



HAL
open science

Saisir l'école par ses acteurs

Julien Cahon

► **To cite this version:**

Julien Cahon. Saisir l'école par ses acteurs : Une approche socio-historique des politiques éducatives, entre local et national (1914-1989). Sciences de l'Homme et Société. Université de Picardie, 2021. tel-04463722

HAL Id: tel-04463722

<https://u-picardie.hal.science/tel-04463722>

Submitted on 17 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université de Picardie Jules Verne (UPJV)
École doctorale en sciences humaines et sociales (ED-SHS)



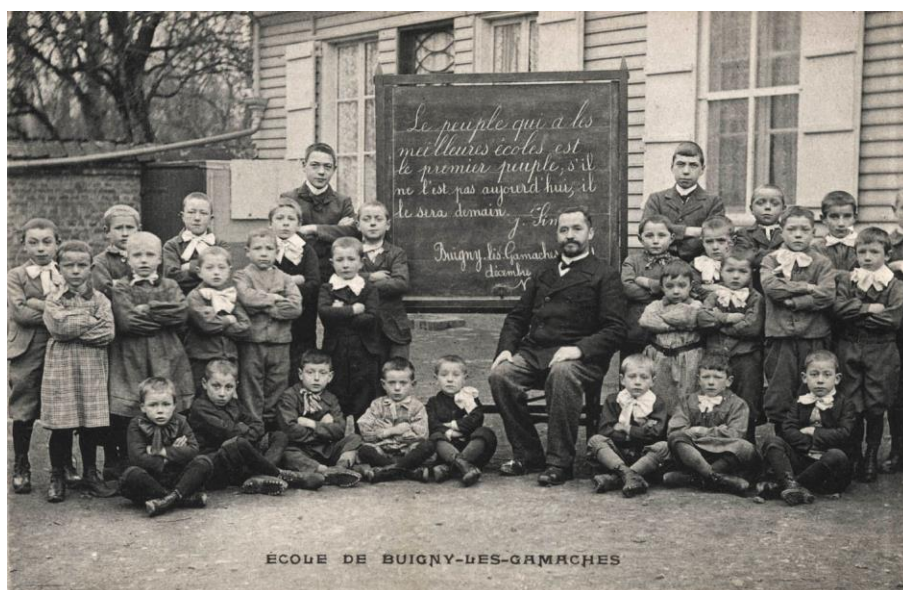
**HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

Julien Cahon

Saisir l'école par ses acteurs

Une approche socio-historique des politiques éducatives, entre local et national
(1914-1989)

Tome 1 – Note de synthèse



Soutenue publiquement le 18 septembre 2021

Composition du jury :

Noëlline Castagnez, professeur des universités en histoire contemporaine, Université d'Orléans

Jean-François Condette, professeur des universités en histoire contemporaine, Université de Lille (rapporteur)

Bruno Garnier, professeur des universités en sciences de l'éducation, Università di Corsica Pasquale Paoli (rapporteur)

Rita Hofstetter, professeur ordinaire en histoire de l'éducation, Université de Genève

Alain Maillard, professeur des universités en sciences de l'éducation, Université de Picardie Jules Verne

Bruno Poucet, professeur des universités en sciences de l'éducation, Université de Picardie Jules Verne (garant et rapporteur)

André D. Robert, professeur des universités émérite en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2 (président du jury)

Julien Cahon

Saisir l'école par ses acteurs

Une approche socio-historique des politiques éducatives, entre local et national
(1914-1989)

Tome 1 – Note de synthèse

HDR en sciences de l'éducation et de la formation
Université de Picardie Jules Verne

Couverture : photographie de classe dans la cour de l'école primaire élémentaire de Buigny-lès-Gamaches (Somme), carte postale expédiée en hommage respectueux à l'inspecteur, vers 1910 (MUNAÉ, 1979.13865).

Sommaire

| | |
|---|----------|
| Remerciements | 5 |
| <i>Introduction : Que peuvent les acteurs en éducation ?</i> | 6 |

Première Partie

Essai d'ego-histoire

| | |
|---|-----------|
| <i>Chapitre 1 : Le poids des acteurs</i> | 14 |
| La transmission et l'appropriation de l'histoire et de la mémoire familiale | 14 |
| <i>Encadré n°1 – L'école de Buigny-lès-Gamaches, lieu d'histoire ?</i> | 17 |
| Ces professeurs qui influencent l'orientation des élèves | 19 |

Chapitre 2 : Des acteurs politiques aux acteurs éducatifs : un parcours académique de l'histoire aux sciences de l'éducation **26** |

| | |
|---|----|
| De l'histoire des gauches et des engagements enseignants à l'histoire des politiques éducatives | 26 |
| De l'histoire du phénomène guerrier en Picardie à l'histoire des acteurs scolaires dans les contextes guerriers et territoriaux | 34 |
| <i>Encadré n°2 – Valoriser, vulgariser, médiatiser : le rôle social du chercheur</i> | 41 |

Deuxième Partie

À l'école de l'adversité : les acteurs éducatifs dans les tourmentes guerrières (1914-1945)

| | |
|--|-----------|
| <i>Chapitre 3 : École et guerre, école en guerre : un relatif impensé ?</i> | 46 |
| Un objet longtemps oublié | 46 |
| Un objet émiétté et mal ajusté ? | 52 |
| Vers un champ de recherche à part entière ? | 57 |
| <i>Chapitre 4 : Vu d'en bas. Gérer l'école en temps de guerre, et après ?</i> | 63 |
| La guerre change-t-elle les pratiques pédagogiques ? | 64 |
| Un cadre scolaire bouleversé : jusqu'à quel point ? | 74 |
| La guerre fait-elle baisser le niveau scolaire ? | 82 |

Troisième Partie

Reconstruire et changer l'école dans un système éducatif en mutations (1945-1989) : nouveaux enjeux, nouveaux débats, nouveaux acteurs ?

| | |
|--|------------|
| Chapitre 5 : Quelles politiques éducatives locales avant la décentralisation ? | 91 |
| L'école, l'État et les collectivités locales : des interactions anciennes | 91 |
| Gérer le patrimoine scolaire | 96 |
| Des compétences pédagogiques ? | 103 |
| | |
| Chapitre 6 : Des scolarisations et des études prolongées pour tous ? | 111 |
| Les inégalités scolaires vues par les sciences sociales | 111 |
| Des acteurs qui critiquent l'école | 116 |
| « Refusés » de la démocratisation de l'enseignement en Picardie : étude des acteurs d'un « système politico-administratif » régional | 123 |
| | |
| Chapitre 7 : Les nouveaux visages de la laïcité scolaire | 131 |
| La laïcité scolaire à l'épreuve des stratégies des acteurs syndicaux | 132 |
| Réceptions locales des politiques nationales de la laïcité | 138 |
| Le tournant de « l'affaire de Creil » ? Quand le local interpelle le national | 145 |
| | |
| Conclusion : Perspectives de recherche | 152 |
| Pour une histoire de l'école face aux crises sanitaires | 153 |
| Saisir l'État éducateur par son administration | 156 |
| L'école, une histoire « sociale et culturelle, indissociablement » | 158 |
| | |
| Archives | 163 |
| Bibliographie | 177 |
| Table des sigles et acronymes | 211 |

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Bruno Poucet, comme guide scientifique, de m'avoir incité à préparer cette habilitation à diriger des recherches, puis accompagné dans son écriture et cette réflexion exigeante. Comme collègue et ami, je lui suis infiniment reconnaissant de la confiance accordée depuis plusieurs années désormais, pour ses encouragements constants et ses conseils précieux. Ma gratitude s'adresse également à Noëlline Castagnez, Jean-François Condette, Bruno Garnier, Rita Hofstetter, Alain Maillard et André D. Robert, qui ont accepté de composer le jury et porter leur regard avisé sur ce dossier. Pour l'ampleur et la richesse de leur contribution à la recherche scientifique, qui a nourri ce travail, mais aussi pour leurs grandes qualités humaines, leur apport à ce travail et à cette étape de la carrière universitaire est particulièrement appréciable.

Le bon déroulement de ces recherches n'aurait pas été possible sans un cadre humain, scientifique et matériel propice. C'est pourquoi je tiens à remercier les équipes de direction, administratives, techniques, d'ingénierie, de service et des bibliothèques de l'Université de Picardie Jules Verne, pour leur disponibilité, leur rigueur et leur aide. J'ai aussi apprécié l'accueil, la disponibilité et le professionnalisme des personnels des services d'archives sollicités. Je remercie également chaleureusement les membres du CAREF qui ont contribué à cette réflexion, directement ou indirectement, par des échanges scientifiques soutenues, des discussions plus informelles et leur enthousiasme communicatif. De la même façon, ma gratitude est sincère envers les collègues que j'ai eu la chance de rencontrer et côtoyer au cours de colloques, de journées d'études, de la mise en œuvre de projets communs et des sessions du jury du CAPES d'histoire-géographie. Je ne peux tous les citer nommément, mais qu'ils soient ici remerciés pour leur présence amicale et la qualité de nos échanges. Enfin, une pensée particulière pour tous les enseignants qui ont assuré ma formation et ouvert le champ des possibles.

Je n'oublie pas, bien évidemment, mes proches, plus particulièrement Hélène, mon épouse, ainsi que mes deux enfants, Cléo et Arthur, pour leur affection, les joies nombreuses apportées quotidiennement et leur soutien sans faille mais aussi leur patience, tant la recherche pénètre bien souvent les temps et les lieux normalement réservés à la vie familiale.

Introduction

Que peuvent les acteurs en éducation ?

« On connaît tout du système et pas grand-chose des acteurs de l'école¹. » Cette affirmation du sociologue François Dubet dans l'avant-propos de son ouvrage sur *Les lycéens*, publié en 1991, est assurément moins vrai et plus contestable trente années plus tard. Cela tient tout d'abord à deux évolutions épistémologiques. La première, qu'il est convenu d'appeler le « retour de l'acteur », touche l'ensemble des sciences sociales depuis la fin des années 1980, renouveau en partie lié au retour du politique². Le champ des sciences et de la sociologie de l'éducation n'échappe pas à ce mouvement de fond et a largement contribué à cette redécouverte des expériences du quotidien des acteurs de l'école, du côté des personnels comme des élèves, en particulier dans les travaux de Régine Sirota, Philippe Perrenoud, André D. Robert, François Dubet, Patrick Rayou, Anne Barrère et Sylvie Condette³. L'ouvrage collectif dirigé par Agnès Van Zanten et intitulé *L'école, l'état des savoirs*, apparaît comme une photographie des thèmes et des approches structurant le champ de la recherche en éducation à l'aube du XXI^e siècle : l'une des six rubriques du livre attribue une place de choix aux acteurs – chefs d'établissements, enseignants, syndicats, famille, élèves – ainsi qu'aux politiques, même si les deux dimensions sont étudiées de manière cloisonnée⁴. L'approche historique est absente de ce volume mais a par ailleurs donné lieu à d'importants travaux sur ces mêmes acteurs de l'école⁵. La seconde

¹ François Dubet, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991, p. 13-14.

