imprimerie Delaplace, 1865, 96 p.

MARITAN Joseph, *Le Dictionnaire portatif de la Jeunesse, contenant l'explication de 600 locutions françaises*, Gap, imprimerie Delaplace, 1865, 62 p.

MARITAN Joseph, *Entretiens pédagogiques avec les Instituteurs et les Institutrices*, Mende (Lozère), 1873 (imprimé aux frais du département) ; 2^e édition, Paris, Imprimerie Capiomont et Renault, 1879, 84 p.

MARITAN Joseph, *Histoire de France en vers suivie de La France industrielle à l'usage des écoles primaires*, Mende, 1875 ; 2^e édition, Paris, Imprimerie Capiomont et Renault (avec la mention sur la couverture : « Ce livre a eu l'honneur de figurer à la grande Exposition universelle de Paris en 1878 »), 1879, 130 p.

MARITAN Joseph, *Le Livre Maritan*, cahiers manuscrits photocopiés en un volume, 1857-1890, Gap, Bibliothèque de l'Association Généalogique des Hautes-Alpes.

MARITAN Joseph, *Mes Souvenirs*, cahiers manuscrits photocopiés en un volume, 1890, Gap, Bibliothèque de l'Association Généalogique des Hautes-Alpes.

PÉGUY Charles, *L'Argent* (extrait des *Cahiers de la Quinzaine*, 16 février 1913), Sainte-Marguerite-sur-Mer, Éditions des Équateurs, 2008.

THIBAudeau Francis, *La Lettre d'Imprimerie. Origine, développement, classification*, Paris, Au Bureau de l'Édition, 1921.

TIVOLLIER Jean et ISNEL Pierre, *Le Queyras*, Gap, 2 tomes, Louis Jean imprimeur-éditeur, 1938.

NOTES

1. J. Maritan, *Le Livre Maritan*, manuscrit, p. 49.
2. J. Maritan, *Histoire de France en vers*, page de couverture.
3. J. Tivollier et P. Isnel, *Le Queyras*, t. 1, p. 280.
4. J. Maritan, *Histoire de France en vers...*, p. 123.
5. J. Maritan, *Mes Souvenirs*, p. 54.
6. J. Maritan, *Histoire de France en vers...*, p. 124.
7. J. Maritan, *Ibid.* p. 124.
8. J. Maritan, *Entretiens pédagogiques*, p. 31.
9. J. Maritan, *Ibid.*, p. 33.
10. J. Maritan, *Le Petit Livre des Élèves*, p. 6.
11. E. Littré, *Dictionnaire de la langue française*, entrée « lecture ».
12. J. Maritan, *L'Ami des Enfants*, p. 15.
13. J. Maritan, *Entretiens pédagogiques*, p. 25.
14. Abel François Villemain (1790-1870) a été le secrétaire de l'Académie française à partir de 1834.
15. J. Maritan, *L'Ami des Enfants*, p. VII.
16. J. Maritan, *Histoire de France en vers...*, p. 123-124.
17. Académie française, *Dictionnaire*, 1832, entrée « entretien ».
18. J. Maritan, *L'Ami des Enfants*, p. 5-6.
19. J. Maritan, *Ibid.*, p. 6.
20. J. Maritan, *Ibid.*, p. 6.

21. J. Maritan, *Ibid.*, p. 6.
 22. J. Maritan, *Ibid.*, p. 6.
 23. J. Maritan, *Entretiens pédagogiques*, p. 77-78.
 24. Ch. Péguy, *L'Argent*, p. 63.
 25. E. Littré, *Dictionnaire de la langue française*, entrée « tradition ».
 26. J. Maritan, *Le Livre Maritan*, p. 41.
 27. J. Maritan, *Entretiens pédagogiques*.
 28. J. Gondret, *Mœurs et coutumes des habitants du Queyras au XIX^e siècle*, p. 56-57.
 29. D. Albera, *Au Fil des générations. Terre, pouvoir et parenté dans l'Europe alpine (XVI^e-XIX^e siècles)*, p. 448.
 30. J. Maritan, *Le Livre Maritan*, p. 1-2.
 31. J. Maritan, *Ibid.*, p. 2.
 32. J. Maritan, *Ibid.*, p. 164.
-

RÉSUMÉS

Joseph Maritan (1820-1891) a été instituteur, puis inspecteur primaire jusqu'en 1879. Il est l'auteur de six livres qui apprennent à lire les syllabes simples, puis les syllabes complexes, et à passer de la lecture syllabique à la lecture continue. Son enseignement de l'histoire et de la géographie de la France est centré sur la mémorisation. Les connaissances qu'il dispense sont liées aux valeurs morales du christianisme et de la tradition. Comme il a rédigé de nombreux manuscrits, il est possible de lier la conception qu'il se fait du savoir et sa représentation de l'ordre social. En 1882, alors qu'il jouit de sa retraite, il lui est proposé de reprendre du service, mais il ne donne pas suite. Son monde s'efface peu à peu. Il est père de dix enfants, dont trois sont arrivés à l'âge adulte, mais aucun n'a d'enfants. Ce qu'il s'est efforcé de constituer (lignée et domaine) s'effondre, alors que les livres qu'il a fait réimprimer dans les années 1870-80 ne trouvent plus d'acheteur.

AUTEUR

JEAN-GÉRARD LAPACHERIE

Professeur émérite, SEHA et CICADA

Savoirs transmis, savoirs perdus : itinéraires de Théophile Deyrolle et du docteur Georges Maget, missionnés du ministère de l'Instruction publique au XIX^e siècle

Armelle Le Goff

- ¹ Au XIX^e siècle, le ministère de l'Instruction publique a joué un rôle important dans la circulation des connaissances en subventionnant des expéditions scientifiques collectives ou individuelles. En 1842, sous la monarchie de Juillet, alors qu'on redécouvrait la diversité des cultures lointaines, que l'archéologie, la géographie et l'histoire se renouvelaient et que de nouvelles disciplines comme l'anthropologie et l'ethnographie prenaient leur essor, un service des Missions est créé au sein de la division des Sciences et Lettres du ministère. Plus de 1200 missions scientifiques et littéraires subventionnées ou encouragées par ce service ont parcouru le monde entre 1842 et 1914. Les collections diverses rapportées par les missionnés avaient vocation à être partagées entre les établissements publics de conservation et elles ont été l'objet d'expertises scientifiques par des savants contribuant à faire avancer la recherche¹. Comme il ne faut pas ignorer le rôle qu'ont joué les bénéficiaires de ces missions comme acteurs dans l'histoire du transfert des savoirs, cet article mettra le focus, à titre d'exemple, sur deux de ces personnalités en évoquant leur formation, les connaissances nouvelles qu'ils souhaitaient rapporter et les appuis dont ils disposaient. Le contexte historique de l'obtention de ces missions ou de l'expertise de leurs résultats se situe aux alentours de la chute du Second Empire et dans la décennie qui a suivi. La défaite douloureuse subie par la France face à la Prusse a marqué profondément les esprits et les Français se sont engagés avec encore plus d'ardeur à faire reculer les frontières du Savoir comme une revanche à prendre dans le domaine scientifique. Pour rationaliser le choix des missions subventionnées par l'Instruction publique, est décidée en décembre 1873 la création d'une Commission des missions qui est instituée

par arrêté du 6 janvier 1874 avec l'attribution d'un budget régulier. Cette commission comprend des hauts fonctionnaires et des savants de différentes spécialités, membres souvent de grandes institutions sous la tutelle de l'Instruction publique (Académie des sciences, Académie des inscriptions et belles-lettres, Académie de médecine, Muséum d'histoire naturelle etc.) mais aussi de sociétés savantes comme la Société de géographie. Son rôle est d'examiner les demandes de missions, d'éclairer le Ministre sur leur utilité et de juger les résultats de celles qui ont été accordées².

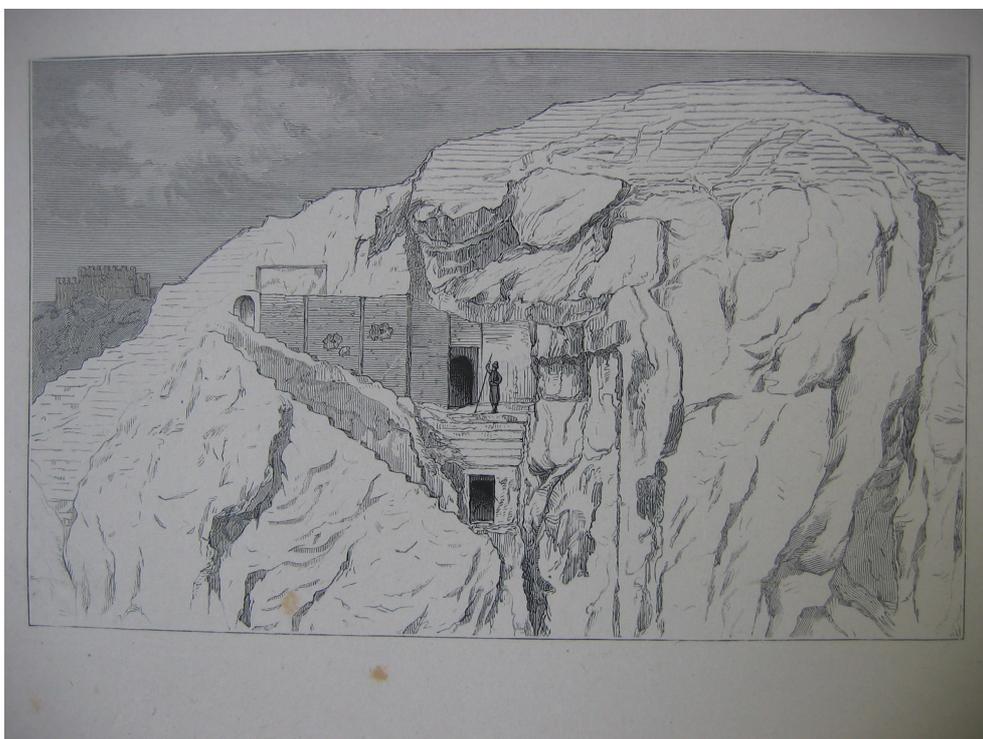
La mission de Théophile Deyrolle

- 2 Les missionnés étaient tenus de rédiger un rapport aux termes de leur mission. Les rapports jugés les plus intéressants étaient publiés, accompagnés au besoin de dessins, cartes ou photographies, sous les auspices du ministère dans un recueil intitulé *Archives des Missions scientifiques et littéraires*³. Dès la première réunion de la Commission des missions le 25 janvier 1874, il est question du rapport de Théophile Deyrolle sur la mission qu'il a effectuée en Asie mineure. Ce rapport de trente-sept pages comportant trente-trois dessins dans le texte est très narratif mais remarquable sur le plan esthétique⁴. La demande de cette mission a été introduite fin février 1870 à Paris, auprès du ministère par Émile Deyrolle le frère de Théophile, ce dernier se trouvant à Trébizonde, ville portuaire sur la mer noire en Turquie d'Asie. En 1869, Théophile avait exploré les provinces nord-est de la Turquie d'Asie, entre Trébizonde et le lac de Van, avec un mandat de la Société de géographie. Il en avait rapporté des collections entomologiques et botaniques. Constatant le grand nombre d'inscriptions antiques gravées dans ces régions, il lui est venu alors l'idée d'en faire des empreintes pour le ministère de l'Instruction publique. À cette époque, les voyages dans ces régions sont rares et il faut profiter de la présence sur place de Théophile qui est recommandé par des membres de l'Institut et par les présidents des sociétés entomologique et botanique de France.
- 3 Né le 16 décembre 1844, Théophile appartient à une famille bien introduite dans les milieux de l'entomologie. Son père Achille Deyrolle a fondé à Paris la fameuse maison d'édition spécialisée éponyme qui a rendu de grands services pour faire connaître et vulgariser les sciences naturelles⁵. Très jeune, Théophile fait preuve d'un véritable don pour le dessin et, grâce à sa maîtrise parfaite de la reproduction d'insectes, il produit, dès 1861, des planches illustrées pour le compte de la maison familiale. En outre, Théophile est un esprit curieux épris d'aventures. À 19 ans, en 1863, il obtient de la Société de géographie de Paris un premier mandat pour explorer les hautes vallées caucasiennes de l'Ossétie, province sous domination russe. Il en rapporte outre des croquis, des collections zoologiques et un herbier ce qui lui vaut une belle réputation aussi bien pour l'illustration que pour l'entomologie.
- 4 Le 10 mars 1870, l'Instruction publique lui accorde une mission et lui attribue 4 000 francs pour prendre, selon le procédé de moulage Lottin de Laval, des empreintes des inscriptions cunéiformes (assyriennes, perses et mèdes) gravées sur les rochers à Van et dans les environs. Il part en avril 1870 de Trébizonde et, après un périple difficile dû à la mauvaise saison, il arrive à Van où il reste plusieurs semaines à s'occuper de la recherche et de l'estampage des inscriptions cunéiformes (fig. 1 et 2). Durant cette mission, Théophile a également suivi les instructions données par de Khanikof, archéologue, membre de la Société de géographie de Paris⁶. Il se rend dans

les montagnes du Lazistan et surtout du Thortoum, paradis pour le naturaliste et pour l'archéologue mais aussi pour les brigands. Là, il visite et dessine d'anciennes églises géorgiennes, très intéressantes par leur architecture et leurs inscriptions dont la plus remarquable est celle d'Eochk-Wank (fig. 3). Il dessine aussi au Thortoum les ruines nombreuses de châteaux forts et d'autres forteresses qui lui paraissent dater de la domination arabe (fig. 4). Théophile est ensuite obligé de modifier son itinéraire à cause de l'insécurité qui règne dans la région. Il remonte le Tchourock Sou jusqu'à Baïbourt et, de là, visite encore le lieu-dit de Cinq-Églises (Bech-Kilissa), où il dessine des ruines d'églises de style byzantin (fig. 5).