² René Rémond (dir.), *Pour une histoire politique*, Paris, Éditions du Seuil, 1988 ; Jacques Le Goff, « Les "retours" dans l'historiographie française actuelle », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [en ligne], n°22, 1999 : <https://journals.openedition.org/ccrh/2322?lang=en#quotation>, consulté le 14 mai 2021.

³ Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988 ; Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994 ; André D. Robert, *Le syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées*, Paris, La Documentation française, 1995 ; François Dubet et Danilo Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996 ; Patrick Rayou, *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; Anne Barrère, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997 ; Anne Barrère, *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002 ; Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissements. Les managers de la République*, Paris, PUF, 2006 ; Sylvie Condette (coord.), « Le conseiller principal d'éducation : un acteur éducatif méconnu ? », *Recherches & éducation*, n°11, 2014 (dossier) ; André D. Robert et Françoise Carraud, *Professeurs des écoles au XXI^e siècle. Portraits socio-professionnels*, Paris, PUF, 2018.

⁴ Agnès Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Éditions La découverte, 2000. Voir également Agnès Van Zanten, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, 2004.

⁵ Jacques Ozouf et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris, Éditions du Seuil, 1992 ; Philippe Savoie, *Les enseignants du secondaire, XIX^e-XX^e siècles. Le corps, les métiers, les carrières. Textes officiels. Tome 1 : 1802-1914*, Paris, INRP / Economica, 2000 ; Yves Verneuil, *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005 ; Bruno Garnier, « Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale : l'Université nouvelle, par les Compagnons », *Revue française de pédagogie*, n°159, 2007, p. 35-46 ; Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique. Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelles par les Compagnons : des origines à la dispersion du groupe, 1917-1933*, Lyon, INRP, 2008 ; Jean-François Condette (dir.), *Les recteurs. Deux siècles d'engagements pour l'école (1808-2008)*, Rennes, PUR, 2009 ; Jean-François Condette (dir.), *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire et universitaire, XVII^e-XX^e siècle*,

évolution épistémologique découle de la première. Pour les sciences sociales, les « tournants », les « retours » et les « éclipses » (de l'acteur, de l'événement, du politique, du religieux...etc) sont autant d'opportunités de repenser des catégories d'analyse et d'interroger des modèles explicatifs⁶. Les paradigmes marxistes et structuralistes ont ainsi pu être remis en cause ou dépassés, et les dichotomies système-acteur, institution-individu, normes-pratiques ou local-national discutées⁷. Comme le rappellent Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condette, un troisième facteur – les mutations du système éducatif, des contextes scolaires et d'un enseignement massifié – a aussi accentué la centration de la recherche en éducation sur les acteurs et notamment sollicité l'histoire de l'éducation pour répondre aux interrogations suscitées par ces bouleversements⁸.

La recherche présentée dans cette note de synthèse s'inscrit à la fois dans la continuité et au croisement de ces dynamiques. Elle fait donc sienne, non pas le lieu commun et l'adage rebattu d'une histoire permettant d'éclairer le présent, mais plutôt la dialectique inversée chère à l'historien Marc Bloch lorsqu'il étudie les caractères de la France rurale : « sans se pencher sur le présent, il est impossible de comprendre le passé⁹ ». Ce raisonnement est également l'un des principes fondateurs de la socio-histoire qui « s'intéresse particulièrement à la genèse des phénomènes qu'elle étudie [pour] mettre en lumière l'historicité du monde dans lequel nous vivons, pour mieux comprendre comment le passé pèse sur le présent¹⁰. » C'est aussi reconnaître que les questions que se pose un chercheur en sciences sociales sont filles de leur temps. Ce questionnement adopte également volontiers la démarche historique en sciences de

Rennes, PUR, 2015 ; Bruno Garnier et Pierre Kahn (dir.), *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation, XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, PUR, 2016 ; Jérôme Krop, *Les fondateurs de l'école républicaine. La première génération d'instituteurs sous la III^e République*, Villeneuve-d'Ascq, PUS, 2016 ; Jean-François Condette, (dir.), *Les personnels d'inspection : contrôler, évaluer, conseiller les enseignants : retour sur une histoire : France-Europe, XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, PUR, 2017 ; Xavier Riondet, Rita Hofstetter et Henri-Louis Go (dir.), *Les acteurs de l'éducation nouvelle*, Grenoble, PUG, 2018 ; Jean-François Condette et Véronique Castagnet-Lars (dir.), *Histoire des élèves en France. Volume 1. Parcours scolaires, genre et inégalités (XVII^e-XX^e siècles)*, Villeneuve-d'Ascq, PUS, 2020 ; Jérôme Krop et Stéphane Lembré (dir.), *Histoire des élèves en France. Volume 2. Ordres, désordres et engagements (XVI^e-XX^e siècles)*, Lille/Villeneuve d'Ascq, PUS, 2020.

⁶ Bruno Poucet, *Les politiques éducatives en question*, Paris, L'Harmattan, 2004 ; Jean-François Sirinelli, Pascal Cauchy et Claude Gauvard (dir.), *Les historiens français à l'œuvre, 1995-2010*. Paris, PUF, 2010.

⁷ Michel Crozier et Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil, 1977 ; Marcel Gauchet, « Changement de paradigme en sciences sociales », *Le débat*, n°50, 1988, p. 165-170 ; Bernard Lepetit (dir.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995 ; Bernard Lepetit, « L'histoire prend-elle les acteurs au sérieux ? », *Espaces Temps*, n°59-61, 1995, p. 112-122 ; Jacques Revel (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Seuil / Gallimard, 1996.

⁸ Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves : placer l'élève au centre des analyses historiennes ? », *Histoire de l'éducation*, n°150, 2018, p. 21-22.

⁹ Marc Bloch, *L'étrange défaite : témoignage écrit en 1940*, Paris, Société des éditions Franc-tireur, 1946 ; Gallimard, 1990, 2006 ; édition électronique « Les classiques des sciences sociales », 2005, p. 5.

¹⁰ Gérard Noiriel, *Introduction à la socio-histoire*, Paris, Éditions La Découverte, 2008, p. 4.

l'éducation, telle que la définit Antoine Prost dans le *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* : « La perspective historique [...] tente d'articuler dans son récit les conditions objectives et les intentions des acteurs, de donner leurs points aux contraintes, tout en dégagant la fécondité des événements, de chercher dans le tout la raison des parties sans cesser de saisir chaque partie dans sa singularité. Et surtout sans oublier que le tout, comme les parties, sont en perpétuelle évolution, selon des rythmes changeants et des degrés divers¹¹. »

On comprend dès lors l'intérêt d'analyser la complexité des stratégies des acteurs et de leurs marges de manœuvre. À l'intérieur ou aux marges de l'école, les pratiques individuelles et collectives sont ici envisagées du point de vue des enseignants et des élèves, des organisations politiques, syndicales et associatives, et des administrations centrales et locales. La priorité est donnée aux acteurs de l'enseignement primaire et secondaire public laïque, parce qu'il constitue le cœur de la scolarité obligatoire. Cette démarche permet de saisir de manière évolutive et dynamique l'autonomie relative des acteurs et leurs interactions, en s'attachant à comprendre le fonctionnement des institutions ou des groupes qu'ils forment, tant au niveau national qu'aux échelons locaux, pensés de façon articulée. C'est ainsi s'interroger sur leur capacité d'agir et de changer un système éducatif que l'on dit volontiers paralysé par les corporatismes et impossible à transformer¹².

Devant la richesse et la variété des travaux historiques en éducation, il serait vain et illusoire de prétendre à l'exhaustivité et couvrir l'ensemble des domaines de recherche sur l'école et ses acteurs. C'est au prisme de la notion de politique scolaire (ou politique publique d'éducation) que les acteurs éducatifs sont appréhendés, tant l'école est un objet cyclique de réforme et une question politique récurrente¹³. La notion de politique éducative mobilisée est celle conceptualisée par Bernard Charlot et Jacky Beillerot, Antoine Prost, André D. Robert, Bruno Poucet et François Jacquet-Francillon. Elle est en surface l'action d'un gouvernement concernant les institutions scolaires, les acteurs, les contenus ou le cadre éducatif, et qui se concrétise dans une série de textes normatifs, de hiérarchie et d'importance variable, mais une politique éducative est loin de se limiter à cette dimension car elle est également déterminée

¹¹ Antoine Prost, « L'apport de l'histoire », dans Jacky Beillerot et Nicole Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2014, p. 29.

¹² Soazig Le Nevé et Bernard Toulemonde, *Et si on tuait le mammouth ? Les clés pour (vraiment) rénover l'Éducation nationale*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2018.

¹³ Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 2013 ; Antoine Prost, *Histoire des réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Points, 2019.

par des interventions de groupes structurés, des comportements individuels ou collectifs et des pratiques quotidiennes d'une pluralité d'acteurs, politiques ou non¹⁴. Une politique éducative est donc une fabrique résultant de manières d'appréhender des situations, entre capacités d'agir et contraintes, mais aussi de demandes sociales plurielles et souvent contradictoires, obligeant les décideurs à opérer des choix qui définissent des équilibres conflictuels¹⁵. Elle n'a donc pas, ou pas uniquement : « le sens de l'application d'une doctrine, ni d'un mouvement de rationalisation d'une réalité désordonnée. C'est plutôt un traitement de situations problématiques et un traitement lui-même pluriel, qui peut tenir compte ou ignorer certaines contraintes, qui peut mobiliser ou ignorer des principes formels, des visions politiques ou idéologiques, plus ou moins cohérentes. Un ensemble d'*arrangements*, plutôt qu'un système cohérent¹⁶. »

Enfin, comme les politiques éducatives se doivent d'agir sur le temps¹⁷, elles sont donc nécessairement des réponses à des problèmes éducatifs de longue durée. Elles peuvent par ailleurs susciter adhésion, refus ou accommodements, voire des débats passionnés. Comme le préconise Antoine Prost, « il faut essayer de penser les politiques éducatives, comme l'histoire des stratégies plurielles d'acteurs sociaux eux-mêmes pluriels. Le concept de stratégie, emprunté à la sociologie, [...] englobe d'abord l'analyse que chaque acteur, individuel ou collectif, [...] mais ne se limite pas aux solutions proposées à un problème donné : comme le choix d'une solution dépend des objectifs poursuivis, l'analyse d'une stratégie suppose l'identification de la pluralité d'objectifs que poursuivent les acteurs, et de la hiérarchie qu'ils établissent entre ces objectifs, hiérarchie elle-même changeante en fonction des acteurs et des circonstances¹⁸. » En cela, l'approche proposée dans cette note de synthèse est une analyse croisée « par le bas » et « vue d'en haut » qui s'intéresse aux acteurs sociaux et groupes organisés intervenant à différentes échelles du système d'enseignement, y compris les échelons

¹⁴ Bruno Poucet, *Les politiques éducatives...*, *op. cit.* ; André D. Robert, « Jeux croisés des syndicats d'enseignants face aux réformes et projets de réforme (1944-2000), dans Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, p. 113-114.

¹⁵ Bernard Charlot et Jacky Beillerot (dir.), *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, PUF, 1995.

¹⁶ François Jacquet-Francillon, « Pratiques de classe, changement éducatif et intervention de l'État : quelques enseignements historiques », dans Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey (dir.), *Le politique doit-il se mêler d'éducation ?*, Paris, ENS Éditions, 2016, p. 21-22.

¹⁷ Bernard Derosier, « Le rôle du parlement dans les choix de politique éducative », dans Gérard Marcou, Jean-Paul Costa et Claude Durand-Prinborgne (dir.), *La décision dans l'éducation nationale*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1992, p. 190.

¹⁸ Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 1992, 1997, p. 232.

intermédiaires de la commune, du département ou de la région et de l'académie, notamment à travers le rôle des collectivités et des administrations locales.

La période envisagée embrasse un court XX^e siècle, inauguré par la Grande Guerre, qui bouscule les certitudes du modèle scolaire républicain¹⁹. La deuxième partie de cette note de synthèse est centrée sur les temps de déstabilisations des deux conflits mondiaux. Dans la dynamique d'un champ de recherche récent (chapitre 3), les crises militaires sont des moments privilégiés d'observation de l'*agency* des acteurs, de leur capacité à intégrer, contourner (ou non) des contraintes (chapitre 4). L'année 1989, qui vient clore l'analyse, est à la fois un marqueur des nouveaux débats sur la laïcité scolaire et de la modernisation du système éducatif français centré sur l'élève, formalisée par la loi Jospin²⁰. La troisième partie revient sur les quatre décennies qui précèdent celle-ci, marquées la disparition de l'école de Jules Ferry²¹, le renouvellement de son fonctionnement, de ses publics, de ses finalités et de ses contenus, sur fond de modernisation économique et sociale. Dans ce cadre, sont ainsi appréhendées les transformations d'une école de masse (démocratisation, rénovation pédagogique) et les politiques qui s'y rapportent (chapitre 6). En ces temps de mutations, les politiques éducatives deviennent un enjeu de politique générale, mettant aux prises des acteurs dont les intérêts divergent, et leurs conceptions antagonistes. Elles intéressent une multitude de domaines auxquels les sciences et l'histoire de l'éducation ont consacré de nombreux travaux, sur les théories éducatives et les pédagogues, les disciplines scolaires, les programmes et les examens ou encore la formation des maîtres. C'est pourquoi cette note de synthèse a fait le choix de s'intéresser au contenant, à travers les constructions scolaires, qui recouvrent à la fois une dimension politique, pédagogique et sociale. Elles sont également l'aspect de la « forme scolaire²² » pesant lourdement sur le quotidien des acteurs de l'école. La même remarque peut être formulée pour les rythmes scolaires, bien qu'ils aient connu de nombreux assouplissements depuis les années 1960. Ils font partie des terrains d'étude investis et appréhendés comme des miroirs grossissants des stratégies des acteurs sociaux (chapitre 5). De même, une part de cette

¹⁹ Olivier Loubes, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*, Paris, Belin, 2001.

²⁰ Voir Sylvie Aebischer, « Mettre l'élève et le management au centre du système ». *Sociologie d'un moment réformateur : le ministère Jospin (1988-1989)*, Université Lyon 2, thèse de doctorat en science politique (dir. J.-L. Marie), 2010.

²¹ Antoine Prost, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », *Histoire de l'éducation*, n° 14, 1982, p. 25-40.

²² Guy Vincent, *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980 ; Guy Vincent (dir.), *L'école prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994 ; Guy Vincent, « La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012, p. 109-135 ; Jean-Yves Seguy (dir.), *Variations autour de la « forme scolaire »*. *Mélanges offerts à André D. Robert*, Nancy, PUN / Éditions universitaires de Lorraine, 2018.

recherche saisit les transformations de la laïcité, qui a fortement structuré le modèle de l'école publique (chapitre 7). L'étude des politiques éducatives ne peut en effet ignorer le rôle des valeurs qui fondent le système d'enseignement, les justifications morales des choix des acteurs, tout comme les débats intellectuels qui les accompagnent²³.

En préambule à ces deux parties, une autre forme d'écriture dite ego-historique s'est avérée incontournable (Partie I). Cet essai a premièrement permis de révéler la part de subjectivité dans le choix et le rapport entretenu avec des objets de recherche²⁴ (chapitre 1) pour mieux expliciter ensuite un tournant et un ancrage épistémologique dans le champ de la recherche en éducation et en formation (chapitre 2). Ce positionnement épistémologique constitue les fondations des deuxième et troisième parties, par ailleurs appuyées sur une présentation raisonnée des travaux entrepris (situés dans le panorama des recherches historiques sur l'éducation), des objets investis, des cadres théoriques et conceptuels mobilisés. C'est en définitive aussi la manière d'être du chercheur, qui renvoie au fait de s'identifier et d'être identifié comme membre d'une communauté scientifique, en raison de son parcours, des étapes de sa carrière et de ses choix d'objets. Ces trois dimensions qui forment une légitimité académique sont également la raison d'être de la note de synthèse de ce dossier d'habilitation à diriger des recherches, livré à la discussion, la critique et l'appréciation des pairs.

²³ Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand, Colin, 1992, 2006, 2011, 2012, p. 13.

²⁴ Marie-Josée Girard, Fanny Bréart de Boisanger, Isabelle Boisvert et Mélanie Vachon, « Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée », *Spécificités*, n°8, 2015, p. 10-20.

Première Partie

Essai d'ego-histoire

Cette partie liminaire ne constitue pas une histoire de vie qui relèverait de « l'illusion biographique²⁵ » mais un essai d'ego-histoire qui recompose un parcours professionnel et ses étapes, en lui donnant une cohérence qu'il n'a pas toujours forcément eu. Cet exercice, aujourd'hui relativement commun²⁶, tente de trouver dans cette trajectoire personnelle et des éléments de vie privée, les raisons des choix d'objets de recherche, présentés en deuxième et troisième partie.

En cela, le texte qui suit propose un questionnement à la fois intime et objectif. Ce regard réflexif sur mon propre itinéraire tente d'éviter les linéarités qui en évacuerait les complexités, les réalités sociales passées et présentes, la part du collectif ou du hasard. En définitive, il « consiste à éclairer sa propre histoire comme on ferait l'histoire d'un autre, à essayer d'appliquer à soi-même, chacun dans son style et avec les méthodes qui lui sont chères, le regard froid, englobant, explicatif qu'on a si souvent porté sur d'autres, d'explicitier, en historien, le lien entre l'histoire qu'on a faite et l'histoire qui vous a fait²⁷. » Celle-ci est notamment marquée de l'empreinte des acteurs et du poids de l'histoire familiale. C'est pourquoi j'expliquerai d'où je viens pour dire qui je suis (1) et pourquoi je me suis engagé à 21 ans dans des recherches sur l'histoire politique que j'ai ensuite quittée pour le champ des sciences et de l'histoire de l'éducation (2).

²⁵ Pierre Bourdieu, « L'illusion biographique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 62-63, juin 1986, p. 69-72.

²⁶ Jean-François Guillaume, « Les parcours de vie, entre aspirations individuelles et contraintes structurelles », *Informations sociales*, vol. 156, n°6, 2009, p. 22-30.

²⁷ Pierre Nora, *Essais d'ego-histoire*, Paris, Gallimard, 1987, préface, p. 7.

Chapitre 1

Le poids des acteurs

La transmission et l'appropriation de l'histoire et la mémoire familiale

Entassées sur un vieux meuble en contreplaqué ou stockées dans une pièce qui sert de remise, des piles – impressionnantes pour l'enfant que je suis alors – de vieux journaux voisinent avec la correspondance et divers documents relatifs à la mairie de Buigny-lès-Gamaches, village du département de la Somme, situé sur le plateau du Vimeu surplombant la vallée de la Bresle. Ce village, où est installée ma famille depuis plusieurs générations, est aussi le village de mon enfance. C'est probablement là, dans le corps de ferme de mon grand-père (paternel) que je suis né à l'histoire. Pendant les longues journées du mercredi ou des vacances scolaires, les dépendances de cette longère servent aussi de terrain de jeu où l'on peut faire d'incroyables découvertes comme ces pièces de monnaies frappées de la francisque et de la devise de l'État français, ou cette carte de France à la Vuillemin dressée et signée par mon arrière-arrière-grand-père, un agriculteur-érudit omniprésent dans les récits familiaux, que je n'ai pas connu mais dont j'ai hérité le prénom, en plus du patronyme²⁸. Cela m'a toujours intrigué d'autant que cet aïeul homonyme inconnu était le grand personnage du roman familial, mais cet individu ordinaire, tel le Pinagot d'Alain Corbin²⁹, n'avait quasiment laissé aucune trace, si ce n'est cette immense carte. Trace matérielle du passé dans le présent et objet « passeur de mémoire³⁰ », elle trône dans le petit salon familial et me rappelle quotidiennement ce mystère du temps. Suis-je devenu historien parce qu'il m'obsède depuis l'enfance ?

En 2005, peu après le décès de mon grand-père, alors que je débute mon initiation à la recherche dans le cadre d'un master, la découverte du journal intime de mon arrière-arrière-grand-père, intitulé *Les miettes du souvenir*, m'offre l'opportunité d'en savoir davantage sur cet autre Julien Cahon. L'histoire était là, dans ces souvenirs au ras-du-sol profondément marqués par les guerres mondiales (comme tous les hommes et toutes les femmes de sa génération), bien davantage que dans la maigre bibliothèque de ma chambre et les pages de cette encyclopédie

²⁸ Cahon est à la fois un nom de famille et un nom de lieu, très présent dans la France septentrionale, notamment dans le Pas-de-Calais, la Seine-Maritime et la Somme. Dans ce dernier département, l'on retrouve une commune éponyme, située dans le Vimeu et qui appartient à l'ancienne seigneurie de Saint-Blimont. Son étymologie se confond avec la toponymie gallo-romaine et signifie « champ de combats ».

²⁹ Alain Corbin, *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot, sur les traces d'un inconnu, 1798-1876*, Paris, Flammarion, 1998.

³⁰ Anne Muxel, *Individu et mémoire familiale*, Paris, Nathan, 1996.

historique à la couverture de cuir blanc jauni, faisant la part belle aux grands hommes et aux grandes batailles. Dans ce carnet entremêlant des événements familiaux, locaux, nationaux et internationaux, je m'attache à retrouver son monde, les phénomènes sociaux, politiques, économiques, religieux et les formes de sociabilité de son temps. Je m'efforce de comprendre les diverses réflexions sur la vie politique française du début du XX^e siècle de ce farouche partisan de Raymond Poincaré et du Bloc national, son expérience de soldat de la réserve de l'armée territoriale (RAT) mobilisé entre 1914 et 1917³¹, ses discours mâtinés d'érudition et de références historiques – fruits d'une solide instruction primaire – qu'il prononce lors de l'inauguration du monument aux morts réalisé par le sculpteur amiénois Albert Roze, le 3 août 1924 – il était secrétaire du comité de souscription – ou à l'occasion de l'installation de l'école ménagère agricole en 1933³² par exemple. Mais son écriture s'avère assez discontinue, sauf pendant *L'étrange défaite*³³. Une trentaine de pages livre un récit quotidien et détaillé de l'exode qui, entre le 20 mai et le 28 juillet 1940, mène les sept membres de la famille³⁴ de Buigny-lès-Gamaches à La-Chapelle-Saint-Laurent (Deux-Sèvres) : faute d'avoir pu trouver refuge chez des cousins, ils s'installent plusieurs jours dans une salle d'école vacante, avant de prendre le chemin du retour, suite à la signature de l'armistice du 22 juin 1940³⁵. Puis, un grand vide, celui des années troubles de l'occupation³⁶.