- 5 Mais, au mois d'août, le curé du village de Norschine qui l'accueille, lui apprend qu'une grande bataille s'est déroulée en Europe et que les Français auraient été vaincus. Théophile regagne alors la France avec quelques récoltes et ses carnets de dessins pour accomplir son devoir de soldat. Arrivé à Paris le 13 septembre, il s'engage le lendemain comme volontaire au Corps d'artillerie. L'année suivante, il récupère une partie de ses documents et estampages qu'il avait été obligé de laisser sur place et une indemnité supplémentaire lui est accordée pour classer et ordonner ses travaux.

Fig. 1. – Les chambres du Khorkor dominant Van où se trouvent des inscriptions estampées par Deyrolle. Tirage d'une gravure sur bois d'après un dessin à la plume du rapport de T. Deyrolle destiné à la publication.



Arch. nat. F/17/2955/B : mission de Théophile Deyrolle. Cliché Nadia Coutsinas.

Fig. 2. – Le rocher d'Arkipri-Dagh situé à 2 km à l'est de Van où se trouve aussi une grande inscription estampée par Deyrolle. Tirage d'une gravure sur bois d'après un dessin à la plume du rapport de T. Deyrolle destiné à la publication.



Arch. nat. F/17/2955/B : mission de Théophile Deyrolle. Cliché Nadia Coutsinas.

Fig. 3. – Portail de l'église d'Eochk-Wank au Thortoum. Dessin à la plume de T. Deyrolle dans son rapport.



Arch. nat. F/17/2955/B : mission de Théophile Deyrolle. Cliché Nadia Coutsinas.

Fig. 4. – Ruines d'une forteresse au Thortoum. Dessin à la plume de T. Deyrolle dans son rapport.



Arch. nat. F/17/2955/B : mission de Théophile Deyrolle. Cliché Nadia Coutsinas.

Fig. 5. – Le lieu-dit de Cinq-Églises (Bech-Kilissa). Dessin à la plume de T. Deyrolle dans son rapport.



Arch. nat. F/17/2955/B : mission de Théophile Deyrolle. Cliché Nadia Coutsinas.

- 6 Quels savoirs et intérêts ont produit cette mission ? Désigné le 15 janvier, Léon Renier, historien spécialiste d'épigraphie latine, rend son expertise à la séance du 15 mars 1874⁷. Il estime que le rapport de Théophile, qui a été examiné aussi par l'Académie des inscriptions et belles-lettres et par la commission de l'École française d'Athènes, est

intéressant et digne d'être publié avec une sélection de huit dessins sur les trente-trois qu'il comporte. Par contre, il lui paraît inutile de reproduire les inscriptions dont Deyrolle a rapporté les estampages, car dit-il, elles ont déjà été publiées, en partie, auparavant dans la *Revue Asiatique*. Il note que les estampages de Deyrolle sont très bien faits et de bien meilleure qualité que tous ceux que l'on avait obtenus jusque-là. Ces estampages sont très encombrants et, faute d'un emplacement suffisant, ils ne peuvent être conservés à l'Institut. Il informe la commission qu'il va demander à l'orientaliste Jules Mohl⁸ de rédiger une note explicative sur les inscriptions. Il pense que cette note pourrait être imprimée à la suite du rapport dans les *Archives des missions*. Mais, Jules Mohl va décéder avant d'écrire cette note explicative et le rapport sera publié sans cette note⁹. Quant aux estampages si bien réalisés, un autre membre de la commission Ravaisson exprime le souhait, au cours de la séance, qu'ils soient déposés au Louvre¹⁰. À ce jour, ils restent encore à localiser...

- 7 Demeure de nos jours l'intérêt de ce voyage pour l'étude des patrimoines culturels arménien et géorgien situés dans la Turquie actuelle. Deyrolle compte parmi les premiers Européens qui ont voyagé dans cette contrée. Jules Verne y fait allusion dans son roman *Keraban le têtard* paru en 1883. Il a été très bien reçu dans des monastères arméniens où il a séjourné et il les a dessinés. Il a aussi reproduit des églises et monastères géorgiens construits pour la plupart au IX^e siècle et abandonnés au XVIII^e siècle, remarquables aussi bien par leur architecture que par leurs inscriptions. Ces dessins et ces croquis sont précieux, car y apparaissent des détails et des éléments architecturaux disparus aujourd'hui. Beaucoup de ces églises ont été, en effet, partiellement ou entièrement détruits ou encore transformées en mosquées. Ainsi deux des églises géorgiennes dessinées par Deyrolle n'ont toujours pas été identifiées par les chercheurs géorgiens. En outre, Théophile a raconté quelques années plus tard son voyage en l'illustrant de nombreux dessins dans la revue grand public *Le tour du monde* (1875-1876) dirigé par Édouard Charton, membre de la Commission des missions¹¹. Théophile donne dans son récit un témoignage très vivant sur un monde qui a disparu. La Turquie d'Asie se caractérisait alors par la très forte présence d'une population arménienne et de nombreuses autres minorités chrétiennes mais aussi juives, yésidis etc. Depuis 1861, son territoire était divisé administrativement en villayets. Ces villayets avaient remplacé les anciens eyalets, circonscriptions qui correspondaient aux territoires habités par les nations vaincues par les Ottomans, et le gouvernement ottoman y encourageait l'installation de groupes musulmans d'origine le plus souvent nomade. Ainsi, Trébizonde, point de départ de la mission le 13 avril 1870, était alors une ville de 40 000 habitants, où cohabitaient des représentants de tous les peuples d'Orient (turcs, persans, chrétiens de rite arménien, grégorien et latin, grecs orthodoxes ainsi qu'une vingtaine de familles européennes) outre une population flottante de muletiers et de Kurdes. Or vingt ans plus tard, en 1894-1896, le sultan Abd ul Hamid lance les Kurdes contre les Arméniens ; eurent lieu alors d'horribles massacres, prémonitoires du génocide de 1915. Lors de ses voyages, Théophile est exempt de tout préjugé ; curieux de tout, il s'intéresse à toutes les communautés qui vivent sur ces territoires et se créent des liens avec aussi bien des chrétiens que des musulmans et des Kurdes. Son récit abonde en anecdotes cocasses et d'observations sur les coutumes des uns et des autres (fig. 6). Il entretient aussi de bonnes relations avec les autorités ottomanes. Ainsi, il obtient du gouverneur turc du vilayet de Trébizonde un décret qui ordonne à tous *caïmakans* (chefs de districts), les *murdirs* (chefs d'arrondissements) et les *mouctards* (chefs de villages) de le protéger. Ils sont tenus de lui fournir contre argent

un gîte, des chevaux et des vivres. Dans chaque district, un *zaptié* (gendarme turc) est mis à sa disposition pour lui servir de guide et aller, en avant-coureur, faire préparer pour sa petite caravane un gîte et de la nourriture dans les villages d'étapes.

Fig. 6. – La ville de Bitlis à population arménienne pour un tiers. Dessin à la plume de T. Deyrolle dans son rapport.



Arch. nat. F/17/2955/B : mission de Théophile Deyrolle. Cliché Nadia Coutsinas.

- 8 Mais le destin de Théophile va prendre une autre tournure et il ne retournera plus poursuivre des recherches en Turquie. Après les Arméniens, les Kurdes et les Lazes, c'est le monde de la paysannerie bretonne qui va l'inspirer. Libéré à l'été 1871, il se rend alors à Concarneau chez son camarade Alfred Guillou avec lequel il s'était lié lors de ses études à l'École des beaux-arts de Paris. Là, il tombe amoureux de Suzanne la sœur de Guillou qui deviendra son épouse, et son destin sera désormais lié à la Bretagne où il s'établit comme peintre et mareyeur. Il consacre désormais ses tableaux à des scènes de vie bretonne, participe à de nombreux salons et décède le 14 décembre 1923.

La mission de Georges Maget

- 9 Au fil du XIX^e siècle, la science anthropologique française s'institutionnalise et produit un considérable appareil théorique. Elle s'appuie sur les travaux du fondateur de l'anthropologie physique Paul Broca et développe un savoir-faire dont l'influence se fait sentir sur des disciplines aussi variées que l'ethnologie, l'archéologie préhistorique, la paléontologie humaine, la psychologie et la sociologie. À la Commission des missions, elle est bien représentée à partir de 1876 par Armand de Quatrefages (1810-1892), titulaire de la chaire d'anthropologie et d'ethnographie au Muséum d'histoire naturelle, rejoint en juin 1879 par Paul Topinard (1830-1911), le second de Broca, et en février 1881 par Ernest Hamy, conservateur du musée d'ethnographie du Trocadéro,

créé par le service des Missions en 1878. Grâce à leur appui, Georges Maget, médecin de la marine obtient une mission en juin 1881 pour mener des études ethnographiques et anthropologiques au Japon¹².

- 10 Né le 21 février 1845 à Rozay en Brie dans la Seine-et-Marne, il a soutenu sa thèse de médecine sur l'influence exercée par le climat du littoral provençal sur les gens du monde à Montpellier, le 14 mars 1870. Il a ensuite parcouru comme médecin de la Marine toutes les côtes de l'Indochine, de la Chine du Japon lors de campagnes hydrographiques. Outre qu'il est un excellent médecin apprécié de tous, il rend alors de grands services car, très doué pour le dessin, il prête main-forte aux travaux hydrographiques. Passionné par le Japon, il prend même un congé sans solde pendant un an en 1873 pour occuper auprès du gouvernement japonais une des positions médicales réservée exclusivement aux étrangers. Là, il apprend le japonais vulgaire qu'il maîtrise très vite couramment. À partir de 1876, il publie régulièrement des articles dans la revue officielle de la Marine, *les Archives de médecine navale*¹³ mais aussi dans la revue de vulgarisation scientifique et technique *la Nature*¹⁴. Ces différents articles, très bien écrits, agréables à lire et illustrés de sa main portent sur la médecine, l'histoire, la géographie, l'anthropologie, l'histoire naturelle et l'ethnographie du Japon. Ceux qui concernent l'anthropologie sont remarqués comme d'excellentes publications à la fois dans un compte rendu fait par le Dr Bordier dans la *Revue d'anthropologie*¹⁵ et par Armand de Quatrefages. Membre correspondant de l'Académie de médecine depuis 1877, Maget est tout particulièrement attiré par l'île de Yeso ou Ezo, la plus septentrionale des quatre îles principales de l'archipel du Japon (maintenant appelée Hokkaido). Il y vit une minorité qui intrigue et dont il veut découvrir l'origine : les Aïnous, premiers habitants de l'archipel qui ont la caractéristique d'avoir un système pileux développé contrairement aux autres Japonais. La Commission lui accorde une mission avec 6 000 francs et lui rappelle que les résultats qu'il obtiendra appartiendront exclusivement au ministère et devront lui être directement adressés. Elle l'invite aussi, outre le but essentiel de sa mission, à recueillir sur son passage des observations en tout genre et, à son retour, à rédiger un rapport final.
- 11 Durant les premiers mois, Maget fait parvenir au Muséum d'histoire naturelle une caisse contenant des observations anthropologiques, des crânes et des échantillons de cheveux. Il envoie aussi régulièrement à la Commission des missions des notes, des documents dont une série de traductions de documents japonais relatifs à la géographie, et à l'ethnologie ainsi que deux mémoires sur l'ethnographie qu'il destine à la *Revue d'Anthropologie*. Lors de la tenue de sa séance du 21 juin 1882, la Commission des missions décide de faire publier les mémoires qui ont été examinés par Topinard dans la *Revue d'anthropologie* et le félicite pour ses travaux. Elle attend de recevoir des échantillons d'une nouvelle race de vigne qu'il a annoncé avoir découvert et elle décide de classer les documents reçus dans son dossier au ministère où il pourra les reprendre et les utiliser à son retour en France. Mais, peu après la Marine communique au ministère de l'Instruction publique que son chargé de mission a été victime le 13 octobre 1882 d'une insolation suivie de coma puis d'accès de folie furieuse. Si les deux mémoires sur l'ethnographie sont bien parus dans les numéros de la *Revue d'anthropologie*, datés de 1881 et 1882, un ensemble de documents envoyés n'a jamais été récupéré par Georges Maget et cela est surprenant. Ainsi sont conservés dans son dossier deux carnets de voyage. L'un concerne la partie géographique de son voyage et

se présente sous la forme d'une relation très descriptive. Arrivé à Yokohama, port très actif où se trouvent d'importantes communautés étrangères, notamment chinoise, le 3 octobre 1881, il entreprend tout d'abord une excursion dans les provinces méridionales du Tosando. Dans ce carnet, il retrace la première partie de ce parcours au centre du Japon au départ de Yokohama à travers le Mousachi (Musachi) et les cinq provinces méridionales du Tosando suivi d'un passage dans les provinces de Yamachiro et de Setsou du Kinaïdo.

- 12 Au fur et à mesure de son périple, Maget y a consigné ses observations sur la végétation, les cultures, l'habitat et les reliefs rencontrés. Ce carnet comporte, outre une carte resituant l'itinéraire et une photographie, quatre dessins qu'il a réalisés avec beaucoup d'habileté. Il s'agit de paysages qui l'ont impressionné durant cette excursion : ainsi le très grand lac d'eau douce de Biwa et le défilé de la Palette à 1800 mètres d'altitude. Le deuxième carnet est consacré à des observations anthropologiques et ethnographiques. De plus, un ensemble de 102 planches de mesures prises sur des autochtones et des travailleurs chinois de sexe masculin ne cachant aucun détail de leur anatomie est aussi resté dans le dossier. Pour ce travail, Maget a appliqué consciencieusement les méthodes de mesure du laboratoire d'anthropologie du Muséum d'histoire naturelle. Dans le dossier se trouve aussi un album de 67 tirages photographiques.
- 13 En effet, depuis Hachioji (à 40 km de Tokyo) dans une lettre datée du 31 mars 1882, Maget annonçait l'envoi de 60 photographies pour appuyer les notes anthropologiques. Il s'agit de clichés d'ateliers représentant des personnalités publiques et des personnages et scènes « typiques » du Japon traditionnel (porteurs de palanquins, porteur d'eau, geishas, paysans, etc.), le plus souvent pris à Tokyo, parfois à Yokohama ou dans d'autres localités du pays. Ces clichés ont probablement été pris par des photographes locaux spécialisés dans la production esthétique de photographies plus ou moins finement coloriées à la main, à destination du public étranger (fig. 7, 8 et 9). On découvre encore dans son dossier un mémoire sur l'enseignement supérieur au Japon et une notice qu'il a rédigée sur les consonances communes à la langue grecque et à la langue japonaise. L'année suivante, lors de la séance du 19 juillet 1883 de la société d'anthropologie, Armand de Quatrefages rend compte d'une note contenue dans une correspondance qu'il a eue avec Maget. Il juge que cette note, malgré sa brièveté, présente un grand intérêt et il conclut :

« Nous devons désirer vivement et pour lui et pour nous que l'auteur soit bientôt complètement rétabli pour rédiger les mémoires détaillés dont il parle dans une autre partie de sa lettre¹⁶. »

Fig. 7. – Hommes de peine et femme de marchand ou d'artisan, Tokyo (Yedo), photographie coloriée à la main contenue dans l'album envoyé par Maget.