³¹ AD Somme, 1R822, Cahon Julien, Florentin, Joseph, né le 1^{er} mai 1871 à Buigny-lès-Gamaches, classe 1891, matricule n°1085, bureau de recrutement d'Abbeville. En 1914, il est affecté au 14^e RIT et arrive dans la région d'Arras en mars 1915. Il y reste quelques mois et participe au terrassement nocturne des tranchées, creusées à la pelle et à la pioche. Puis, sur décision du général commandant la 11^e région du 12 juillet 1915, il passe au 87^e RIT et rejoint la Champagne : Châlons, Mourmelon-le-Petit, Vitry-le-François, La Censé-des-Près, Saint-Amand-sur-Fion, où il est un temps logé dans une école. Son bataillon d'étapes, souvent exposé aux tirs d'obus d'allemands, est affecté à la garde des voies ferrées et au déchargement des trains sur la ligne Châlons-Sainte-Menehould, ainsi qu'à l'escorte de prisonniers de guerre allemands et des travaux de bûcheronnage dans les forêts de sapins de la Marne, exploitées pour répondre aux besoins du front en bois pour réparer tranchées et abris. Après une permission de convalescence, il rejoint le 76^e RIT en janvier 1917, sur décision du général commandant la 7^e armée du 26 décembre 1916 : il rallie la pleine montagne alsacienne et les neiges du camp Boussat, observatoire et position de repli pour les chasseurs alpins, avant d'être détaché aux travaux agricoles et renvoyé dans ses foyers, le 18 septembre 1917, en qualité de propriétaire exploitant comme le prévoyait une série de circulaires du ministère de la guerre afin de faire face à la pénurie de main d'œuvre agricole.

³² Joël Lebeaume, *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes, PUR, 2004.

³³ Marc Bloch, *L'étrange défaite...*, *op. cit.*

³⁴ Mes arrière-arrière-grands-parents (Julien et Marie-Antoinette), leur fils, Lucien, son épouse Geneviève, et leurs trois enfants, dont Pierre, mon grand-père, alors âgé de 9 ans.

³⁵ Julien Cahon, *Les miettes du souvenir* : « Rapport statistique et morale La Fraternelle », p. 186-211.

³⁶ Son texte, daté du 28 juillet 1940, est sans équivoque sur son état d'esprit d'alors : « Et nous arrivons chez nous avec une émotion impossible à exprimer. [...] Être chez soi, quelle joie suprême, après 67 jours d'absence forcée. Le cauchemar est terminé, et surtout cette hantise de toujours rencontrer à chaque pas, ces sinistres forbans d'outre-Rhin, au regard insolent, ironique, insultant... Ils sont les maîtres chez nous, disent-ils... Les maîtres, pour quelque temps, ou peut-être, mais cela finira bien un jour, un jour très prochain sans doute... La patrie de Jeanne d'Arc, esclave d'un Hitler, jamais ! Au cadran du temps, l'heure sonnera tôt ou tard de la justice immanente et de la Liberté ! » (*Ibid*, p. 211).

La tenue de ce carnet trouve d'abord à mes yeux une autre cohérence dans la mesure où il couvre toute la période où il siège au conseil municipal de Buigny-lès-Gamaches de 1896 à 1953 (dont il fut longtemps adjoint, avant et après un mandat de maire de 1929 à 1935). Ce dévouement au service des collectivités locales s'avère être, de plus, une sorte de tradition familiale : avant mon père, de 2008 à 2014, mon grand-père – exemple typique de ces petits propriétaires ruraux de tendance démocrate-chrétienne, proche de la droite modérée³⁷ – est maire de cette commune durant quatre mandats consécutifs à partir de 1977 (sans parler de ce cousin élu contre toute attente conseiller général UDF-PR en 1985, dans le canton de Friville-Escarbotin, un bastion communiste). Né en 1983, une grande partie de mon enfance et de mon adolescence est plongée dans cette vie politique locale, ses coulisses, ses acteurs, ses réseaux et ses nombreuses réunions, ses mauvais coups aussi. Ma mémoire en garde des traces vives, comme ce scrutin de mars 2001, à l'issue duquel mon grand-père est sèchement battu. La campagne électorale tendue fait suite à la fermeture de l'école communale à classe unique (voir l'encadré n°1), à laquelle il ne s'est pas opposé, et malgré le mouvement de résistance des parents d'élèves, qu'il n'a pas soutenu. Un désaveu douloureux pour ce paysan aux allures de notable local, dont je garde le souvenir d'un climat, d'une ambiance, autour de cette grande table de ferme où se succèdent le facteur, les gendarmes, le garde-champêtre, ses adjoints et des habitants du village, qui l'alimentent en nouvelles de la commune et du canton. Cette atmosphère, je la retrouve, dans une moindre mesure, chez mon grand-père maternel, ouvrier serrurier à Feuquières-en-Vimeu et « compagnon gaulliste³⁸ », ce qui fut longtemps pour moi une anomalie : comment pouvait-on en effet être ouvrier dans le cœur du « Vimeu rouge³⁹ » et de droite ? En 1989, il avait acquis chèrement, selon ses dires, les *Œuvres et Mémoires de guerre* du général de Gaulle en cinq tomes, une réédition numérotée et personnalisée qu'il me confia une dizaine d'années plus tard. Aujourd'hui, quand je vois ces cinq livres à l'épaisse couverture dans laquelle un médaillon doré frappé de la croix de Lorraine est incrusté, je revois un peu ce en quoi il a cru – de Gaulle (plus que le gaullisme) – et me souviens de son antiaméricanisme viscéral, souvent outrancier⁴⁰. Les grandes réunions familiales sont ainsi

³⁷ Voir Marcel Merle, « Les modérés », dans Maurice Duverger (dir.), *Partis politiques et classes sociales en France*, Paris, Presses de Sciences Po, 1955, p. 241-276.

³⁸ C'est également cette appellation qui est utilisée par les gaullistes locaux pour lui rendre hommage lors de son décès en 2011, signe de son engagement ancien et durable. Voir Serge Berstein, Jean-Pierre Rioux, Pierre Birnbaum et Bernard Lachaise, « Qu'est-ce qu'un compagnon ? », dans Serge Berstein, Pierre Birnbaum et Jean-Pierre Rioux (dir.), *De Gaulle et les élites*, Paris, La Découverte, 2008, p. 62-74.

³⁹ Le Vimeu doit son qualificatif coloré aux mouvements anarcho-syndicalistes du début du XX^e siècle et plus particulièrement à la longue grève des ouvriers de l'usine Riquier à Fressenneville en 1906, qui mettent à sac et incendient le château de leur patron.

⁴⁰ Philippe Roger, *L'ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Paris, Le Seuil, 2002.

l'occasion de discussions politiques enflammées, risquant toujours de dégénérer, entre ce vieux gaulliste et mon oncle, jeune enseignant de gauche⁴¹. S'il avait rencontré quelque chose politiquement, le monde après de Gaulle, pour lui, je crois, était la fin de l'épopée, même s'il continua à être de toutes les campagnes électorales, par fidélité. Cette expérience joue sans aucun doute un rôle caractéristique dans ma politisation et mon appréhension du politique⁴² : ce processus « jouant toujours un rôle déterminant dans la fabrication des citoyens⁴³ » m'oriente naturellement vers l'histoire politique, la question des engagements, des élections et du vote, qui mobilisent les acteurs et permettent d'approcher la complexité des rapports et des pratiques politiques.

Encadré n°1

L'école élémentaire de Buigny-lès-Gamaches, lieu d'histoire ?

Au-dessus de la porte d'entrée du bureau étriqué de la mairie où mon grand-père assure ses permanences d'élus – où, enfant, je lui rends épisodiquement visite – domine un portrait saisissant et une imposante plaque de marbre en hommage à l'instituteur Firmin Verlant, figure emblématique de la commune, en poste à Buigny-lès-Gamaches de 1895 à 1925⁴⁴. Mon arrière-arrière-grand-père, adjoint au maire à cette époque, l'a bien connu : les deux hommes sont notamment les chevilles ouvrières de la société locale de secours mutuels, *La Fraternelle*⁴⁵. La photographie de classe sur laquelle Firmin Verlant pose fièrement au centre de ses élèves et devant un tableau noir citant le ministre de l'Instruction publique Jules Simon est devenue emblématique de l'école primaire du temps de Jules Ferry⁴⁶. Tous les Bistiers⁴⁷ connaissent ce cliché et j'ai l'impression de l'avoir toujours connu. Je le considère longtemps comme un simple reflet de son temps, tout comme le cahier de roulement du cours élémentaire de cette classe pour l'année 1896-1897, dont j'hérite par hasard il y a une quinzaine d'années. Je sais désormais que ces objets témoignent en réalité de l'histoire

⁴¹ Anne Muxel, « La politisation par l'intime. Parler politique avec ses proches », *Revue française de science politique*, vol. 65, n°4, 2015, p. 550.

⁴² Voir Annick Percheron, *L'univers politique des enfants*, Paris, FNSP / Armand Colin, 1974 ; Vincent de Gaulejac, *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999.

⁴³ Anne Muxel, « La politisation par l'intime... », *op. cit.*, p. 541.

⁴⁴ AD Somme, 99T396906, Dossier de carrière de Firmin Léopold Théogène Verlant (consulté par Bruno Poucet).

⁴⁵ *Journal officiel de la République française*, lois et décrets, 53^e année, n°199, 26 juillet 1921, p. 8726 ; Julien Cahon, *Les miettes du souvenir* : « Rapport statistique et morale *La Fraternelle* », 16 février 1925, p. 145.

⁴⁶ MUNAÉ, 1979.13865, Carte postale, école de Buigny-lès-Gamaches, photo de classe dans la cour devant le tableau noir « Le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple, s'il ne l'est pas aujourd'hui il le sera demain », expédiée en hommage respectueux à l'inspecteur primaire, vers 1910.

⁴⁷ Les Bistiers sont les habitants de Buigny-lès-Gamaches.

politique, sociale et culturelle de l'institution scolaire⁴⁸ sur laquelle la démarche micro historique pourrait porter un regard renouvelé, en ce qu'elle peut être révélatrice de la complexité du passé et « autorise souvent une reconstitution du vécu inaccessible aux autres approches historiographiques⁴⁹ ».