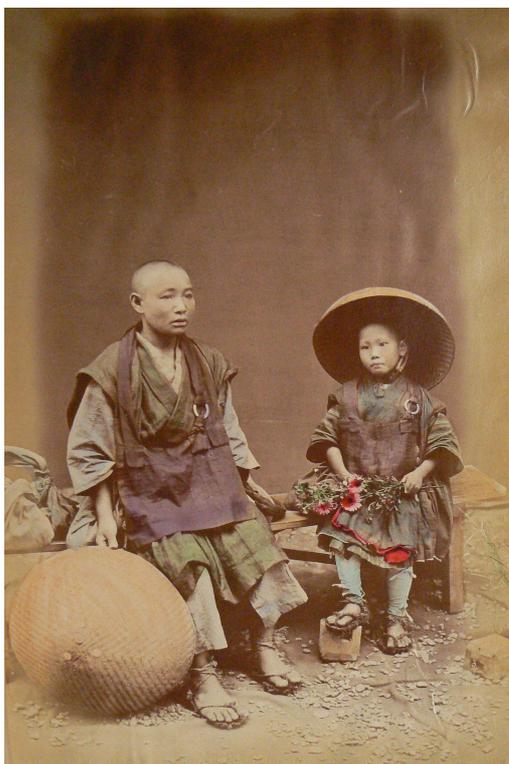
Arch. nat. F/17/2986/1 : mission de G. Maget. Cliché Martine Plouvier.

Fig. 8. – Jeunes filles du peuple de 16 à 18 ans au bain, Tokyo (Yedo), photographie coloriée à la main contenue dans l'album envoyé par Maget.



Arch. nat. F/17/2986/1 : mission de G. Maget. Cliché Martine Plouvier.

Fig. 9. – Bonze bouddhiste et enfant (fille) de 8 à 10 ans, Tokyo (Yedo), photographie coloriée à la main contenue dans l'album envoyé par Maget.



Arch. nat. F/17/2986/1 : mission de G. Maget. Cliché Martine Plouvier.

- 14 Quel fut le destin de Georges Maget à son retour en France puisqu'il n'a jamais repris ses travaux ? Pourtant l'on trouve encore des références à ses travaux dans des articles de la *Revue d'Anthropologie* plusieurs décennies plus tard¹⁷ ? Des éléments de réponse sont donnés aux Archives militaires à Vincennes dans son dossier de carrière¹⁸. La lecture de ce dossier révèle qu'en juillet 1882, en sortant de la légation de France à Tokyo, Maget a été projeté violemment du pousse-pousse où il avait pris place et qu'il s'est fracturé alors la cuisse au niveau du fémur. Sa fracture à peine consolidée, il retourne dans la province de Yeso. Mais là à la suite d'une insolation en septembre, il est pris subitement de troubles nerveux et rentre précipitamment à Yokohama. Dans cette ville, il est à nouveau en proie à ces troubles nerveux qui s'accompagnent d'accès de délires aigus. La Marine décide en octobre 1882 de le renvoyer en France, sous la garde d'un infirmier qui a accompli son temps de service à Saïgon, par le transport qui quitte la Cochinchine pour Toulon au mois de novembre. Débarqué à Toulon en décembre, il demande à prendre un congé à Paris de deux mois, mais il est de nouveau hospitalisé à Toulon puis à Rochefort. Il entre finalement à l'hôpital de Lafont situé à La Rochelle le 17 avril 1883 ; il en sort le 7 septembre pour y rentrer de nouveau presque aussitôt. Il est alors placé en non-activité pour infirmités temporaires. Après plusieurs expertises médicales, il est considéré comme définitivement incurable le 4 avril 1887 par dépêche ministérielle et est réformé. Des recherches dans les registres de l'état civil de La Rochelle permettent de savoir qu'il a terminé sa vie à l'hôpital de Lafont le 21 octobre 1925.
- 15 Ainsi, un destin de chercheur et une vie d'homme ont été définitivement brisés au cours de cette mission qui s'annonçait prometteuse. On peut regretter qu'il n'ait pas eu

le temps de raconter des anecdotes sur ses séjours en Asie dans des articles de vulgarisation, et que le grand public n'ait pu avoir connaissance des aspects les plus aventuriers et les plus exotiques de cette mission. En effet, ses écrits témoignent d'une véritable sympathie et d'une profonde admiration pour les Japonais alors qu'il ne semble pas tenir pas les Chinois en haute estime... Il me reste aussi à poursuivre les recherches pour trouver la cause de ces délires, aurait-il contracté une maladie vénérienne telle la syphilis ou a-t-il été victime de problèmes suite à ses recherches anthropologiques ? Rappelons que la façon dont certains explorateurs se sont procuré des collections anthropologiques de restes humains peut soulever des problèmes éthiques¹⁹.

- 16 Comme la plupart des missions subventionnées par l'Instruction publique, ces deux missions ont bien donné lieu à des recueils d'observations méthodiques sur le terrain, à des publications scientifiques ou de vulgarisation et les différentes collections et objets envoyés et rapportés ont été attribués à divers établissements scientifiques. Elles donnent néanmoins à rappeler que la transmission des savoirs est une affaire humaine ; les hasards des rencontres et les aléas de la vie des missionnés y ont joué un rôle certain. D'autre part, les connaissances rapportées de ces missions peuvent encore être exploitées et sont toujours utiles alors qu'elles peuvent sembler tombées en sommeil.

BIBLIOGRAPHIE

- ANTOINE Marie-Élisabeth, « La division des Sciences et Lettres du ministère de l'Instruction publique », *Comité des travaux historiques, bulletin de la section d'histoire moderne et contemporaine*, fasc. 10, 1977, 72 p.
- BEDEL François, *Chez Deyrolle*, brochure imprimée « rédigée en mémoire de mes ancêtres Deyrolle et Groult, à leur successeur L-A de Broglie, à D. Guérout et ses fidèles collaborateurs et naturalistes », Paris, mai 2007, 24 p.
- DAUGERON Bertrand et LE GOFF Armelle (dir.), *Penser, classer, administrer. Pour une histoire croisée des collections*, Paris, CTHS/MNHN, 2014, 416 p.
- DEYROLLE Théophile, « Voyage dans le Lazistan et l'Arménie », dans *Le Tour du monde*, 1875, I, p. 1-32, II, p. 257-288 et 1876, I, p. 369-416.
- DEYROLLE Théophile, « Rapport sur une mission scientifique en Asie Mineure », dans *Archives des missions scientifiques et littéraires*, série 3, tome II, p. 357-376.
- LE GOFF Armelle, « Érudits de terrains et chercheurs d'aventure », dans *Voyages et voyageurs, sources pour l'histoire des voyages*, CHARMASSON Thérèse (dir.), Paris, Éditions du CTHS, 2010, p. 51-68.
- LE GOFF Armelle, « Images et fantômes d'images dans les dossiers individuels de missions aux Archives nationales », dans *Des images et des mots : les documents figurés dans les archives*,

DEMEULENAERE-DOUYÈRE Christiane, PLOUVIER Martine, SOUCHON Cécile (dir.) Paris, Éditions du CTHS, 2010, p. 167-182.

LE GOFF Armelle, « Les dossiers des missions scientifiques à caractère anthropologique du ministère de l'Instruction publique, clefs d'accès à un corpus éclaté », dans *Penser, classer, administrer. Pour une histoire croisée des collections*, DAUGERON Bertrand et LE GOFF Armelle (dir.), Paris, CTHS/MNHN, 2014, p. 275-293.

NOTES

1. B. Daugeron et A. Le Goff (dir.), *Penser, classer, administrer. Pour une histoire croisée des collections*. Voir en particulier A. Le Goff, « Les dossiers des missions scientifiques à caractère anthropologique du ministère de l'Instruction publique, clefs d'accès à un corpus éclaté », p. 275-293.
2. Arch. nat., Pierrefitte-sur-Seine, Instruction publique, F/17/2272* : procès-verbaux de réunion de la Commission des missions du 25 janvier 1874 au 7 décembre 1881, Arch. nat. F/17/2273* : procès-verbaux du 8 mars 1882 au 20 décembre 1889.
3. À la fin de 1889, les *Archives des Missions scientifiques et littéraires* formaient trois séries : la première comprenait 8 volumes (1850-1859), la seconde 7 volumes (1864-1872) et la troisième 15 volumes (1872-1889) et une table (volume 16 de la série III).
4. Arch. nat., Pierrefitte-sur-Seine, Instruction publique, F/17/2955/B : mission de Théophile Deyrolle.
5. F. Bedel, *Chez Deyrolle*, p.1-24.
6. Société de géographie (France), « Instructions données à M. Deyrolle pour un voyage dans le Lazistan et l'Adjara, rédigées par M. N. de Khanikof ».
7. Arch. nat., Pierrefitte-sur-Seine, Instruction publique, F/17/2272* : registre des procès-verbaux des réunions de la commission des Missions, f° 17-18.
8. Jules Mohl (Stuttgart 1800-Paris 1876) orientaliste allemand spécialiste de l'iranologie, ayant pris la nationalité française, élu en 1844 membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres.
9. T. Deyrolle « Rapport sur une mission scientifique en Asie Mineure », p. 357-376.
10. J'ai écrit au département des Antiquités orientales au Louvre mais là impossible d'obtenir le moindre renseignement, leurs collections ne seraient pas récolées.
11. T. Deyrolle, « Voyage dans le Lazistan et l'Arménie », 1875, I, p. 1-32, II, p. 257-288 et 1876, I, p. 369-416.
12. Arch. nat., Pierrefitte-sur-Seine, Instruction publique, F/17/2986/1 : mission de G. Maget.
13. La revue *Les Archives de médecine navale* publie de 1864 à 1889 des articles sur des travaux de médecins ou pharmaciens en service dans la marine ou dans les colonies. Cette publication qui change plusieurs fois de noms s'arrête en 1945.
14. *La Nature. Revue des sciences et de leurs applications aux arts et à l'industrie*. Journal hebdomadaire illustré. Cette revue fondée par Gaston Tissandier en 1873 paraît jusqu'en 1905.

15. Société d'anthropologie de Paris. *Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris*, p. 324-326.
 16. Société d'anthropologie de Paris. *Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris*, 1883. p. 651-657.
 17. Voir ainsi un article dans *Bulletins de la société d'anthropologie de Paris*, V^e série, tome 2, 1901, du Dr Adolphe Bloch « Preuves ataviques de la transformation des races » où il cite les travaux de Maget, p. 618-624.
 18. Service historique de la Défense, Vincennes, SHD-DMV CC7 alpha1634 : dossier de carrière de Georges Albert Maget.
 19. Voir l'exemple de la mission de Francis Steenackers au Japon en 1888 dans A. Le Goff, « Les dossiers des missions scientifiques à caractère anthropologique du ministère de l'Instruction publique, clefs d'accès à un corpus éclaté », p. 284 et 289.
-

RÉSUMÉS

Au XIX^e siècle, le ministère de l'Instruction publique a joué un rôle important dans la circulation des connaissances en subventionnant des expéditions scientifiques collectives ou individuelles. Cet article met le focus, à titre d'exemple, sur les missions individuelles obtenues par Théophile Deyrolle en Turquie d'Asie (1870) et par Georges Maget au Japon (1881-1882). Ils ont été des acteurs dans l'histoire du transfert des savoirs. Sont évoqués leurs parcours, les connaissances qu'ils souhaitaient rapporter et les appuis dont ils disposaient. Les aléas de leurs vies individuelles ont aussi joué un rôle qu'on ne peut négliger. Comme pour bien d'autres missions, les résultats de leurs missions peuvent encore être exploités et sont toujours utiles.

AUTEUR

ARMELLE LE GOFF

Conservateur général du patrimoine (h), membre titulaire du CTHS, section Histoire contemporaine et du temps présent

Roger Le Tourneau : un parcours de « professeur méditerranéen » entre Afrique du Nord et Provence (1907-1974)

Isabelle Chiavassa

- 1 L'œuvre historique et politique du professeur Roger Le Tourneau a été récemment rappelée par Samir Saul¹. Agrégé en 1930, normalien, Le Tourneau a enseigné au Maroc, en Tunisie et en Algérie jusqu'en 1957 ; Samir Saul a découvert et analysé chez lui une originalité, un réel travail de journaliste dans les années 1940, avec des opinions modérées, avec la recherche d'une solution politique en Algérie. Samir Saul a détaillé aussi les conférences de Le Tourneau données à l'étranger, aux États-Unis, dans les années 1950-1960.
- 2 Je voudrais aborder ici d'autres singularités du personnage, remarquable dans trois autres domaines : il a été enseignant à l'Institut d'études politiques d'Alger ; il s'est passionné pour l'enseignement donné aux Franco-Musulmans dans les trois pays d'Afrique du Nord, de 1931 à 1952 ; après son départ d'Algérie en 1957, il ne se contente pas d'être professeur à Aix-en-Provence, ni de créer un centre de recherches, il enseigne encore au Maroc ou dans un cadre différent à des Algériens. Toutes ses activités se reflètent dans ses archives privées, qui sont conservées aux Archives nationales d'outre-mer et qui occupent 29 cartons.

L'Institut d'études politiques d'Alger

- 3 Le Tourneau a enseigné à Alger de 1948 à 1957, non seulement à l'université (Faculté des lettres), mais aussi à l'Institut d'études politiques. C'est le doyen Jacques Peyrega, professeur de droit, qui pousse à l'officialisation d'un Institut d'études politiques à Alger en 1947 avec une spécialisation dans l'étude des questions algériennes et nord-africaines². Cet Institut d'études politiques existe déjà auparavant sous un nom plus

anodin (institut de sciences administratives) ; il est accessible aux « Français musulmans » (nous écrirons désormais « Algériens »). Sortant des médersas – les écoles coraniques – ces élèves n’ont pas l’équivalence du baccalauréat, mais passent un examen spécial. Cet institut enseigne les questions particulières à l’Afrique du Nord avec par exemple un cours « droit musulman-coutumes berbères ». Il délivre, outre le diplôme de l’Institut d’études politiques, un certificat d’études nord-africaines³. Il compte déjà, pour 1948-1949, 80 élèves en 1^{ère} année, 30 en 2^e année, et 11 élèves en 3^e année, préparant l’École nationale d’administration ou d’autres concours. Peyrega se démène pour le titre officiel d’Institut d’études politiques qu’il obtient par décret en 1949 : dans son argumentation, il souligne le côté profondément politique de cette création. L’institut devait concerner toute l’Afrique du Nord. S’adressant par une note au ministre de l’Intérieur, Peyrega écrit clairement que l’un des buts est d’éviter la création d’une ENA en Algérie. Quel est l’enseignement donné ici par Le Tourneau ? On connaît l’un de ses cours, relatif à la situation en Afrique du Nord, la démographie, l’économie, l’enseignement ; il y souligne l’existence d’une « élite évoluée » algérienne. Plus tard, en 1962-1963, il enseignera à l’Institut d’études politiques de Paris. Il y précisera qu’il n’y a eu aucune préparation de l’avenir par les Algériens, pendant les 8 années de guerre, d’où leurs déceptions éprouvées par la suite, sous la période Ben Bella⁴. Dès 1951 d’ailleurs, il estimait que la France avait créé un déséquilibre en Algérie et que « le feu couvait sous la cendre⁵ ».

La réflexion sur l’enseignement donné aux Algériens

- 4 Deuxième singularité de Roger Le Tourneau, il étudie en profondeur l’enseignement existant pour les Algériens, celui existant pour les filles, et l’enseignement privé (c’est-à-dire les écoles coraniques) ; et il tente d’agir pour en porter le niveau au plus haut.
- 5 Au Maroc, il fut directeur dès 1930 du collège Moulay Idris à Fès, collège fondé en 1914 sur ordre de Lyautey. Il rédige alors un texte approfondi sur l’enseignement franco-musulman à Fès qui forme à tous les métiers, jusqu’à la première partie du baccalauréat. En 1931, dans son discours de distribution des prix, il insiste sur l’apport du latin : il encourage les Algériens à apprendre le latin en développant une incroyable quantité d’arguments. Il veut les pousser à des études supérieures en métropole, et en 1937 il en envoie quelques-uns en voyage pendant un mois, voir l’Exposition universelle à Paris. Il encourage le théâtre dans ce collège et par exemple, en 1938, on y joue les *Fourberies de Scapin*⁶.
- 6 En Tunisie, il rassemble également un gros dossier et écrit un texte de synthèse sur l’enseignement franco-musulman (primaire, secondaire et supérieur). En ces années 1940 en Tunisie, dans l’enseignement supérieur, seuls l’arabe et le droit peuvent être étudiés. Il se penche aussi sur l’enseignement féminin et privé⁷.
- 7 Enfin, dans le troisième pays d’Afrique du Nord de sa carrière, à Alger, il rassemble à nouveau documents et chiffres sur le sujet. Il est alors maître de conférences, et secrétaire général de l’Institut d’études supérieures islamiques, créé en 1946, rattaché à l’université d’Alger. Le programme y est très large, philosophie musulmane, droit musulman, exégèse coranique, littérature arabe (juridique et littéraire), civilisation, histoire, géographie, droit, économie politique, théologie, rhétorique arabe, législation comparée. Après six années d’enseignement reçues en médersas, les étudiants doivent passer deux ans dans cet institut. Le but affirmé de ces études est l’accès à des emplois

administratifs, aux emplois de la justice musulmane et de l'enseignement : un projet d'arrêté gubernatorial, en 1946, prévoit de donner la liste précise des emplois de fonctionnaire qui seront déjà accessibles aux titulaires du diplôme des médersas (attaché de commune mixte, secrétaire, commis de l'enregistrement ou des hypothèques, rédacteur de préfecture, inspecteur de police, contrôleur stagiaire des Douanes...⁸). Pourtant, depuis l'ordonnance de mars 1944, tous les emplois civils et militaires étaient accessibles aux Algériens, réforme restée purement théorique. Rappelons que l'enseignement supérieur français en Algérie n'a pratiquement pas concerné les Algériens, comme on le sait par les travaux de Guy Pervillé⁹ et du sociologue Aïssa Kadri¹⁰. Ils étaient seulement 250 à l'université d'Alger en 1950, et 500 en 1954 : des chiffres dérisoires.

Un enseignement poursuivi en direction de l'Afrique du Nord

- 8 Troisième singularité, alors qu'il est professeur d'histoire et de civilisation d'Afrique du Nord à l'université d'Alger, Le Tourneau demande sa mutation en métropole dès 1957, mais enseignera ou agira encore soit en Afrique du Nord, soit en Europe mais pour l'Afrique du Nord.
- 9 Son retour en métropole se réalise à Aix-en-Provence, où il est l'un des créateurs du Centre d'études nord-africaines, avec le juriste Maurice Flory¹¹ et le sociologue Jean Paul Trystram. Lors de la création en 1958 de ce centre d'Aix-en-Provence de la Fondation nationale des sciences politiques de Paris, Le Tourneau y est directeur d'études. En 1962, les missions du CENA sont précisées : il reste très lié à Paris, lié à Jacques Berque et à Fernand Braudel ; Germaine Tillion y représente l'École pratique des hautes études. Ce centre doit se consacrer à centraliser de la documentation, à diriger des chercheurs stagiaires, et à publier l'Annuaire d'Afrique du Nord¹².
- 10 Mais Le Tourneau a d'autres activités. En 1958-1959, il donne 3 conférences à Paris, aux officiers stagiaires du Service des affaires sahariennes, portant sur l'évolution politique du Maghreb. Ce sont les officiers qui encadrent les sections administratives spécialisées (SAS) en Algérie, depuis 1955. Créées par Jacques Soustelle, les SAS devaient nouer un contact, un lien avec la population et obtenir du renseignement. Il tient à donner à ces officiers un arrière-plan culturel et politique, des éléments de contexte de l'évolution politique alors en cours¹³.
- 11 Vers 1960, il propose de donner à l'Alliance française des conférences sur plusieurs sujets : les musulmans de l'océan indien, l'Espagne musulmane, ou le pouvoir fatimide à Kairouan au x^e siècle. En 1961, il donne donc une tournée de conférences au Maroc, dans le cadre de l'Alliance française, sur l'histoire et la culture, tournée facilitée par ses relations familiales puisque son beau-frère était directeur de l'École marocaine d'administration. Il a refusé d'aborder un sujet comme l'islam contemporain qui lui était proposé : il n'accepte, écrit-il à ceux qui l'invitent, de parler que des musulmans de l'océan Indien, ou du Moyen Âge. Il est très attentif à la réception de son savoir par les auditeurs. Ce sont des conférences ouvertes au grand public et il écrit :
- « Le comité marocain de l'Alliance avait demandé un orientaliste afin de montrer aux Marocains que l'on s'intéressait à leurs cultures et que si le conférencier parlait en français, il n'ignorait pas pour autant la civilisation musulmane et ses valeurs. Je crois pouvoir dire que l'objectif a été atteint, car à peu près partout j'ai eu devant

moi des auditoires en forte proportion musulmane... Il se peut que ma qualité d'ancien marocain m'ait attiré quelques auditeurs ; je pense néanmoins que parler de la civilisation musulmane avec sympathie suffisait¹⁴. »

- 12 Après 1962, il a aussi voulu former des fonctionnaires algériens pour ce pays devenu indépendant. À la demande de François Luchaire, professeur spécialiste de droit constitutionnel, collaborateur de Michel Debré, et en parallèle avec Louis Fougère, haut fonctionnaire, il enseigne au centre de formation de fonctionnaires et magistrats algériens, en 1963. Louis Fougère a été conseiller juridique du sultan marocain, spécialiste de la constitution marocaine de 1962, puis conseiller d'État. Tout naturellement, ces hommes qui connaissent bien l'Afrique du nord travaillent ensemble.
- 13 Ce centre de formation, situé à Paris, lui permet cette année-là de s'adresser à 140 élèves futurs fonctionnaires. Parmi les professeurs, Le Tourneau y donne 8 cours, alors que Louis Fougère donne 20 à 25 heures. Le Tourneau établit son programme de cours : la conquête de l'Afrique du Nord, l'œuvre européenne, les mouvements indépendantistes. Les élèves lui ont posé des questions à l'issue des cours, il est très attaché à l'efficacité de son enseignement et il tente de la vérifier après. On le sait car plus largement, il entretient une vaste correspondance, notamment avec Louis Fougère, qui rend compte de ses préoccupations d'efficacité¹⁵ ; Le Tourneau écrit à Fougère :
 « Il m'est difficile de dire si mes auditeurs ont pu tous bien profiter de l'enseignement que je leur ai donné... Je suis sûr au moins qu'une partie d'entre eux s'est intéressée aux exposés que j'ai faits ; je n'en veux pour preuve que les questions posées à l'issue des cours. »
- 14 On découvre ici une facette spécifique de la transmission des savoirs, qui n'est plus un enseignement universitaire classique, mais porte une visée plus professionnelle, il s'agit d'inculquer une culture historique et juridique générale.
- 15 Enfin en 1970, Le Tourneau donne une conférence à Rome sur l'Occident musulman du XI^e au XIII^e siècle¹⁶ ; il était à l'origine un spécialiste du Moyen Âge et du XVI^e siècle, avec une thèse sur la ville de Fès avant le protectorat. Il intervient dans le cadre du centre d'Études arabes de la Manouba (Tunisie), destiné principalement aux Pères blancs, puisqu'il avait été fondé par la Société des Missionnaires d'Afrique, pour des missionnaires qui se préparaient à vivre en milieu musulman. Ce centre a formé 270 personnes entre 1949 et 1970. Entre temps, en 1964, il était transféré de Tunisie à Rome sous le titre d'Institut Pontifical d'Études Arabes (IPEA). En donnant cette conférence à Rome, Le Tourneau s'inscrit dans un cadre de transmission du savoir très original impliquant deux ordres religieux : d'une part ces Pères blancs, fondés en Algérie par le cardinal Lavignerie, et d'autre part les Dominicains, puisque le R. P. Georges Anawati est « co-professeur » avec Le Tourneau.
- 16 Sous l'impulsion du P. Chenu et du cardinal Tisserant, deux anciens élèves du P. Lagrange à Jérusalem, le P. Anawati avait étudié la philosophie musulmane, guidé en ce sens par Louis Massignon, et avait participé au tout premier démarrage en 1946 de l'Institut dominicain d'études orientales au Caire¹⁷. Travaillant à l'édition des œuvres d'Avicenne, il est arabophone et familier des philosophes musulmans du Moyen Âge : il publie en 1948 un livre sur la théologie musulmane qui a fait date. Ce couvent du Caire devient une référence dans le monde de l'orientalisme. Il est significatif que Le Tourneau côtoie un intellectuel formé par Massignon et le P. Chenu, qui considèrent qu'un dialogue culturel avec l'islam est possible.

- 17 Le Tourneau ne fait pas partie du corps professoral permanent de l'IPEA où il est simplement professeur visiteur, en cette année 1970 ; je n'ai pas de trace d'une activité autre que cette conférence. Son public est différent de ses publics d'élèves futurs fonctionnaires. Ce sont des religieux, membres du clergé régulier ou séculier, et des laïcs, qui se destinent à vivre en pays musulman et arabophone. Le Tourneau commence son exposé par un rappel du x^e siècle agité au Maghreb, insiste sur le mouvement culturel du xi^e siècle, sur la naissance du mouvement almohade ; il n'évoque pas un instant la période contemporaine.
- 18 En conclusion, l'histoire complète de l'université d'Alger et même de la faculté des lettres d'Alger reste à écrire, malgré la thèse de Guy Pervillé, mais ici apparaît l'un de ses éléments, un Le Tourneau brillant et actif de 1930 à 1970. Il n'œuvre pas uniquement à Alger, et se place dans toute sorte de cadre de la transmission des savoirs. Sa volonté d'être très pratique, pour la réussite aux concours administratifs, sa volonté obstinée de faire accéder les jeunes Algériens à la connaissance, à la culture générale et historique, constituent une piste de recherche intéressante. Plus globalement, Aïssa Kadri constate que la société coloniale orientait les Algériens non vers les filières nobles, mais vers des enseignements spécifiques et professionnels¹⁸. Les rapports de ce système d'enseignement à cette société restent toutefois un champ de recherche. Il faudrait reconstituer le réseau des professeurs qui se mobilisaient pour l'accès des Algériens au savoir, et quantifier la promotion réelle des Algériens dans des carrières de fonctionnaires locaux de l'État colonial jusqu'en 1962. Il serait utile aussi d'étudier la formation des fonctionnaires algériens juste après l'indépendance. La correspondance des professeurs est une source très instructive.
- 19 Il faut re-situer Le Tourneau avec ses originalités, à la fois dans le corps des savants européens en Afrique du Nord, dans une grande tradition remontant au xix^e siècle, bien retracée par plusieurs chercheurs dont Alain Messaoudi ; et aussi, après 1957, dans un autre contexte, celui de la vie universitaire aixoise, exceptionnellement brillante. Le colloque organisé par Jean-Marie Guillon en 2008, « Arts plastiques et sciences humaines à Aix », a évoqué cet âge d'or 1948-1968 : à Aix-en-Provence, des créateurs talentueux dans le domaine des arts plastiques¹⁹ voisinaient alors avec des professeurs d'université comme Georges Duby.
- 20 L'enseignement aixois a été remis en perspective par Pierre Vermeren²⁰ qui a répertorié les chaires créées en France avant et après 1962, pour enseigner sur l'Afrique du Nord, toutes disciplines confondues. Il a situé chaque chaire et chaque professeur dans les grands courants et tendances propres à leur époque et à leur université.
- 21 Parmi ces professeurs, Le Tourneau regardait toujours la situation en Afrique du Nord à la lumière de ses recherches historiques, remontant au Moyen Âge, et souhaitait une évolution sur le temps long vers un accès aux indépendances, non pas une rupture brutale²¹. Le Tourneau pour sa part n'est pas revenu en Algérie après 1957, mais dans la même veine, l'enseignement donné par des Français s'est longtemps poursuivi à Alger, à Tunis, au Maroc, dans les années 1960 et 1970, avec des professeurs de Montpellier et d'Aix-en-Provence qui franchissaient volontiers la Méditerranée. Enseignants en Algérie, Claude Collot, Omar Carlier, Jean-Robert Henry, étaient alors des juristes ou des historiens débutants, très connus aujourd'hui ; ainsi encore Michel Miaille, professeur à

la Faculté de droit d'Alger de 1970 à 1974 puis à Montpellier ; ou enfin André Tiano, qui a enseigné l'économie au Maroc. Ici intervient une passionnante période de liens constants entre les professeurs d'Aix-en-Provence ou de Montpellier, et l'Afrique du Nord, période féconde qui crée un autre champ de recherche à explorer.