L'on sait notamment peu de chose sur cette mise en scène de l'institution scolaire, la circulation et le succès de cette image, que l'on retrouve sur de multiples supports, cartes postales, ouvrages d'histoire de l'éducation⁵⁰ et de nombreux manuels scolaires. Reflet d'un ordre et d'une forme scolaire mais aussi du développement de la photographie scolaire, les poses suggèrent la fierté et la rigueur du maître, le sérieux des élèves dont les corps alignés adoptant la même posture traduisent la discipline régnant dans la classe. La prise de vue laisse entrevoir le bâtiment scolaire en arrière-plan, qui matérialise le développement de l'instruction publique dans toutes les campagnes de France⁵¹. Mon arrière-grand-père Lucien (né en 1898) était en âge d'être scolarisé dans cette classe et aurait pu figurer sur ce cliché mais il fait partie de ces élèves à qui est refusée une scolarité dans les structures ordinaires de l'école à cause de sa surdi-mutité⁵². Sans ce handicap, sa destinée aurait été tout autre selon le roman familial⁵³ mais il est envoyé dans une structure spécialisée, à une époque où l'on tente de prendre en compte les besoins des enfants dits arriérés scolaires, scolarisés depuis la loi de 1882⁵⁴.

Pour d'autres raisons, je n'ai pas non plus fréquenté l'école de Buigny-lès-Gamaches, à classe unique et dépourvue de classes maternelles, comme cela semble encore fréquent à la fin des

⁴⁸ Sylvain Wagon, « La photo de classe, une autre histoire de l'école ? », *The conversation*, 16 avril 2019 : <https://theconversation.com/la-photo-de-classe-une-autre-histoire-de-lecole-115316>, consulté le 16 novembre 2020.

⁴⁹ Carlo Ginzburg et Carlo Poni, « La micro-histoire », *Le Débat*, vol. 17, n°10, 1981, p. 135.

⁵⁰ Voir, entre autres, Danièle Alexandre-Bidon, Marie-Madeleine Compère, Yves Gaulupeau, Jacques Verger, Gérard Bodé, Patrick Ferté, Philippe Marchand, Pierre Caspard, *Le Patrimoine de l'éducation nationale*, Charenton-le-Pont, Flohic Éditions, 1999, p. 540 ; Daniel Toussaint, *L'invention de l'instituteur et de l'institutrice au XIX^e siècle dans la Somme*, Amiens, Éditions Encrege, 2012.

⁵¹ MUNAÉ, *Portraits de classe, portrait classe !*, exposition, 10 juin-31 décembre 2017.

⁵² Voir Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école. France, XIX^e-XXI^e siècle*, Grenoble, PUG, 2020.

⁵³ Mobilisable mais exempté en 1917, le registre matricule indique un degré d'instruction de niveau 3 (AD Somme, 1 R 1134, Cahon Lucien, Maurice, Julien, né le 6 août 1898 à Buigny-lès-Gamaches, classe 1898, matricule n° 1205, bureau de recrutement d'Abbeville).

⁵⁴ Voir Alfred Binet et Théodore Simon, « Étude sur l'art d'enseigner la parole aux sourds-muets », *L'année psychologique*, vol. 15, 1908, p. 373-396 ; Martial Meziani et Didier Séguillon, « De la méthode expérimentale à la controverse de la méthode. Le rôle d'Alfred Binet dans l'éducation des sourds-muets en France », *Recherches et éducations* [en ligne], hors-série, 2019, <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6421>, consulté le 19 janvier 2021.

années 1970 et au début des années 1980 dans les zones rurales de Picardie, notamment dans le Vimeu et la Thiérache⁵⁵. Mes parents considèrent que ce type de structure n'est guère adaptée et souhaitent me scolariser dès l'âge de trois ans, ce qu'ils font, à partir de 1986, dans la commune voisine d'Aigneville, où ma mère est ouvrière dans une entreprise spécialisée dans la fabrication d'emballages en carton. Le travail féminin peut être l'une des causes de ce choix, mais il est aussi représentatif « d'une transformation des attitudes [...] [et] d'une conviction nouvelle quant à l'utilité et aux bienfaits de la préscolarisation » et s'inscrit dans le contexte de la généralisation de celle-ci, autour de 78% au début des années 1980⁵⁶. Issu d'un milieu ouvrier peu ou pas qualifié, je ressens, très tôt, le poids des aspirations familiales d'un milieu modeste investissant dans la réussite scolaire et la poursuite d'études. Celles-ci se traduisent de manière contrastée, oscillant entre un discours intériorisant la norme méritocratique et la dénonciation des inégalités socio-scolaires vécues, moins par mon père, qui a suivi un enseignement technique court – le CET étant alors la seule offre d'enseignement de second cycle dans le Vimeu – que par ma mère, dont le désir de devenir institutrice n'est qu'un rêve, brisée par l'entrée à l'usine à l'âge de 16 ans révolus⁵⁷. La chance était désormais donnée de voir leurs enfants traités sur un pied d'égalité (des chances) à l'école et obtenir une meilleure situation socio-économique que la leur. Être bachelier de la « première génération » – à la fois celle qui obtient le « bac » quand ses parents ne l'ont pas et celle des « 80%⁵⁸ » – c'est cependant aussi s'inscrire dans un processus plus large, de massification et de démocratisation de l'enseignement et d'accès à l'université, un autre monde pour l'enfant de classe populaire que j'étais⁵⁹.

Ces professeurs qui influencent l'orientation des élèves

Je découvre l'histoire politique dès mes premières années étudiantes à l'université de Picardie Jules Verne, « qui fait partie de ces établissements où l'histoire politique de la France contemporaine reste bien représentée, au niveau des enseignements comme de la recherche⁶⁰ ».

⁵⁵ AD Somme, 1175W1, Réponse du conseil régional de Picardie au questionnaire sur l'orientation préliminaire du VII^e Plan, 27 février 1975.

⁵⁶ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, Éditions Perrin, 2004, p. 92-93.

⁵⁷ Voir Élise Tenret, *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF, 2011.

⁵⁸ Amener « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat d'ici l'an en 2000 », tels sont la formule et l'objectif du ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement, en 1985 (AN, 19880108/5, réponse de Jean-Pierre Chevènement à la note de Paul Rollin du 18 novembre 1985 sur les réactions à sa déclaration sur les lycées, s.d.).

⁵⁹ Voir par ailleurs Stéphane Beaud, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.

⁶⁰ Philippe Nivet, « Préface », dans Julien Cahon, *Les gauches dans la Somme, 1924-1978*, Amiens, Éditions Encreage, 2014, p. 7.

Les cours de David Bellamy, Jean-Paul Cointet et Philippe Nivet sont très instructifs et formateurs. Ils façonnent l'enseignant et l'historien et que je souhaite devenir depuis l'adolescence, malgré une note moyenne à l'épreuve disciplinaire du baccalauréat, que j'obtiens en 2001 avec mention bien dans la série ES. Ce penchant pour l'histoire, qui puise dans les racines familiales, doit également à l'influence de deux professeurs d'histoire-géographie. Le premier, Max Aroq, à l'époque retraité, encadre, pendant la pause méridienne, une ou deux fois par semaine, notre petit groupe d'élèves de 3^e du collège de Gamaches, volontaires pour participer au concours national de la résistance et de la déportation. Max nous prépare à l'épreuve de cinquième catégorie, c'est-à-dire la réalisation d'un mémoire collectif sur les étrangers dans la résistance (thématique de la session 1998). Celui-ci nous met au contact des acteurs locaux de cette histoire. Collégien, je n'avais évidemment jamais eu de cours d'historiographie et n'avais donc jamais réfléchi au statut du témoignage oral en histoire⁶¹. Mais, force est de constater aujourd'hui que les années 1990, marquées par un renouvellement de l'histoire de la résistance, ouvrent à la fois « l'ère du témoin⁶² », des tensions entre histoire et mémoire, à propos de la Seconde Guerre mondiale (procès Touvier en 1994 et Papon en 1998 ; rôle des époux Aubrac dans l'arrestation de Jean Moulin⁶³) ou de la guerre d'Algérie. Or, Max me captive aussi par ses réflexions sur l'histoire coloniale et les guerres asymétriques⁶⁴.

La rencontre de Jean-Marc Ricouard, enseignant qui a marqué plusieurs générations de lycéens du Vimeu, est ensuite décisive. Dans ce lycée né de la décentralisation et de la nécessité de désengorger les effectifs du lycée d'Abbeville⁶⁵, il me fait découvrir une discipline bien loin des glorieuses batailles et des grands personnages du roman national (les *Annales* étaient sans doute passées par là). Mon parcours dans la filière sciences économiques et sociales m'initie également à la science politique (optionnelle en première). Surtout, les cours sur l'histoire industrielle et sociale du XIX^e siècle sont l'occasion de découvrir les sources de l'intime, du

⁶¹ Pierre Laborie, « Acteurs et témoins dans l'écriture de l'histoire de la Résistance », dans Laurent Douzou (dir.), *Faire l'histoire de la Résistance*, Rennes, PUR, 2010, p. 81-94.

⁶² Annette Wieviorka, *L'ère du témoin*, Paris, Plon, 1998 ; Florence Descamps, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2005.

⁶³ Gérard Chauvy, *Aubrac, Lyon 1943*, Paris, Albin Michel, 1997 ; Daniel Cordier, *Alias Caracalla*, Paris, Gallimard, 2009.

⁶⁴ Né en 1931 à Tourane au Vietnam, Max Aroq fait ses études à Saïgon, avant d'arriver en France, comme engagé militaire pour intégrer l'École militaire d'application des transmissions de Montargis. Il passe alors deux ans en Algérie, puis devient prospecteur géologue stagiaire au Sahara, avant de revenir en France en 1957 et d'y entamer une carrière d'enseignant.

⁶⁵ B. Putegnat, « Il y aura un lycée dans le Vimeu », *Le Courrier picard*, 19 novembre 1986.

minuscule et le plaisir de la trace, écrite ou matérielle, laissée par des acteurs anonymes, ouvriers et paysans. C'est aussi le début d'une prise de conscience, que fait naître son humour, son franc-parler et son soutien indéfectible. Cette phrase qu'il aime répéter à l'envi – « *Dans le Vimeu, on n'est pas des bœufs !* » – est l'antithèse du langage de la disqualification à l'égard des habitants et des enfants de cette région, convaincus de leur infériorité intellectuelle, notamment au contact d'autres groupes sociaux⁶⁶. Cette parole peut paraître anecdotique mais elle m'a portée pendant des années, m'a aidée à prendre confiance et permis le moment venu de m'autoriser à viser plus haut, car je fais partie de cette jeunesse d'une zone rurale à l'image régulièrement dépréciée⁶⁷. Cependant, je suis de « ceux qui partent⁶⁸ », de ces premières générations à aller à la « fac » à Amiens, la capitale de la région Picardie où je n'étais jamais allé avant mon inscription à l'université, car notre espace vécu ne dépasse guère celui du *pays* du Vimeu⁶⁹, où règne l'ennui.