BIBLIOGRAPHIE

AVON Dominique, *Les Frères prêcheurs en Orient : les Dominicains du Caire*, Paris, Éditions du Cerf (Collection histoire), 2005.

SAUL Samir, « Roger Le Tourneau : un historien de l'Afrique du Nord face à la décolonisation », *Outre-mers*, tome 93, n° 350-351, 1^{er} semestre 2006, p. 335-365.

VERMEREN Pierre, *Misère de l'historiographie du Maghreb postcolonial, 1962-2012*, Paris, Publications de la Sorbonne (Collection internationale), 2012.

PERVILLÉ Guy, *Les étudiants algériens de l'université française, 1880-1962*, Paris, Éditions du CNRS (Collection Recherches sur les sociétés méditerranéennes), 1984.

KADRI Aïssa, « La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995) », dans GEISSER Vincent, *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs*, Paris, CNRS éditions (Collection Sociologie), 2000, p. 33-55.

NOTES

1. S. Saul, « Roger Le Tourneau : un historien de l'Afrique du Nord face à la décolonisation ».
2. Archives nationales d'outre-mer (désormais ANOM), FR ANOM 81 F 1728.
3. L'Institut d'études politiques, Alger, impr. Charras, 1949, ANOM, FR ANOM BIB b397.
4. FR ANOM 7 apom 7.
5. FR ANOM 7 apom 7.
6. FR ANOM 7 apom 22.
7. FR ANOM 7 apom 22.
8. FR ANOM 7 apom 19 (en 1951, est envisagée aussi la profession d'instituteur, ou celle de magistrat musulman). Les médersas (au nombre de 98 en Algérie en 1954) devaient, pour certaines, devenir des lycées d'enseignement franco-musulman en 1951.
9. G. Pervillé, *Les étudiants algériens de l'université française, 1880-1962*.
10. A. Kadri, « La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995) ».
11. Il existe un fonds d'archives Flory à la Maison méditerranéenne des sciences de l'homme, non classé en 2017.

12. P. Vermeren, *Misère de l'historiographie du Maghreb postcolonial, 1962-2012* : « Le dernier pôle structurant de la recherche française sur le Maghreb, né pendant la guerre d'Algérie, se trouve à Aix-en-Provence, près des archives coloniales rapatriées. En 1958 est créé un Centre d'études nord-africaines (CENA), service documentaire précurseur hébergé à l'IEP d'Aix. Ce centre est créé à l'initiative de Jean-Paul Trystram, Roger Le Tourneau, André Adam et Jean-Louis Miège, qui revenaient d'Afrique du Nord, et de Maurice Flory, rentré du Maroc en 1956. »
13. FR ANOM 7 apom 10 (aucune autre précision donnée sur ces cours).
14. FR ANOM 7 apom 7.
15. FR ANOM 7 apom 6.
16. Texte manuscrit, FR ANOM 7 apom 7.
17. D. Avon, *Les Frères prêcheurs en Orient : les Dominicains du Caire*.
18. A. Kadri, « La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995) ».
19. André Masson, Pierre Tal Coat, Jean Amado. Les actes du colloque n'ont pas été publiés.
20. P. Vermeren, *Misère de l'historiographie du Maghreb postcolonial, 1962-2012*.
21. Il avait travaillé avec son condisciple normalien Lucien Paye à la recherche d'une négociation avec le FLN en 1956, comme le précise Samir Saul.

RÉSUMÉS

Le rôle et la personnalité du professeur d'histoire Roger Le Tourneau se dévoilent via son enseignement en Afrique du Nord et en Europe. Après le Maroc et la Tunisie, présent à Alger de 1948 à 1957, il y exerce à l'université, et à l'Institut d'études politiques. Dès 1957, il demande à revenir en métropole. Ce sera à Aix-en-Provence. La poursuite de son enseignement, après les indépendances, donne à son parcours une forte originalité (au Maroc, à Paris, à Rome...). Conservés aux Archives nationales d'outre-mer, ses cours et conférences font revivre cet enseignement. Sa vie révèle un attachement constant à l'éducation des jeunes Algériens (dits « Français Musulmans ») et à leur accession aux emplois de fonctionnaire de l'État colonial, un domaine où les réalisations concrètes ayant abouti restent à étudier. Par ailleurs, l'ensemble des enseignements des professeurs de Montpellier et d'Aix-en-Provence en Afrique du Nord après les indépendances, ce véritable réseau de professeurs, pourrait constituer un autre objet de recherche.

AUTEUR

ISABELLE CHIAVASSA

Conservateur en chef du patrimoine au Ministère des Armées (Direction des patrimoines, de la mémoire et des archives)

Conclusion : libres propos

Géographie scolaire, géographies universitaires : deux mondes ?

Alain Miossec

Libres propos...

- 1 Il n'est pas rare que l'on entende, concernant les étudiants qui entrent en première année de licence, des propos peu amènes :
 - « Ils ne savent rien, l'été a effacé le baccalauréat, ils ne savent pas localiser, ils apprennent les quelques croquis par cœur... »
- 2 Ces constats sont également souvent ceux des professeurs de lycée et plus encore des professeurs des classes préparatoires qui, pourtant, reçoivent les étudiants les plus déterminés (ou les meilleurs). Ces « libres » propos, récurrents, disent le malaise de l'éducation nationale avec un baccalauréat si « généreux » qu'il n'a plus guère de sens. Ils disent aussi celui, également fréquent, des jurys des concours de recrutement qui s'effarent des innombrables lacunes des candidats. Ils sont au fond un bilan assez peu flatteur... Si on les tient pour le résumé de longues années d'enseignement.

Et pourtant...

- 3 C'est le bilan de 7 ans de géographie dans l'enseignement secondaire. C'est le bilan de manuels de géographie de plus en plus « séduisants ». C'est enfin le bilan de professeurs « de mieux en mieux formés », nous dit-on !

Et pourtant...

- 4 La géographie est souvent omniprésente dans l'actualité, et les programmes d'enseignement cherchent à s'en rapprocher... Mais est-ce la bonne solution ? Qui ne voit qu'il existe pour l'histoire de nombreuses revues « grand public », mais que l'on cherche vainement l'équivalent pour la géographie, plus difficile à vendre ? Plus

ingrate à appréhender, dotée d'une « image » assez peu flatteuse et enracinée dans le fait que « les Français ne savent pas leur géographie » ! Cette remarque renvoie à bien des questions et parmi celles-ci celle qui suit : n'y a-t-il qu'une seule géographie ou plusieurs, l'une propre à l'enseignement supérieur, la géographie des universitaires et l'autre propre à l'enseignement scolaire. Un examen s'impose donc qui, en aucune manière, ne saurait être un réquisitoire.

Retour sur un parcours d'universitaire

- 5 Un bref retour sur mon propre parcours peut en montrer plus le caractère opportuniste qu'une ambition clairement assumée. J'ai toujours voulu être professeur, d'histoire d'ailleurs plutôt que de géographie. J'ai donc voulu transmettre un savoir, le nourrir de mes études et de mes lectures puis de mes recherches. Ainsi présenté, cela peut sembler simple, mais ce ne le fut pas. Passionné d'histoire plus que de géographie ? Il a fallu l'année de propédeutique pour que je découvre une autre manière de faire de la géographie et sans doute aussi pour que je prenne la dimension de mes lacunes en histoire. D'ailleurs, lors de l'agrégation, mes notes d'histoire étaient médiocres. Il faut croire que l'orientation vers la géographie s'inscrivait dans une sorte de nécessité. Ce fut la rencontre avec des professeurs (ils l'étaient tous dans l'esprit de jeunes étudiants qui ne distinguaient que le talent et ignoraient encore les subtilités de la carrière universitaire), des professeurs passionnés et passionnants qui « transmettaient » une certaine vision du monde, chacun dans sa spécialité. La géographie était « classique », elle s'inscrivait dans la droite ligne des pères fondateurs, celle de Paul Vidal de la Blache (il en restait partout, jusque dans les classes primaires, les grandes cartes murales, la France en relief, mais aussi les spécialités régionales, l'élevage et le camembert bien plus que les villes) ; celle de De Martonne également, chaque maître régionalement encore installé... Et respecté. Des savoirs assumés, tels qu'ils apparaissent dans le guide des études rédigé un peu après la crise de 1968 par André Meynier, plus fondamentalement pédagogue que chercheur. Une division classique, géographie physique, géographie humaine et géographie régionale, trois piliers, mais d'inégale résistance. Une géographie physique qui fournissait les bataillons de « professeurs » et au sein de laquelle dominait la géomorphologie, une géographie humaine moins assurée de ses fondements et une géographie régionale que l'on abordait selon la logique de l'époque qui voulait que l'on parte des caractéristiques physiques de l'ensemble régional analysé, une démarche au fond assez « déterministe ». Une démarche largement acceptée plus par réalisme de carrière que par une analyse approfondie qui attendait encore qu'émerge une analyse spatiale qui allait ébranler l'édifice assez bancal ci-dessus commodément décrit.
- 6 Agrégé, j'ai passé une année dans un collège de Normandie, j'y côtoyais d'anciens instituteurs devenus professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) qui enseignaient benoîtement une géographie que leur dictait le manuel, la crainte de l'inspection sans doute et une absence de curiosité qui n'était que le reflet d'une absence totale de formation. Là où en 5^{ème} j'abordais le Proche-Orient dans sa globalité, chacun traitait successivement les quatre États que le manuel regroupait en deux pages, Liban, Syrie, Israël et Jordanie. Sans doute étais-je peu conscient des pesanteurs de l'enseignement scolaire. Deux années suivirent, au Lycée Carnot à Tunis, plus âpres mais plus enrichissantes. Un premier pas dans l'enseignement supérieur à travers des

cours de climatologie (que personne n'aimait faire, je pense) puis l'esquisse d'une recherche orientée vers les côtes qu'un passage de 6 années à l'École normale supérieure du Bardo me permit d'approfondir... Toutefois, j'ai longtemps navigué à l'estime. Parcourir l'ensemble des côtes tunisiennes pour relever, de coupe en coupe, une stratigraphie qui marquait, par la position altimétrique, par la présence de matériel marin différents « niveaux de la mer » pour le Quaternaire. Une quête enrichissante, mais dont je sentis assez vite qu'elle ne me convenait guère, en dépit des encouragements de quelques spécialistes réputés. J'orientais alors mes travaux sur le nord de la Tunisie, entre la frontière algérienne et la région de Bizerte, la côte, certes, mais si dépourvue de marques anciennes de la mer que c'était une impasse, rien ici des belles coupes que faisaient connaître au Maroc Gaston Beaudet ou encore Gérard Maurer. Je poussais donc vers l'intérieur des terres, dans les Mogods et en Kroumirie, pratiquement terres inconnues des chercheurs. J'y passais bien du temps, avec toujours le plaisir de la marche, de l'observation minutieuse des formes en quête des conditions de mise en place des volumes. Démarche classique menée pendant plusieurs années, par missions après un retour en France en 1979. Je n'ai pas soutenu cette thèse, mais j'ai publié bien des articles au fond initiateurs pour ceux qui, je le croyais, allaient suivre mes traces.

- 7 Revenu sur le terrain en 2008 à l'occasion du Congrès de Géographie de l'UGI qui se tenait à Tunis, j'ai retrouvé sans trop de nostalgie ce terrain que nul après moi n'a plus arpenté. J'avais changé d'orientation, conscient que pour moi la géomorphologie était une impasse et que si géomorphologie il devait y avoir, elle devait aussi s'inscrire dans les pas des sociétés humaines. J'ai parcouru une sorte de chemin de Damas qui m'a mené à une thèse de doctorat consacrée, en 1993, à « la gestion de la nature littorale en France atlantique, étude comparative : Espagne, Pays-Bas, Royaume-Uni et États-Unis d'Amérique ». Une thèse pionnière qui abordait les rapports entre l'homme et la nature sur les littoraux, l'érosion et ses modes de traitement, la protection et la conservation des milieux fragiles, sous la houlette benoîte d'André Guilcher et les encouragements permanents de Roland Paskoff. Une thèse aux conclusions pratiques puisqu'elle me confrontait aux élus du littoral, aux corps d'ingénieurs en charge de la lutte contre la mer, aux juristes aussi. Et tout cela en enseignant au sein de l'Institut de Géographie de l'Université de Nantes. Si une thèse ambitionne de « transmettre des savoirs », c'était le cas ; à la fois aux étudiants, mais également par des participations à des stages de formation, aux techniciens et aux ingénieurs, aux élus également. Sans passion, sans conviction, la transmission du savoir reste stérile. J'ai la faiblesse de croire qu'elle ne le fut pas !