Parfois désemparé dans cette ville universitaire, je m'investis néanmoins dans les études car je me sens à ma place dans cet univers-là. Je méconnaissais alors complètement le paysage universitaire et je vois dans le métier d'enseignant du second degré la prolongation logique de mes études. Néanmoins, après l'obtention d'une licence d'histoire (option géographie) en 2004 et alors qu'il m'est possible à l'époque de préparer le CAPES, je ne me sens pas prêt à entrer dans la vie active et m'offre « le luxe » de retarder cette échéance. Dans le cadre du nouveau master « phénomène guerrier » (mis en place avec la réforme LMD), je découvre à la fois des enseignements novateurs et « le goût de l'archive⁷⁰ ». Ces cours m'ouvrent de nouveaux horizons, celui de l'enfance en guerre d'une part, avec Stéphane Audouin-Rouzeau⁷¹ et Manon Pignot⁷², et d'autre part, le champ de l'histoire de la médecine et des maladies avec Bernard

⁶⁶ Voir Alain Maillard, « Le langage de la mauvaise réputation », *Revue du Nord*, hors-série n°39, collection histoire, dossier « La Picardie : un territoire éducatif à part ? » (coord. I. Ferhat), 2020, p. 123-138.

⁶⁷ Pierre Sansot, *Les gens de peu*, Paris, PUF, 2002 ; Édouard Louis, *Pour en finir avec Eddy Bellegueule*, Paris, Seuil, 2014 ; Alexis Anne-Braun, *Ce qu'il aurait fallu dire*, Paris, Fayard, 2020.

⁶⁸ Benoît Coquard, *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*, Paris, La Découverte, 2021.

⁶⁹ Le Vimeu est situé entre deux vallées, celle de la Somme au nord et de la Bresle au sud et englobe les communes rurales et maritimes comprises dans un losange entre Saint-Valéry-sur-Somme, les trois villes sœurs (Eu, Mers-les-Bains et Le Tréport), Blangy-sur-Bresle et Abbeville.

⁷⁰ Arlette Farge, *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil, 1997.

⁷¹ Stéphane Audouin-Rouzeau, *La guerre des enfants 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Colin, 1993, 2004.

⁷² Manon Pignot est alors doctorante à l'EHESS, sous la direction de Stéphane Audouin-Rouzeau. Sa thèse, soutenue en 2007, s'intitule *Allons enfants de la patrie ? Filles et garçons dans la Grande Guerre : expériences communes, construction du genre et invention des pères (France, 1914-1920)*. Elle a, depuis, été publiée dans une version remaniée : Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*, Paris, Éditions du Seuil, 2012.

Devauchelle⁷³ et François Delaporte (dont je suivrai les séminaires de formation doctorale)⁷⁴. Ces deux années d'initiation à la recherche me permettent également d'explorer les chemins de l'histoire politique et des sociétés en guerre. Sous la direction de Philippe Nivet, mon mémoire de master I s'attache ainsi à saisir les comportements des élites politiques locales face à une double crise, militaire et politique (l'entrée en guerre, la défaite de 1940, Vichy), la complexité des situations vues d'en bas et le poids des acteurs⁷⁵. En cela, ce premier travail de recherche se veut une modeste contribution aux *élites locales dans la tourmente*⁷⁶. Mon mémoire de master II conjugue histoire politique et de la résistance, et s'intéresse au Parti communiste, des prémices du Front populaire au début de la guerre froide, dans une région ouvrière, où paradoxalement aucune étude ne lui avait été consacrée sur cette période⁷⁷. Il est aussi l'occasion de redécouvrir l'histoire de ce « Vimeu rouge » auquel je reste attaché et de me replonger dans les récits épiques de la résistance locale⁷⁸. Relecture du phénomène guerrier, il s'inscrit dans la dynamique du renouveau de l'histoire politique, qui effectue un « retour en force⁷⁹ » dans l'historiographie depuis la fin des années 1980⁸⁰.

À l'université de Picardie, j'appartiens dès lors à ce petit groupe d'étudiants apprentis chercheurs travaillant sur des thématiques au croisement de la guerre et du politique, ce qui me vaut de participer à mon premier colloque, dans l'auditorium de la bibliothèque Louis Aragon à Amiens, en mai 2006, à la demande de Philippe Nivet⁸¹. J'en garde un souvenir agréable. Je suis fier d'être reconnu par ce milieu universitaire, que j'idéalise, et pense ne m'y être pas trop mal débrouillé, si je me fie à la discussion que j'ai eue en aparté avec Jean-Paul Cointet et aux encouragements bienveillants de Jean-Pierre Besse. Cependant, je n'avais pas saisi les enjeux

⁷³ Chirurgien, Bernard Devauchelle et son équipe ont réalisé la première greffe du visage au CHU d'Amiens en 2005, en lien avec une équipe de l'hôpital Édouard-Herriot de Lyon. Voir notamment François Delaporte, Emmanuel Fournier et Bernard Devauchelle (dir.), *La fabrique du visage. De la physiognomonie à la première greffe*, Paris, éditions Brepols, 2010 ; Bernard Devauchelle, *Face à face : regards sur la dé(re)figuration*, Amiens, Institut Faire Face, catalogue d'exposition (Historial de la Grande Guerre, Péronne), 2015.

⁷⁴ Parmi ses publications : *Histoire de la fièvre jaune. Naissance de la médecine tropicale*, Paris, Payot, 1989 ; *Les épidémies*, Paris, Presses Pocket, 1995 ; *La maladie de Chagas : histoire d'un fléau continental*, Payot, Paris, 1999.

⁷⁵ Julien Cahon, *Les partis politiques et les élus de la Somme dans la tourmente, 1938-1941*, Amiens, UPJV, mémoire de master I (dir. P. Nivet), 2 tomes, 2005.

⁷⁶ Gilles Le Béguec et Denis Peschanski (dir.), *Les élites locales dans la tourmente, du Front populaire aux années cinquante*, Paris, éditions du CNRS, 2000.

⁷⁷ Julien Cahon, *Le Parti communiste dans la Somme (1936-1947)*, Amiens, UPJV, mémoire de master II (dir. P. Nivet), 2 tomes, 2006.

⁷⁸ Serge Lecul (souvenirs recueillis par Hubert Quilliot), *Résistance Vimeu, 1942-1944*, Fressenneville, Imp. Carré, 1994.

⁷⁹ René Rémond, « Une histoire présente », dans René Rémond (dir.), *Pour une histoire politique, op. cit.*, p. 18.

⁸⁰ Jean-Pierre Azéma, « La guerre », dans René Rémond (dir.), *Pour une histoire politique, op. cit.*, p. 345-377.

⁸¹ Julien Cahon, « Le Parti communiste dans la Somme, de Munich à Slarska Poreba (1938-1947) », dans Philippe Nivet et Olivia Carpi (dir.), *Guerre et politique en Picardie aux époques moderne et contemporaine*, Amiens, Éditions Encreage, 2007, p. 137-156.

d'un tel événement scientifique pour un jeune chercheur. J'avais donc 23 ans et allais soutenir mon mémoire de master quelques semaines plus tard. Le pli était pris : je souhaite désormais entreprendre une thèse, idée que je dois presque aussitôt suspendre. Il faut en effet penser au professeur du second degré que je souhaite devenir, préparer les concours, s'intéresser à la conquête romaine de l'Afrique et à la politisation des campagnes européennes au XIX^e siècle, entre autres questions au programme en 2006-2007. Après avoir obtenu le CAPES avec la conviction naïve d'une récompense au mérite (il faudra toutefois retenter l'agrégation que j'obtiens en 2014 après un nouvel essai infructueux en 2013), je commence une carrière de professeur de collège et de lycée qui me conduit dans plusieurs établissements du Vimeu, étant affecté sur la zone de remplacement comme TZR. C'est une expérience choisie – je savais le poste vacant, accessible pour un néo titulaire et le Vimeu peu demandé – sans doute aussi pour rendre à ce territoire ce que j'y ai puisé. Il y a également, probablement, quelque chose de rassurant. J'y retrouve les établissements et professeurs qui m'ont formé, en particulier Jean-Marc Ricouard, déjà mon tuteur lors de mon année de stage à l'IUFM (2007-2008) et désormais collègue. Ni cette activité enseignante puis les responsabilités paternelles ne m'empêchent, parallèlement, de mener à bien la thèse, que je n'envisage initialement que comme l'aboutissement d'un cursus universitaire, pour le plaisir, par passion de la recherche.

Dans la continuité des travaux effectués en master, Philippe Nivet me propose de travailler sur les gauches picardes. L'histoire des gauches, certes bien balisée, est alors en plein renouvellement, tout comme celle de l'histoire des partis politiques d'ailleurs⁸². Une première synthèse n'est d'ailleurs publiée qu'en 2004⁸³, même si « le socialisme, le communisme, l'anarchie, le radicalisme ont eu et ont leurs histoires » mais celles-ci « ne se confrontaient pas pour déboucher sur des problématiques communes à l'ensemble de la gauche »⁸⁴. Plusieurs thèses et projets sont également en cours à l'époque : significativement, l'équipe du *Maitron*⁸⁵ (que je rejoins en 2008) débute à peine la nouvelle série 1940-1968 de son *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier - mouvement social*. Il ne s'agit pas cependant d'une thèse-puzzle ou d'une monographie, car le territoire étudié est d'emblée considéré comme un

⁸² François Audigier, « Le renouvellement de l'histoire des partis politiques », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°96, octobre-décembre 2007, p. 123-136.

⁸³ *La gauche en France depuis 1900* est le cours de science politique de Jean Touchard, publié aux éditions du Seuil en 1977 après sa mort.

⁸⁴ Jean-Jacques Becker et Gilles Candar (dir.), *Histoire des gauches en France. Volume 1 : l'héritage du XIX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2004, p. 8, 10 (avant-propos).

⁸⁵ Le *Maitron* est désormais en ligne et en accès ouvert : <https://maitron.fr/>

observatoire de jeux d'échelles⁸⁶, des rapports, tensions et écarts entre centre et périphérie. Décentrer le regard sur la périphérie régionale est l'une des spécificités de l'historiographie, notamment en histoire politique. Celle-ci peut même apparaître comme « formatée dans un rapport très inégal entre un centre et une périphérie dont les logiques propres sont négligées⁸⁷ » et « l'étude d'une catégorie sociale, d'un parti, d'un espace géographique précis permet de nuancer le tableau toujours schématique et global que nous avons l'habitude de présenter⁸⁸ ». D'ailleurs, un important travail doctoral venait d'être consacré à la gauche samarienne de 1848 à 1924⁸⁹ et l'histoire du gaullisme, dont le centre d'histoire de l'UPJV s'est fait une spécialité⁹⁰, avait déjà été en partie travaillée à l'échelle locale⁹¹. De plus, la région ne fut jamais un territoire du gaullisme politique⁹². En revanche, radicalisme, socialisme et communisme avaient profondément marqué l'identité politique du département et l'important fonds Max Lejeune venait d'être ouvert aux archives départementales de la Somme⁹³. Cet objet de recherche confirme aussi probablement la nécessité de se différencier de l'héritage familial, une tension qui traverse finalement tout processus de transmission et d'appropriation du passé familial, et de résolution de la question de ses origines⁹⁴. Cependant, devenir enseignant-chercheur ne fait pas partie de mon horizon mental et culturel, et je ne l'envisage que tardivement, à partir de 2009-2010. L'opportunité m'est alors offerte d'entrer dans l'enseignement supérieur, comme chargée de cours d'histoire contemporaine assurant des TD en première année licence, d'une

⁸⁶ Jacques Revel (dir.), *Jeux d'échelles...*, *op. cit.*

⁸⁷ Jean-Marie Guillon, « Regard décentré sur l'histoire de la résistance en France », dans Laurent Douzou (dir.), *Faire l'histoire de la Résistance*, *op. cit.*, p. 117.

⁸⁸ Jean-Pierre Besse, « Les socialistes isariens pendant la Seconde Guerre mondiale », dans Olivia Carpi et Philippe Nivet (dir.), *Guerre et politique...*, *op. cit.*, p. 129-130.

⁸⁹ Renaud Quillet, *La gauche dans la Somme, 1848-1924*, Amiens, Éditions Encrege, 2009 (version remaniée d'une thèse soutenue à l'Université de Picardie en 2003, dir. N.-J. Chaline).

⁹⁰ Voir entre autres : Philippe Nivet, *Le conseil municipal de Paris de 1944 à 1977*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1994 ; Philippe Nivet, « Les espaces du gaullisme : Paris » dans François Audigier, Bernard Lachaise et Sébastien Laurent (dir.), *Les gaullistes, hommes et réseaux*, Paris, Nouveau Monde Éditions, 2013, p. 371-386 ; David Bellamy (coord.), « Parlementaires gaullistes sous la Cinquième République », *Parlement[s]*, hors-série n°5, Paris, L'Harmattan, 2009 (dossier) ; David Bellamy (dir.), *Parlementaires gaullistes de Normandie, Picardie et Nord-Pas-de-Calais, 1958-1981*, Amiens, Éditions Encrege, 2013.

⁹¹ Christophe Ganzitti, *Le Rassemblement du peuple français – Somme – (1947-1954)*, Amiens, UPJV, mémoire de maîtrise (dir. N.-J. Chaline), 1994 ; Guillaume Duflot, *Le mouvement gaulliste dans la Somme, 1958-1969*, Amiens, UPJV, mémoire de maîtrise (dir. N.-J. Chaline), 1995.

⁹² Michèle et Jean Sellier, *Guide politique de Picardie. Aisne, Oise, Somme*, Paris, Thema, 1973, p. 228 ; Julien Cahon, « Les parlementaires gaullistes de Picardie, 1958-1981 », dans David Bellamy (dir.), *Parlementaires gaullistes...*, *op. cit.*, p. 60-74.

⁹³ AD Somme, 37J, papiers Max Lejeune, inventaire détaillé, <https://archives.somme.fr/media/67454f7b-692d-4a53-b704-4af457b35273.pdf>, consulté le 23 janvier 2021. Max Lejeune est la principale figure politique picarde du XX^e siècle. Son itinéraire politique, commencé à la SFIO, s'étale de 1929 à 1995 : maire d'Abbeville pendant 42 ans, président du conseil général de la Somme durant 43 ans, ministre dans onze gouvernements de la IV^e et de la V^e République, il est parlementaire pendant 59 ans (dont 41 à la députation) et l'un des artisans de la recomposition des centristes à partir des années 1970.

⁹⁴ Évelyne Favart, « La transmission familiale : s'approprier le passé familial entre frères et sœurs », *Pensée plurielle*, vol. 11, n°1, 2006, p. 83-89.

part, et d'exposer, encore fébrilement, une partie de mes travaux. Je découvre par ailleurs lors d'un module de formation doctorale assurée par le psychologue Alain Lancry, les règles du jeu de « la carrière universitaire et la nécessité de publier ».

Chapitre 2

Des acteurs politiques aux acteurs éducatifs : un parcours académique de l'histoire aux sciences de l'éducation

Ce parcours de recherche, qui concerne la France du XX^e siècle, est indissociable de mon parcours et mon expérience d'enseignant, qui expliquent en partie ce cheminement. Les pages suivantes présenteront aussi les deux thèmes (parfois imbriqués) que j'ai privilégiés au début de cet itinéraire – l'histoire politique des gauches (1) et le phénomène guerrier principalement le second conflit mondial (2), et comment à partir de ces travaux, plusieurs liens solides ont été tissés avec l'histoire de l'éducation, expliquant en partie ma conversion aux sciences de l'éducation, entre rupture et continuités.

De l'histoire des gauches et des engagements enseignants à l'histoire des politiques éducatives

Les engagements enseignants et étudiants, dans le syndicalisme et la « galaxie laïque⁹⁵ » en particulier, l'histoire de l'enseignement supérieur dans les années 1968 et les expériences réformistes du pouvoir local peuvent apparaître comme les trois passerelles empruntées, de l'histoire politique de la gauche française à l'histoire des politiques éducatives en France.

Je soutiens ma thèse de doctorat en histoire contemporaine le 14 novembre 2011⁹⁶. Récompensée par le prix de thèse de l'UPJV/Amiens métropole en 2012 et publiée trois ans plus tard⁹⁷, elle est structurée autour de deux fils conducteurs : la question de l'identité de la gauche française à partir d'une étude de cas à l'échelle départementale d'une part, et le poids de l'identité et des spécificités locales dans cette culture politique d'autre part, selon une tradition ancienne d'étude des rapports politique et territoires⁹⁸. Ce travail s'intéresse ainsi à la manière dont les divers courants et formations se réclamant de la gauche s'associent, se décomposent et se reconstruisent sans cesse sur les questions du moment (guerres, pouvoirs,

⁹⁵ Ismail Ferhat, « Le Parti socialiste et la galaxie laïque : de l'identité culturelle à un enjeu stratégique ? », dans Noëlline Castagnez et Gilles Morin (dir.), *Le Parti socialiste d'Épinay à l'Élysée : 1971-1981*, Rennes, PUR, 2015, p. 189-202.

⁹⁶ Julien Cahon, *Les gauches dans la Somme, du Front populaire au Programme commun (années 1930-années 1970)*, Amiens, UPJV, thèse de doctorat en histoire contemporaine (dir. Philippe Nivet), 2011, 4 tomes (1336 p.).

⁹⁷ Julien Cahon, *Les gauches dans la Somme, 1924-1978*, *op. cit.*

⁹⁸ André Siegfried, *Tableau politique de la France de l'Ouest sous la Troisième République*, Paris, Armand Colin, 1913, 1995.

laïcité) souvent doublées d'intenses luttes locales et personnalisées. Cette thèse, qui se nourrit aussi de sociologie et de science politique, propose donc une étude de l'ensemble de la gauche et une approche par le bas, alors que la plupart des études avaient jusqu'alors privilégiées un parti ou un courant et/ou une vue d'en haut. Elle réserve ainsi une place de choix aux itinéraires militants, individuels et collectifs, parfois sinueux, et aux acteurs, auxquels est notamment consacré un tome spécifique de plus de 350 notices sous la forme d'un dictionnaire biographique annexe qui a permis d'alimenter le *Maitron*, notamment le corpus enseignant⁹⁹ qui tient également compte des trajectoires professionnelles, en lien avec Jean-Pierre Besse et Jacques Girault. De même, comme tout historien du politique, une part de mes publications porte par ailleurs sur les parlementaires de la IV^e et de la V^e République, et le travail politique de ces élus, à la charnière du local et du national, à la fois dans le processus de construction des réformes, du débat public et la représentation des attentes de la société¹⁰⁰, en particulier dans l'enseignement¹⁰¹.

En effet, au-delà d'une histoire politique, cette thèse est aussi et avant tout une histoire du politique et de ses relations avec la société englobante, son monde rural et ses coopératives, ses milieux culturels et la presse, son monde enseignant et universitaire, leurs syndicats, associations et réseaux laïques. Ces derniers sont démultipliés par le poids numérique et symbolique des enseignants, qui ont joué un rôle de premier plan dans la structuration du socialisme et du communisme¹⁰². La laïcité est en effet un marqueur fondamental de l'identité de la gauche, cela n'est plus à démontrer, mais la pénétration des réseaux laïques est d'autant plus importante dans un territoire où la déchristianisation est relativement ancienne. Surtout, elle est à la fois un point de convergence et l'un des facteurs dissolvants des gauches. Socialistes et communistes s'opposent ainsi de manière très vive sur ce sujet sous la IV^e République¹⁰³. En

⁹⁹ Celui-ci représente 12% des notices biographiques que j'ai rédigées, soit une part équivalente à celle que les enseignants représentent dans l'ensemble du corpus disponible en ligne lors de la finalisation du dictionnaire de la période 1940-1968.

¹⁰⁰ Olivier Nay, « Pour une sociologie des pratiques d'assemblée : note sur un champ de recherche quelque peu délaissé », *Sociologie du travail*, 45, 2003, p. 537-554.

¹⁰¹ Julien Cahon, « Les parlementaires gaullistes de Picardie... », *op. cit.*, p. 60-74 ; Julien Cahon, « Max Lejeune, le député (1936-1977) », dans David Bellamy (dir.), *Max Lejeune (1909-1995)*, Amiens, Éditions Engrage, 2017, p. 113-125 ; 53 notices dans Sabine Jansen (dir.), *Dictionnaire des parlementaires de la Ve République*, Paris, Service historique de l'Assemblée nationale, 2013-2016 (dont René Billières et Pierre Billecocq notamment).

¹⁰² Paul Bacot, *Les dirigeants du parti socialiste (histoire et sociologie)*, Lyon, PUL, 1979 ; Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française...*, *op. cit.* ; Ismail Ferhat, *Socialistes et enseignants. Le Parti socialiste et la Fédération de l'éducation Nationale de 1971 à 1992*, Bordeaux, PUB, 2018.

¹⁰³ Voir par exemple la brochure *Le Parti communiste n'est ni à gauche, ni à droite, il est à l'est !* dans laquelle la SFIO accuse le PCF de « mettre en péril l'enseignement laïque » et « d'utiliser la défense de la laïcité dans l'intérêt de sa propagande politique » (supplément à *La documentation socialiste*, n°16, Imp. Beroud, 4 décembre 1955, p. 4-5).

revanche, le rejet du projet de communauté européenne de défense (CED)¹⁰⁴, considéré comme « l’Affaire Dreyfus de la IV^e République¹⁰⁵ », est unanime parmi les gauches picardes. Le tropisme frontalier, la mémoire traumatique des deux conflits mondiaux (qui se traduit par une germanophobie ancrée) et le réflexe militant des réseaux laïques hostiles à « la petite Europe cléricale et réactionnaire¹⁰⁶ », constituent les vecteurs agissants de cette opposition, qui secoue pourtant le groupe parlementaire et l’appareil socialiste¹⁰⁷. La laïcité reste un enjeu crucial des relations partisans pendant la V^e République, alors que la « question scolaire » introduit des failles multiples sur la scène politique locale (en particulier quant aux stratégies d’alliance avec les démocrates-chrétiens), divisions qui traversent par ailleurs le monde syndical et le tissu associatif laïque, malgré une unité de façade contre les lois de financement de l’école privée. Ce thème a ensuite été exploré en lien avec les problématiques éducatives¹⁰⁸ (voir chapitre 7), dans une filiation ancienne sur le sujet, la dynamique rénovatrice et collective des travaux engagés sur le sujet par le CAREF (Bruno Poucet et Ismail Ferhat en particulier), en lien avec le réseau de l’Institut d’étude des faits religieux (IEFR) et dans le cadre du *standing working group* de l’ISCHE, dont les échanges et réflexions ont pu être mis à profit.