À la recherche des « phares » de la discipline et des contenus

- 8 Reste-t-il des références incontestables dans la géographie française ? Il est permis d'en douter. Si la production scientifique des géographes est abondante, elle témoigne à la fois d'une grande vitalité et d'une réelle dispersion et cela pour plusieurs raisons. D'une part, l'organisation même de la profession de géographe universitaire tend à la production scientifique et, aujourd'hui, avec une forte pression pour que les géographes publient dans des revues internationales à comité de lecture... Et en anglais. D'autre part parce que les nouvelles modalités de la thèse, désormais courte, font que

les candidats sortis des masters sont assez nombreux et que, de fait, le recrutement dans les départements de géographie s'est fait sur des logiques nouvelles. Les jeunes maîtres de conférences sont issus des équipes de recherche dont les programmes sont précisément validés par les instances universitaires et singulièrement par les unités mixtes de recherche (UMR) du CNRS. Une certaine liberté règne encore dans les jeunes équipes ou les équipes d'accueil, pouvant inscrire autour de jeunes professeurs titulaires d'une habilitation à diriger des recherches (HDR) des champs nouveaux et innovants. Un jeune docteur en géographie a donc vocation à être recruté dans un département de géographie ou une équipe du CNRS (ou encore de l'IRD, de l'INRA...) : il ne saurait être prioritairement motivé par l'enseignement et, d'une manière générale, ce n'est pas pour cela qu'il a été recruté. Une vraie révolution a donc accompagné la mutation autour de la thèse. À l'ancienne, les agrégés étaient nombreux, tous entendaient préparer une thèse sur une durée plus ou moins longue, une partie abandonnait tout projet en recherche en cours de route, mais tous, ayant passé le CAPES et l'agrégation de géographie, avaient encore pour mission d'être des enseignants et des chercheurs. Certes, les concours de recrutement n'ont jamais dans l'absolu garanti que les lauréats étaient tous d'excellents pédagogues (vieux procès en sorcellerie...), mais au moins les qualifiaient-ils pour préparer les questions de concours et dominant leur sujet, faire des cours de 25 heures dans le premier cycle (la licence). On peut, sans faire de procès d'intention, observer qu'il n'en va pas de même aujourd'hui ! Même si les universités ont réduit la voilure – contraintes budgétaires – il est courant que des questions de licence (18 heures plutôt que 20 ou 25) soient traitées par plusieurs intervenants ! La cohérence de la formation ne semble pas sa qualité principale.

- 9 Des « phares » ? C'est affaire de goût personnel sans doute. Entendons par là des géographes ayant réellement apporté un regard global nouveau à la discipline. Personnellement, j'en vois deux dont l'essentiel des travaux s'inscrit dans la décennie 1985-1995. Le premier, c'est Roger Brunet, le second Philippe Pinchemel. Le manuel du second est bien connu, *La face de la terre : éléments de géographie*. Partant du « renouvellement » de la géographie dans les années 1950-1960, il remarque que :

« Cet aggiornamento ne semble pas avoir produit les effets attendus. La géographie a donné l'impression de renoncer à l'affirmation classique de son unité : ses branches traditionnelles ont dérivé, les unes vers les sciences naturelles, les autres vers les sciences économiques et sociales. Et le contenu de la géographie devient une association bâtarde d'écologie, de démographie, de sociologie enrobée d'histoire... En outre, ces nouvelles géographies changent rapidement de curiosité, leurs partisans renient ce qu'ils vénéraient la veille, retrouvent des vertus à ce qu'ils venaient de dénigrer. Le tout s'accompagne de querelles idéologiques et d'un goût prononcé pour la phraséologie hermétique. »
- 10 Voilà un constat cinglant et il n'est pas certain que ce jugement abrupt ne soit plus de saison, même si cette *Face de la terre* propose des grilles de lecture et des outils conceptuels de nature à mieux cimenter les diverses approches des géographes, au moins universitaires, mais l'écrire ainsi serait oublier le rôle majeur de Pinchemel au service d'une géographie scolaire : que transmettre à des non-spécialistes pour quelle culture et, partant, pour quels savoirs ?
- 11 Autre phare, plus controversé, Roger Brunet. Controversé en partie du fait de ses querelles avec Yves Lacoste, autre phare sans doute à qui l'on doit la renaissance de la géopolitique. Controversé également du fait de l'usage parfois irresponsable qui a été

fait des chorèmes, en particulier dans l'enseignement secondaire. Mais à Roger Brunet, on doit aussi les « mondes nouveaux » écrits en collaboration avec Olivier Dolfuss, premier volume de la *Géographie Universelle* publiée chez Belin. Une autre manière de lire et de dire le monde, car « quand change le monde, il est besoin de repères nouveaux... (et) le monde fait système, car la dimension des problèmes est devenue mondiale ». Pour les deux auteurs, « la géographie comme science change autant que la géographie comme état du monde », une manière de repositionner la discipline qui souffre d'une « lacune béante : celle d'un corps de référence scientifique, de mise en ordre et d'interprétation, d'un grand ouvrage permettant de faire le point et de s'orienter ». Voilà qui est dit, avec ambition diront les uns, avec une certaine dose de prétention vaniteuse diront les autres. Il n'empêche qu'avec cette nouvelle forme de déchiffrement du monde, la géographie universelle marque une étape que l'on ne pourrait dire dépassée encore aujourd'hui... Tant elle a marqué la géographie scolaire !

- 12 On ne peut non plus ignorer l'importance que se donnent les deux directeurs du dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés. Ce dictionnaire est relativement récent, sa dernière édition date de 2013. Il est incontestablement ambitieux et « sans prétention excessive », ce qui peut se discuter dès lors qu'ils stigmatisent quelque peu « des géographes institutionnels classiques » supposés manifester de la « défiance pour toute pensée réflexive formalisée ». Procès d'intention vis-à-vis de géographes qui peuvent aussi s'inquiéter de voir fleurir des « concepts » dont la clarté n'est pas la qualité première en dépit de l'affirmation des auteurs selon laquelle ce serait cette même clarté qui serait en priorité recherchée. « Le » Levy-Lussault porte la marque de ses auteurs ; en cela il est parfaitement respectable. Il s'inscrit en partie dans la logique des travaux menés par l'équipe Reclus et son principal animateur, Roger Brunet. Il affiche un fort penchant pour une géographie sociale qui fit l'objet de débats dans les années 1980-1990, moins par son contenu défini que par sa volonté de rompre avec une géographie « physique » ou « naturaliste » que l'on entend retrouver dans le dictionnaire sous la forme d'une petite pirouette à travers un troisième courant qui « réintègre les apports de la géomorphologie, de l'hydrologie, de la climatologie, de la biogéographie et, plus généralement, des sciences de la nature, dans une géographie reconstruite comme science sociale ». En quelque sorte une partie de la « nouvelle géographie de l'environnement » évoquée par les deux auteurs. Au plan de la recherche universitaire, rien de choquant, mais il faut aussi savoir que ce dictionnaire est le produit d'un réseau (pour ne pas dire d'une école) dont on n'est pas certain qu'il soit encore central dans la géographie en France ; mais aussi d'un réseau qui ne manque pas de jouer des « enjeux » de pouvoir. Recteur d'académie présent à Saint-Dié, j'ai entendu dans une réunion provoquée par un éminent inspecteur général en charge du primaire, un « jeune géographe » dire qu'il fallait intégrer du Levy-Lussault dans la formation des élèves du primaire, sans doute pour rendre la notion d'espace plus sensible à ces jeunes esprits en friche ! Le souci n'est pas de distinguer ce qui est bien et ce qui ne le serait pas, mais bien de se demander quels liens sont tressés entre la géographie des universitaires et celle de l'enseignement scolaire.

Géographie universitaire : quelle préoccupation pour l'enseignement scolaire ?

- 13 Pour comprendre le sens de cette entrée, il faut avoir à l'esprit les constantes références depuis plus de 10 ans à la politique d'orientation pratiquée par le ministère. 10 ans c'est assez long, des ministres ont passé, des recteurs ont passé puisque l'on demandait à ces derniers de mettre en place les structures qui devaient permettre une meilleure orientation des élèves. Quand on pense à ParcoursSup et aux difficultés rencontrées en 2018, on n'est pas forcément optimiste. Et pourtant la liaison Lycée-Université est à l'ordre du jour depuis assez longtemps sans que l'on ait trouvé une solution satisfaisante et durable. La géographie n'échappe nullement à cette question qui peut sembler d'ordre général, mais si l'on songe aux modalités du recrutement des enseignants, si l'on songe à la formation des maîtres, si l'on évoque plus encore la formation continue des enseignants, on est bien au cœur du sujet. Cependant, cette question renvoie plus à la formation qu'au contenu de l'enseignement de la géographie dans les lycées et collèges (voire dans le primaire). Un constat : depuis plus de vingt ans, le recrutement des professeurs d'Histoire et de Géographie via les concours montre que les historiens constituent entre 85 et 90 % des enseignants recrutés. À quelle géographie se sont-ils formés ? Il est bon de s'y arrêter un court instant. Il me souvient avoir il y a une quinzaine d'années plaidé pour une bivalence dans la formation : parité entre l'histoire et la géographie dans un parcours qui devait aboutir à mieux former les futurs enseignants. Le ministère (la DGSUP) y fit opposition : l'argument étant qu'il ne fallait pas construire un « cylindre ». Réponse assez sottise puisqu'un parcours supposait des bifurcations permettant des « réorientations » à partir de la licence puis des masters. Sans doute aussi les historiens firent-ils de la résistance, soucieux de garder à leur domaine de recherche une certaine cohérence. Passons... Le résultat est que la formation de base pour les historiens est pratiquement réduite à peu de chose, or, ils sont la clé d'un bon enseignement de géographie dès lors que l'on sait la faible proportion de licenciés en géographie qui pensent devenir professeurs. L'aménagement, la géomatique entre autres ont capté de longue date une large partie des géographes. Il n'y a pas lieu de s'en plaindre, mais cela repose pleinement la question de la formation dès l'entrée à l'université.
- 14 La licence d'histoire à Bordeaux propose aux étudiants des parcours entre majeure, mineure et options. En trois ans, le volume des enseignements de géographie est de 36 heures (L1 et L2) à quoi s'ajoutent 54 heures de cours magistraux (CM) et autant d'heures de travaux dirigés (TD) sur des thématiques que l'on pourra dire « classiques ». Reste à savoir si les cours sont confiés à une seule personne ou comme souvent à plusieurs enseignants. En soi, une base relativement complète pour un futur enseignant d'histoire et de géographie.
- 15 À Nantes et pour la licence de géographie, la maquette montre déjà une orientation plus ouverte vers l'aménagement, avec là aussi la même organisation en majeure, mineure et options. Comparativement à Bordeaux pour les historiens, la part de l'histoire est très limitée et entre même en concurrence avec d'autres disciplines (sociologie...). L'offre de formation est le reflet de l'existence de deux grosses UMR multisites de l'ouest de la France : la préoccupation principale est de former les étudiants aux bases de ce qui fait le cœur de chaque UMR, par exemple, la mer et les

littoraux ou la géographie sociale. On conçoit que les étudiants susceptibles de s'orienter vers les métiers de l'enseignement ne soient pas légion !

- 16 Quant à la suite, elle passe par les ESPé et la préparation aux concours qui restent encore le fait des universités (on n'aura pas la cruauté de présenter sur une décennie le nombre de candidats reçus aux agrégations... Et il en va ainsi presque partout en France en dehors de Paris et de Lyon, poids des ENS). Sur les attendus de l'ESPé de Nantes : rien à redire, ce ne sont que des principes d'organisation à orientation « professionnelle ». Les maquettes sont plutôt muettes sur les contenus des enseignements, on manque d'informations sinon par les habituels ragots d'étudiants plus enclins à dénigrer aussi bien l'enseignement dans le cadre des Universités que celui qu'ils disent « subir » dans le contexte des ex-IUFM transformés en ESPé. Là encore, un bon audit des inspections générales ne serait pas inutile, mais il semble que le rapport demandé au printemps à Monique Ronzeau et Berenard Saint-Girons (ancien recteur et ancien directeur du supérieur au ministère) ait été assez vite enterré.
- 17 Le tableau est donc gris, il témoigne certes des continuités universitaires dans un contexte qui est plus celui d'une séparation nette avec l'enseignement scolaire. La géographie des universitaires n'est qu'une figure imposée pour ces derniers. La recherche, et principalement la recherche au sein des équipes, l'emporte sur tout le reste. Bien des universitaires ne se préoccupent plus de transmettre des Savoirs utiles pour l'enseignement scolaire. Il y a là comme un phénomène de distension tectonique ; deux continents s'éloignent.

La géographie scolaire, une question de programmes, une question de manuels ?

La géographie scolaire est encadrée

- 18 L'écrire ainsi c'est aussi souligner combien ce même encadrement n'existe nullement dans l'enseignement supérieur. C'est même une des raisons de la délicate articulation scolaire-universitaire. On ajoutera également, même si on doit y revenir, que de nombreux universitaires, maîtres de conférences ou jeunes professeurs qui ont passé une habilitation à diriger des recherches n'ont jamais passé de concours de recrutement (Capes/agrégation). Ils ont été recrutés par des commissions de spécialistes qui jugent à partir de dossiers de recherche et dans l'intérêt des équipes de recherche du lieu où le candidat espère exercer. Tout dialogue entre le jury et le candidat est pour l'essentiel réduit à de très rares questions « pédagogiques », car l'essentiel est dans l'apport scientifique. Les questions de préparation aux concours sont réservées aux PRAG (agrégés affectés dans le supérieur) dont le service est lourd et dont on peut penser qu'ils ont une petite idée de ce qui attend le futur professeur de géographie (et d'histoire...). Autrement dit, la plupart des enseignants du supérieur ignorent à peu près tout du fonctionnement du scolaire ; à part ceux qui sont invités à participer aux journées de formation continue des enseignants qui dépendent de l'offre académique (et sur laquelle il y aurait beaucoup à dire...). Liberté totale d'un côté et forte spécialisation dans la recherche, avec des incontournables, mais aussi des sujets à la mode du temps, la promotion par la recherche à travers des instances purement universitaires. De l'autre, un cadre, des corps d'inspection. Deux mondes qui ont trop rarement l'occasion de dialoguer. En sorte que l'harmonie ne règne pas forcément.

La géographie scolaire est gérée comme un ensemble au sein de la politique d'éducation des élèves

- 19 Là où l'université cherche, l'école éduque, en fonction du niveau des élèves, en fonction de la volonté du gouvernement de mettre l'accent sur tel ou tel aspect de la formation de l'élève et, dans une démocratie, les changements politiques ne peuvent pas ne pas avoir de conséquences sur les objectifs attendus, après des années de mise en œuvre pour les uns et de contestation plus ou moins radicale pour les autres. C'est toute la question des programmes d'enseignements pour des disciplines aussi essentielles à la formation des citoyens que l'histoire et la géographie. On peut le regretter, mais depuis des années, ces querelles qui ne sont pas toutes subalternes viennent perturber le corps enseignant et contribuent à un scepticisme qui n'est guère encourageant pour l'élève même si ces querelles lui passent largement au-dessus de la tête. Il faut donc y regarder de plus près.

Adoptés, les programmes deviennent la base de l'enseignement : contenus et objectifs en sont le cœur

- 20 Des instructions qui paraissent au Journal officiel encadrent les programmes. Évidemment, rien de tel dans l'enseignement supérieur. Ces instructions sont-elles lues ? D'expérience, cela vaudrait enquête comme il serait intéressant de savoir si dans les ESPé, elles font l'objet de présentation (ce qui serait le moins) et de commentaires dès lors qu'il ne s'agirait pas de les caricaturer.
- 21 Ce cadrage peut être illustré à propos de la classe de seconde en géographie (trois documents, Bulletin officiel du 4 avril 2010, le cadrage DGESCO-Inspection Générale, les thèmes, les objectifs pour la classe). Il va de l'esprit général du programme à ses articulations presque jusqu'au détail. Et s'il est de bon ton de rappeler la grande liberté des enseignants, on peut craindre qu'ils ne s'enferment dans le cadre préétabli, par paresse pour les uns, par crainte pour les autres (« l'inspection » dont on rappellera qu'elle ne concerne chaque enseignant en gros une fois tous les quatre ans).

Le préambule dit l'esprit : qu'attend le ministère de l'histoire-géographie en classe de seconde ?

- 22 L'écriture est assez conformiste :
- « Au collège, les élèves ont acquis des connaissances, des notions, des méthodes, des repères chronologiques et spatiaux. Ils ont pris l'habitude d'utiliser des démarches intellectuelles. Il ne s'agit pas au lycée de reprendre à l'identique le parcours chronologique et spatial du collège en l'étoffant, mais de mettre en œuvre une approche synthétique, conceptuelle et problématisée¹. »
- 23 Un peu de jargon derrière lequel on peut mettre beaucoup de choses... ou rien du tout ! Au vrai « les programmes d'histoire-géographie permettent la compréhension du monde contemporain par l'étude des sociétés du passé qui ont participé à sa construction et par celle de l'action des sociétés actuelles sur leurs territoires ». Ce qui suppose une bonne intégration de ce qui a été acquis en 3^{ème}... sinon on peut se

demander justement s'il ne serait pas préférable de présenter le monde actuel pour en rechercher les racines. Cette inversion serait tout aussi logique.

- 24 En classe de seconde, le programme de géographie est dans l'air du temps : sociétés et développement durable. Une problématique qui a émergé dans la décennie 1990-2000. Elle correspond bien à une volonté de faire cadrer la politique française avec les attentes de la communauté internationale (ONU, UNESCO...). Cette question est « citoyenne » : le texte du Bulletin officiel (BO) dit que « la démarche géographique participe à la construction d'une citoyenneté éclairée et responsable qui constitue une des priorités du lycée ». Rien à redire : l'État (le ministère) commande, le thème initié dans l'enseignement supérieur par des géographes est repris assez rapidement dans l'enseignement scolaire. Cependant, là où les universitaires pensent aller « vers une géographie du développement durable », l'Éducation nationale cadre de manière assez stricte et il ne peut guère en aller autrement. Enseigner le développement durable, c'est selon le BO :

« S'interroger sur la façon dont les sociétés humaines améliorent leurs conditions de vie et subviennent à leurs besoins sans compromettre les besoins des générations futures. »

- 25 Avec un minimum d'esprit critique (que l'on peut observer dans les contacts avec de nombreux enseignants) on peut se demander si l'on est dans le dogme, dans la construction d'une sorte de catéchisme, ou d'une réelle interrogation sur ce qui est, ce qui est possible et forcément ce qui est négatif. On devine que c'est mettre l'enseignant dans l'embarras. D'autant que ce développement durable est aussi un fil rouge pour le collègue et que les élèves, en général pas dupes, peuvent n'adhérer qu'avec une certaine distanciation à ce qui leur est proposé ! Encore leur faudrait-il fermer les yeux sur les « belles » photographies prises par Yann Artus-Bertrand... Et sur lesquelles on bute à chaque fois qu'on passe dans les couloirs des établissements. Belles certes, mais aussi « éloquents », car elles illustrent plus les et la misère du monde contemporain. Un recteur (retraité géographe) aurait pu en son temps y lire comme une sorte de matraquage ! il n'est guère laissé aux élèves la possibilité de penser autrement. Aux enseignants dans ce cas de repenser les faits proposés par le programme et par... les manuels. Autre sujet qu'il faut bien aborder.

Géographie des manuels, géographie des professeurs ?

- 26 La question est d'importance. Les éditeurs scolaires et les enseignants se renvoient souvent la balle. Ceux du moins qui participent à la construction de ces manuels dans des maisons d'édition assez peu nombreuses pour se partager un marché particulièrement important et (sûrement) lucratif (Magnard, Belin, Nathan, Hachette...). Les éditeurs sont contraints par les programmes et les enseignants contraints par les éditeurs : affaire de temps (délais très brefs souvent), affaire de concurrence. Il faut faire des choix. Fini le temps où le manuel était l'œuvre d'un seul auteur : aujourd'hui, ce sont des équipes, entre dix et vingt auteurs souvent sous la responsabilité d'un coordinateur, la plupart du temps un inspecteur pédagogique régional (IPR). Le règne des inspecteurs généraux n'est plus si apparent que par le passé. Sauf à savoir quelle est leur réelle responsabilité dans l'élaboration des programmes, jeu subtil entre le politique d'une part et l'administration de l'éducation nationale d'autre part (DGESCO, corps d'inspection...). Fini en tout cas le règne des universitaires au sens classique, professeurs et maîtres de conférences : pour prendre

deux exemples, le manuel Belin de la classe terminale de 1987, collection Knafou, intitulé « le Système Monde » et bien dans l'esprit de la nouvelle géographie universelle de Roger Brunet comptait 5 auteurs, tous universitaires, les manuels les plus récents correspondant au programme de 2010 sont pratiquement tous rédigés par des enseignants de lycée (pour le cycle du lycée), les universitaires y sont pratiquement absents.

- 27 Désormais, la responsabilité principale est celle des professeurs de classes préparatoires, choisis par les inspecteurs généraux. Cela mérite réflexion, car c'est un bon indice d'une dissociation de plus en plus nette entre la géographie des universitaires et celle des professeurs de l'enseignement scolaire. Faut-il le regretter ? L'évolution même du monde universitaire depuis l'apparition de la nouvelle thèse suivie de l'habilitation à diriger des recherches, le recrutement de ces nouveaux docteurs qui pour la plupart ne sont plus ni agrégés ni certifiés fait que le contenu même des programmes de l'enseignement scolaire est ignoré dans le supérieur (comme le fonctionnement même de l'éducation nationale). Le poids des professeurs de classes préparatoires, des IG et des IPR renforce la mise en place de politiques strictement liées aux impératifs de l'enseignement scolaire. Les références dans les manuels aux travaux des universitaires sont rares (et souvent peu utilisables) parce que le contenu même des manuels a beaucoup changé. Le manuel occupe donc une place cardinale dans l'image qui est donnée de la géographie, mais la question de savoir à qui ces manuels sont destinés peut être écartée. Ils servent en principe aux élèves et aux enseignants. Il faut reconnaître qu'ils sont en général bien faits, ils sont séduisants, multicolores, bien illustrés, plutôt correctement rédigés. Les reproches sont faciles à faire : ils sont lourds (mais à la mesure de l'ambition des programmes), ils contiennent souvent des erreurs factuelles (faute de temps pour la relecture sans doute...), des définitions très incertaines à l'exemple de ces « territoires » mis à toutes les sauces (comme dans le monde politique), mais jamais définis dans les glossaires. Ils sont aussi parfois aux limites de la propagande par assimilation à l'instruction civique, on l'a vu pour le développement durable. Ils sont sûrement trop ambitieux et il est de bon ton de considérer que si les candidats au CAPES et même à l'agrégation possédaient une bonne assimilation des manuels de seconde, première et terminale pour la géographie, leur préparation pour les écrits et pour les oraux du concours en serait assez facilitée. Mais on rappellera qu'ils sont faits pour des élèves qui n'ont, pour la plupart, pas l'ambition de devenir professeur de géographie !
- 28 Ces manuels se ressemblent du fait qu'ils sont contraints par le détail des programmes. La différence tient évidemment aux équipes pédagogiques, à la construction des chapitres, au choix des exemples et des documents. En cela, on mesure à la fois la grande ouverture possible, dans la logique d'un enseignant-géographe, et la (trop) grande diversité des exemples et des illustrations, si nombreux que seul le professeur en charge de la classe saura (ou devrait savoir) comment les choisir et comment les utiliser. Compte tenu de l'abondance des documents (cartes et textes) et surtout des illustrations, le manuel n'est au mieux qu'un beau livre d'images, mais il illustre très bien, par comparaison avec des manuels datés d'il y a 20 à 25 ans, les glissements dans la géographie scolaire.
- 29 La richesse du manuel est facile à démontrer si l'on prend l'exemple du Hachette de Terminales. Dans le thème 2, les dynamiques de la mondialisation, le chapitre 2 décrit la mondialisation en fonctionnement : en quoi la mondialisation organise-t-elle le

monde et soulève-t-elle parfois des débats ? À l'appui, 3 études de cas (Nutella, la caméra GoPro, et le jean, produit mondialisé), et 2 cartes pour « un monde de flux, des acteurs aux intérêts divergents ». Suit le cours en 3 double-pages et trois parties, la mondialisation en mouvement, processus, réseaux et flux (1), la mondialisation en action, le rôle des acteurs (2), la mondialisation en question, des débats intenses. Le thème se clôt sur trois exemples, comment les émigrés indiens participent-ils à la mondialisation (1), en quoi les mafias russes sont-elles des acteurs de la mondialisation (2), comment l'ONG Greenpeace dénonce-t-elle les excès de la mondialisation (3). Avouons que dans l'absolu, c'est excellent, mais que reste-t-il à l'élève de tout cela dès lors que la richesse apparente masque à peine une réelle confusion ? Il y faut d'excellents professeurs, suffisamment bien informés pour appréhender la question et suffisamment bien formés pour faire passer l'essentiel... de ce qui rapproche tout de même un peu cette géographie scolaire d'une sorte de... journalisme, le détournement en quelque sorte d'une géopolitique bien pensée et bien construite !

- 30 Avant d'aborder un dernier point, essentiel, sur la formation des maîtres et les concours de recrutement, il faut également se pencher sur le paradoxe d'une géographie portée à l'analyse environnementale et aux risques sans que les fondements du système terre dans sa dimension physique soient clairement abordés.
- 31 Bon nombre de professeurs d'histoire-géographie des lycées regrettent la disparition de la géographie physique. Ce serait une bien longue (et triste) histoire d'en exposer la genèse, dans les arrières-cuisines du ministère et dans l'ombre de Claude Allègre. Ce ne fut pas sans remous chez les universitaires, les uns se réjouissant de voir cette « géographie physique » noyée dans le nouveau contexte de la géographie science sociale, les autres se rappelant combien l'épreuve du commentaire de carte à l'agrégation leur avait paru d'autant plus désuète qu'ils en furent (sans doute) les victimes. L'agrégation, depuis lors, a évolué et refondu toutes les appellations anciennes : cela n'a pas bouleversé la qualité des recrutements d'agrégés. Pour autant, c'est l'ensemble de la formation des professeurs qui en a subi les effets, la part d'enseignement de la géographie physique diminuant ou disparaissant, en particulier dans l'offre faite aux historiens. Autant dire que dans l'enseignement scolaire, les effets furent dramatiques à l'heure où pourtant montaient quelques périls, réels ou fortement dramatisés autour du « réchauffement climatique », autour des « catastrophes » et des « risques ». Peut-on vraiment traiter des risques naturels sans un minimum de formation à des questions aussi complexes, peut-on ne traiter des risques qu'à travers leur dimension sociale sans altérer l'intelligence des faits en tirant les explications uniquement vers le social ? Le résultat est hélas dans la plupart des manuels. On va le voir, même s'il est bon de préciser que la DGESCO dans le BO n° 4 du 29 avril 2010 rappelle, à propos du développement durable (classe de seconde) que l'enseignant :
- « Doit s'attacher en particulier à mettre en relief les approches complémentaires des programmes de géographie, de sciences de la vie et de la terre et des sciences physiques et chimiques, par exemple à propos de thèmes tels que la nourriture, l'alimentation, l'eau et l'énergie. »
- 32 Ce bémol est presque risible : les risques ne sont pas mentionnés et quand on connaît un peu l'enseignement scolaire, le « partage » disciplinaire est très rarement mis en œuvre parce qu'il n'est pas dans la culture des professeurs ! Chacun estimant avoir déjà beaucoup de difficulté à conduire le programme à son terme sans perdre un temps jugé inutile. En sorte qu'un regard attentif sur quelques manuels permet de s'étonner de ce qui est présenté.

- 33 L'eau est une « ressource essentielle » et l'ouverture du chapitre chez Nathan juxtapose la terre craquelée en Australie sur laquelle se désolent (sans doute) deux agriculteurs tandis qu'au-dessus on présente Atlantis Paradise Island, l'un des plus importants aqualands du monde aux Bahamas. Chez Belin, on oppose une oasis saharienne en Libye à un autre parc aquatique à Edmonton au Canada. Deux entrées choc, mais pour démontrer quoi ? L'extrême abondance dans les pays développés face à la pénurie, mais le choix des parcs aquatiques pose d'entrée la question du gaspillage de manière à peine hypocrite ! Les pages suivantes insistent sur les déséquilibres dans l'accès à la ressource sans aucune carte de répartition des précipitations, sans aucune explication par la circulation atmosphérique générale, sans que les pivots de cette circulation soient présentés. Un désert sans anticyclone permanent, c'est... étonnant. On a bâti une géographie scolaire à laquelle manque une jambe, c'est... absurde !
- 34 Autre exemple, les « espaces confrontés aux risques majeurs », tel manuel entre dans le thème par une couverture du *Courrier international* : « le temps des catastrophes », on force la note, on joue sur l'émotion, cela s'appelle aussi le « politiquement correct », d'autant qu'en présentant une replantation de mangrove en rangs serrés comme à l'armée, on méconnaît les modes de croissance de ces formations végétales. On débouche ainsi sur la leçon de catéchisme du développement durable comme seule solution aux problèmes généraux de la planète ; en particulier au « réchauffement climatique » ! Entendons-nous bien, le reproche ne saurait être fait aux enseignants, mais à ceux qui ont imposé cette façon de concevoir une sorte de géographie « citoyenne » ou « civique » sans en présenter aussi et nécessairement les entrées de la géographie physique. Le professeur n'est pas un journaliste, il ne peut faire entrer de l'émotion là où l'approche doit être raisonnée : les tempêtes n'ont pas partout la même intensité, les séismes sont dramatiques dans l'image qu'ils donnent de l'état du bâti en particulier, mais ils n'ont pas lieu n'importe où, et leur puissance fait que la capacité des hommes à les maîtriser est forcément limitée, même si le séisme est révélateur de l'état d'une société. Il en va ainsi pour les littoraux et les risques : si l'on construit en bord de mer, on court un risque face à la dynamique naturelle. Si on prend des mesures sages, on ne construira pas ou on construira assez loin du trait de côte.
- 35 À ce stade de la réflexion, on doit constater l'ambition des programmes et, partant, la course au volume des manuels en histoire et en géographie. Avec le regard distancié d'une pratique sur le long terme de la géographie, on constate que la richesse documentaire ne peut satisfaire que celui qui a été correctement formé. C'est bien sûr valable pour le professeur, mais forcément aussi pour l'élève. Tant de matière pour des acquis sans cesse critiqués à chaque étape dans le cursus, cela pose une question de fond, celle, récurrente, de la formation des professeurs, mais aussi d'une certaine conception des programmes puisque ce qui est vu en 4 ans au collège et revu (mais « approfondi ») au lycée. Que les élèves aient parfois l'impression de redites n'est guère surprenant : en déduire que « l'apprenant » cher aux « pédagogistes » n'apprend pas grand-chose serait sûrement allé trop loin dans la critique.
- 36 La formation des professeurs reste une boîte noire pour qui ne peut enquêter au cœur des Espé. Ce phénomène n'est pas nouveau, car le partage entre les Universités et les IUFM ne s'est jamais fait clairement. Les universitaires ont une bonne part de responsabilité dans ce constat, faute d'avoir pensé la formation des maîtres au-delà des concours. Et les rivalités sur chaque site entre universitaires et « formateurs » des IUFM ont encore ajouté au désordre et ce n'est pas le U d'IUFM qui y changea grand-

chose. D'autant que la montée en puissance des sciences de l'éducation a pu donner à penser qu'elles étaient les seules à apporter les bonnes solutions : une manière de rappeler le vieux conflit entre les « instituteurs » et les « agrégés », ces derniers pétris de savoirs, mais incapables de les faire passer. Querelle de boutiquiers d'obédience syndicale !

- 37 Pour cerner les choses aujourd'hui, il faut lire ce que disent les présidents des concours de recrutement et constater ce que sont les questions mises aux concours.
- « Le concours joue un rôle d'avant-garde, porteur d'innovations dont les effets d'entraînement influencent largement les enseignements en amont et en aval. Aujourd'hui, il constitue un élément important du repositionnement de la géographie dans les systèmes scolaires et universitaires... Son premier objectif est de sélectionner des candidats porteurs des problématiques scientifiques et des méthodes de la géographie d'aujourd'hui... Une science sociale, rôle des acteurs territoriaux, approches culturelles des questions de géographie, nouvelles interrogations sur les rapports homme-nature² ! »
- 38 En 2011, le concours est « à l'avant-garde » parce qu'il est porteur d'innovations qui doivent avoir des effets amont-aval. Autrement dit, le concours est une étape « globalisante » dans un long processus qui, à l'amont doit s'inscrire dans une continuité (les études supérieures, mais aussi les acquis de l'enseignement scolaire et à l'aval doit contribuer à irriguer l'enseignement, universitaire sans doute, mais scolaire sûrement, car l'agrégation cherche d'abord à recruter des enseignants de haut niveau. Une trentaine par an, l'avant-garde est mince et comme les agrégés depuis bientôt 20 ans ne sont plus qu'une minorité dans les recrutements du supérieur, on mesure l'écart avec les besoins de recrutement !
- 39 Reste donc la grande masse des recrutés pour l'histoire et la géographie, le CAPES. Les épreuves : la « composition » relève d'un traitement scientifique du sujet proposé (classique), mais la seconde épreuve « intègre à parité une épreuve professionnalisante »... Elle comprend deux parties, la première est une « analyse critique » d'un dossier de documents. Un commentaire composé n'étudie pas les documents les uns après les autres, mais les présente de manière critique pour les rapprocher et les confronter de manière à faire ressortir les informations principales, les représentations de leurs auteurs ou institutions d'origine, leur fonction et leur autorité, leurs éventuelles postérités et usages historiographiques, etc. C'est agir en historien ou en géographe.
- 40 La seconde partie est dite « exploitation adaptée à un niveau donné » est un écrit de synthèse fondé sur l'analyse critique précédemment réalisée et visant à la transmission d'un savoir raisonné à la classe. Le niveau de celle-ci est déterminé par le candidat qui est aidé par des annexes relatives aux programmes d'Histoire Géographie de l'enseignement secondaire. Le candidat est amené à expliciter la pertinence d'une telle séquence dans un programme d'enseignement. Des objectifs de cours sont ainsi proposés dans cette introduction, lesquels débouchent sur la présentation des ressources que le candidat estime devoir mobiliser en situation d'enseignement, à savoir des notions, des connaissances et, pour la géographie une production graphique dont on justifie l'utilisation en classe de niveau choisi...

Rapport de Vincent Duclert, président de la session 2016 du CAPES externe « rénové »

41 Ces propos renvoient aux réalités de l'enseignement scolaire et, quelque part tout de même, aux manuels dont ils justifient par avance l'usage. Vincent Duclert présente clairement les enjeux : avoir de bons professeurs suppose que ce soient de bons professionnels. La composition (la « vieille » dissertation sans doute) reste donc classique et inscrite dans la logique des questions proposées aux candidats ; la seconde épreuve est « professionnalisante » et s'appuie sur l'analyse critique de documents. Elle est l'application exacte à la fois des intitulés du programme et des pratiques des manuels. Le président a soin de dire au futur enseignant qu'il ne doit pas aborder « successivement » les documents, mais les comparer, en faire une analyse critique : manière de reconnaître que devant l'abondance des documents fournis par le manuel, à quoi s'ajoutent les propres choix de l'enseignant en exercice, le tri doit être fait. On serait tenté de dire que c'est heureux, mais cela suppose une excellente formation et surtout une excellente culture en histoire et en géographie puisqu'il s'agit de fournir à la classe un « savoir raisonné ». La seconde partie de l'épreuve est intéressante et pose à la fois la question des stages professionnels en lycée et collège et celle, plus problématique de celle qui est donnée dans les ESPé, boîte noire comme exposé ci-dessus. Si le candidat n'a guère pratiqué en classe, il paraît assez curieux de lui demander de choisir un niveau raisonné pour cette classe après avoir lu « les annexes relatives aux programmes d'HG dans l'enseignement scolaire ». Ce que dit Vincent Duclert est un idéal, mais c'est aussi un formatage qui est confirmé dès lors que sont publiées les questions de concours et l'abondante littérature qui désormais les accompagne. Il fut un temps où les questions paraissaient brutes au BO, sans éclairage des jurys qui entendaient laisser aux candidats assez de liberté. Désormais le cadrage est d'importance : plusieurs pages souvent. Est-ce entièrement rassurant ? N'est-ce pas ainsi reconnaître que l'esprit d'initiative échapperait à la plupart des candidats ? Ou pire, admettre que la capacité des candidats à faire preuve d'initiative a forcément diminué avec le temps. Dans la grande masse des recrutés par concours (plusieurs centaines chaque année), si les têtes de concours sont toujours d'excellente qualité, on ne saurait dire la même chose de l'ensemble des recrutés ; un casse-tête pour les recteurs et les corps d'inspection qui nécessite à son tour que soit complètement repensée la formation continue des professeurs !

42 Il est à l'évidence difficile de conclure. Cette contribution traduit des positions personnelles. Il s'appuie sur des lectures, des enquêtes, mais sur un sujet si vaste qu'il dépasse la personne d'un universitaire qui fut aussi recteur d'académie pendant 6 ans. Le bilan ne peut être que contrasté et il serait bien imprudent de ne s'attacher qu'à la lettre de cette contribution. Il existe bien des sujets de satisfaction : les programmes de géographie sont plutôt cohérents même si on peut espérer une plus grande originalité entre le collège et le lycée (les élèves ont souvent le sentiment de la répétition) ; ces programmes sont actualisés et les questions de concours restent toujours dans une logique qui lie le supérieur et le scolaire. On constate aussi un effort évident pour mieux « former » les professeurs à travers les modalités du concours. Ce qui ne va pas sans ambiguïté. Il existe depuis quelques années une tendance lourde à recruter au

CAPES sur les programmes de l'enseignement scolaire et bientôt à ne recruter que sur ces programmes. L'Université n'est, de son côté, pas innocente de cette dérive et devrait y être très attentive ! C'est même là le principal sujet d'inquiétude. On constate, pour le CAPES qui recrute l'essentiel des professeurs, une régulière diminution du nombre des universitaires dans les jurys (et on ne poussera pas l'indulgence jusqu'à demander combien d'universitaires qui ne sont ni certifiés ni agrégés siègent dans les jurys...). On constate que la proportion des historiens de formation tend à croître encore, mais aussi que le bilan des heures de formation à la géographie dans leur cursus serait plutôt à la baisse. Ce qui ne veut pas dire que ces « historiens de formation » ne font pas d'excellents cours de géographie. Comme les horizons des géographes s'éloignent de ceux des historiens à l'université (par le jeu de débouchés plus nombreux en dehors de l'enseignement), l'évolution finit par poser la question du lien entre les deux disciplines (sujet presque tabou) et *in fine*, de la formation continue des professeurs d'histoire-géographie. Vaste programme qui renvoie aux plans académiques de formation, autre boîte noire et souvent très noire des recteurs et des inspecteurs pédagogiques régionaux. Face à ce constat, la question des programmes est moins prégnante que celle des manuels, pour l'élève et pour le professeur. Le manuel est un support... Mais il est aussi un marché et une vitrine. Le manuel est inflationniste, trop « riche », trop « illustré », il ajoute à l'embarras des élèves qui n'ont pas, bien entendu, que l'histoire et la géographie à étudier ; mais plus encore il ne peut satisfaire tous les professeurs qui ne maîtrisent pas tous également leur discipline. Il est même un trompe-l'œil, fascinant au premier regard, mais inquiétant par le risque de dispersion ou de confusion. Il conviendrait que les paillettes du journalisme contemporain soient moins abondantes, et que le réalisme l'emporte sur l'angélisme (le développement durable se prête bien à ce constat). Le fait que l'enseignement soit voulu par l'État n'exige pas qu'il devienne parfois une sorte de catéchisme laïc... Il est vrai que l'enseignant est « libre » ! Dernier constat : la volonté d'éliminer toute géographie « physique » témoigne d'une incohérence dont souffrent bien des enseignants, l'eau sans sa répartition à l'échelle mondiale débouche sur des caricatures « idéologiques » et les risques ne sont plus qu'un phénomène social livré au voyeurisme des médias !

- 43 Les erreurs du passé se paient aujourd'hui par une sorte de confusion mentale à propos des faits de nature... Autrement dit, le nouveau Conseil national des programmes aura bien du pain sur la planche...

NOTES

1. Bulletin officiel du 4 avril 2010.
2. Yves Jean, président du jury de l'agrégation de géographie, rapport de 2011.

RÉSUMÉS

La géographie est une science écartelée dont les assises ont été profondément modifiées dans les années 1980, lorsqu'il fut considéré qu'elle était une science sociale, et pour certains uniquement une science sociale. La géographie scolaire en subit encore les effets, puisque la dimension naturaliste de la géographie a pratiquement disparu des programmes d'enseignement. Face à la diversité des approches savantes de la géographie universitaire, la géographie scolaire, qui obéit à d'autres logiques, en particulier à la volonté politique de l'État, peut apparaître parfois réduite à de simples discours, assez ou très superficiels. Il est donc possible de considérer que la géographie scolaire et les géographies universitaires représentent deux mondes qui tendent progressivement à s'éloigner l'un de l'autre. Des arguments dans ce sens (maquettes universitaires, programmes des lycées et collèges, modes de recrutement...) sont avancés, et bien entendu, peuvent faire l'objet de débats.

AUTEUR

ALAIN MIOSSEC

Professeur (émérite) de Géographie, Université de Nantes, Recteur d'académie honoraire