La prédominance des enseignants dans l’encadrement des partis de gauche et leur insertion dans de multiples réseaux d’appartenance expliquent par ailleurs, en partie, l’implantation des deux partis marxistes dès le début du XX^e siècle dans le monde rural, qui reste celui de la majorité de la société française¹⁰⁹. Le corps enseignant investit, en effet, les lieux de pouvoir de la III^e

¹⁰⁴ Ce projet, esquissé suite à l’invasion de la Corée du Sud par les troupes nord-coréennes en juin 1950, est le fruit d’une exigence des États-Unis, redoutant une telle opération en Allemagne. Également engagés en Corée, les États-Unis souhaitent une participation accrue des Européens de l’ouest à leur défense : les troupes américaines, britanniques et françaises, stationnées en Allemagne ne pouvaient pas résister à l’Armée rouge, selon Washington qui envisage le réarmement de la République fédérale allemande (RFA) comme seule solution viable. Le gouvernement français propose, plutôt qu’une renaissance de la Wehrmacht, la création d’une armée européenne supranationale intégrée à l’OTAN, et incorporant les forces allemandes. Voir Patrick Buffotot, *Le socialisme français et la guerre. Du soldat-citoyen à l’armée professionnelle, 1871-1998*, Bruxelles / Paris, Éditions Bruylant, 1998, p. 237-260.

¹⁰⁵ Philippe Buton, « La CED, l’Affaire Dreyfus de la quatrième République ? », *Vingtième siècle. Revue d’Histoire*, vol. 84, n°4, 2004, p. 43-59. Voir également Gilles Morin, « Les oppositions socialistes à la CED : les acteurs du débat », dans Jean-Michel Guieu et Christophe Le Dréau (dir.), *Anti-européens, eurosceptiques et souverainistes. Une histoire des résistances à l’Europe (1919-1992)*, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, actes de la journée d’études du 6 février 2009, *Les Cahiers de l’IRICE*, n°4, 2009, p. 83-100.

¹⁰⁶ Selon le titre de la brochure des opposants socialistes à la CED (OURS, *Contre la petite Europe cléricale et réactionnaire*, mai 1954, 24 p.).

¹⁰⁷ Julien Cahon, « Max Lejeune, le député... », *op. cit.*, p. 113-125.

¹⁰⁸ Julien Cahon, « Le syndicalisme enseignant et la laïcité dans les années 1950 », dans Ismail Ferhat et Bruno Poucet (dir.), *La laïcité, une passion française ? Perspectives croisées*, Arras, APU, 2019, p. 113-124 ; Julien Cahon, « Les syndicats enseignants et la laïcité scolaire en France (1948-1989) », *Les sciences de l’éducation – Pour l’ère nouvelle*, vol. 54, n°1, 2020, p. 11-29.

¹⁰⁹ Édouard Lynch, *Moissons rouges. Les socialistes français et la société paysanne durant l’entre-deux-guerres (1918-1940)*, Villeneuve d’Ascq, PUS, 2002.

République¹¹⁰. Ainsi, en 1924, 2,3 % des députés sont instituteurs et 7,3 % professeurs, soit dix fois plus que leur part de la population active¹¹¹. Il s'agit donc d'un petit groupe social, et le syndicalisme, développé sur la base du mouvement amicaliste, forme le cœur de ce dispositif militant¹¹². Cela rappelle aussi à quel point les mondes scolaires sont au cœur de l'histoire de la gauche samarienne. L'école laïque fut notamment le ferment du républicanisme du député-maire radical-socialiste d'Amiens René Goblet à la fin du XIX^e siècle – ministre de l'Instruction publique en 1885-1886¹¹³ – ou des socialistes Louis Lebel, Rodolphe Tonnelier, André Bernard, et Pierre Doutrelot dans l'entre-deux-guerres. Ces derniers, instituteurs, professeurs d'école normale ou de l'enseignement primaire supérieur, ont constitué l'équipe dirigeante de la SFIO dans la Somme. Ce phénomène est une constante dans l'identité du socialisme français. Les instituteurs se trouvaient à la tête de 2 500 des 4 000 sections locales en 1939¹¹⁴ et les années qui suivent la libération sont marquées une rétractation de l'assise de la SFIO sur ses réseaux laïques et enseignants alors que son enracinement ouvrier s'érode au profit du PCF. Ce dernier attire alors également de nombreux intellectuels et séduit une partie du monde enseignant, seul milieu professionnel extra-industriel où le PCF s'implante durablement. L'influence communiste apparaît ainsi dans la composition de la commission Langevin-Wallon¹¹⁵, ainsi que la constitution d'un secteur éducatif et la publication d'une revue, *L'École et la nation*, traitant des questions éducatives et pédagogiques. Les enseignants représentent aussi un vivier naturel de candidats aux différentes élections. La composition de la liste municipale d'union de la gauche amiénoise en 1971 est un exemple significatif : le monde enseignant y est la catégorie socio-professionnelle la plus représentée (21% des candidats). L'analyse de la construction municipale de l'union de la gauche (ou de son refus) m'a aussi amené à étudier « les politiques à l'épreuve du terrain¹¹⁶ » de ces « notables rouges¹¹⁷ » à l'échelle de trois municipalités, communiste, socialiste et d'union de la gauche (Longueau, Abbeville et Amiens)¹¹⁸. Parmi les

¹¹⁰ Albert Thibaudet, *La République des professeurs*, Paris, Grasset, 1927. Ce classique de la réflexion sur la vie politique française met en évidence la place prise dans les lieux de pouvoir par les enseignants, catégorie sociale concurrente de celle des avocats.

¹¹¹ Jacques Lagroye, Bastien François et Frédéric Sawicki, *Sociologie politique*, Paris, Presses de Sciences Po/Dalloz, 2006 (5^e édition), p. 467-471.

¹¹² André D. Robert, *Le syndicalisme des enseignants...*, *op. cit.*

¹¹³ Claude Lelièvre, « René Goblet, les écoles primaires supérieures, la Société industrielle, *Le Progrès de la Somme et Le Cri du peuple* », dans Trinh Van Thao (dir.), *La presse, l'école et l'histoire*, Amiens, Imp. de l'Université de Picardie, Anthropos / CURSA, cahier n°11, 1981, p. 11-84.

¹¹⁴ Gilles Morin, « Les socialistes et la société française, réseaux et milieux, 1905-1981 », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 96, octobre-décembre 2007, p. 47-62.

¹¹⁵ Etya Sorel, *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon*, Paris, Éditions sociales, 1997.

¹¹⁶ Voir Aude Chamouard, *Une autre histoire du socialisme. Les politiques à l'épreuve du terrain*, Paris, Éditions du CNRS, 2013.

¹¹⁷ Denis Lacorne, *Les notables rouges*, Paris, Presses de la FNSP, 1980.

¹¹⁸ Julien Cahon, « René Lamps : un instituteur et un élu communiste à l'épreuve du pouvoir local et de la gestion

politiques sociales, les politiques scolaires (de construction et d'équipement) et péri-éducatives apparaissent au cœur des projets et des réalisations communales, objet que j'ai développé depuis, en le replaçant dans l'économie générale du système éducatif et des renouvellements pédagogiques¹¹⁹, dans un contexte où les sciences sociales renouvellent le questionnement sur les territoires et les acteurs locaux (voir chapitre 5). Mais, mon regard se porte sur la période antérieure à la décentralisation. Les années 1960-1970 m'étaient apparus comme un tournant pour le socialisme dans ses liens avec le monde enseignant laïque et la jeunesse lycéenne et étudiante.

Durant ces décennies, s'opère en effet un triple basculement. D'une part, la SFIO, dont l'assise militante a continué à s'éroder, représente un repoussoir pour la jeunesse à cause de la politique du gouvernement Guy Mollet pendant la guerre d'Algérie, contestée par une partie des étudiants¹²⁰ et du monde enseignant, notamment dans le second degré, au moment où s'amorce la massification de celui-ci. D'autre part, comme dans d'autres régions, « une translation s'opère, des instituteurs (premiers cadres) vers les professeurs certifiés du second degré (chefs de file locaux) et les universitaires souvent en lien avec le tissu économique (leaders régionaux) accompagnant [...] la démocratisation généralisée de l'éducation¹²¹. » Le cas du département de la Somme est à ce titre exemplaire, la vieille garde incarnée par Max Lejeune (ancien professeur d'histoire-géographie) est évincée en 1969 par un trio de jeunes universitaires : Jean-

municipale », dans Julian Mischi et Emmanuel Bellanger (dir.), *Les territoires du communisme. Élus locaux, politiques publiques et sociabilités militantes*, Paris, édition en ligne : Centre d'histoire sociale du XX^e siècle, université Paris 1, 2010 ; Julien Cahon, « Max Lejeune, du socialisme réformiste au centrisme réformateur », *Histoire@Politique*, n°14, mai-août 2011, p. 154-167.

¹¹⁹ Julien Cahon, « Changer le bâti scolaire pour réformer l'éducation ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n°553, mai 2019, p. 62-63 ; Julien Cahon, « Les municipalités socialistes et l'école, 1971-1989 », dans Ismail Ferhat (dir.), *Les gauches de gouvernement et l'école. Programmes, politiques et controverses du Front populaire à 2012*, Rennes, PUR, 2019, p. 71-79 ; Julien Cahon, « Changer l'école, quels futurs ? », *L'OURS*, hors-série Recherche socialiste, n°92-93, dossier « Crise du Covid : qu'avons-nous compris ? », décembre 2020, p. 47-53 ; Julien Cahon, « Constructions scolaires, architecture et pédagogie », dans Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle, mars 1968*, Rennes, PUR, 2021, p. 203-212 ; Julien Cahon, « Les collectivités locales et l'école avant la décentralisation : construire et équiper les établissements scolaires (1886-1986) », *Carrefours de l'éducation*, n°51, dossier « La décentralisation, les collectivités territoriales et l'école : vers des politiques éducatives locales ? » (coord. I. Ferhat), 2021, p. 19-35 ; Julien Cahon, « Les politiques d'industrialisation des constructions scolaires et leur remise en cause : le cas des lycées (1956-1986) », *In Situ. Revue des patrimoines* [en ligne], ministère de la culture, n°44, dossier « Les patrimoines des lycées français du XIX^e au XXI^e siècle : de la connaissance à la valorisation », (coord. C. Fabris, C. Guégan, É. Cron et J. Davoineau), mai 2021 : <https://journals.openedition.org/insitu/30549>, consulté le 15 mai 2021.

¹²⁰ Julien Cahon, « L'engagement politique, syndical et associatif des étudiants à Amiens, 1954-1969 », dans Bruno Poucet (dir.), *Histoire de l'enseignement supérieur en Picardie*, Amiens, Éditions Encrage, 2015, p. 197-208.

¹²¹ François Prigent, « Les élus socialistes en Bretagne : réseaux, trajectoires et identités des années 1930 aux années 1980 », dans Christian Bougeard (dir.), *Un siècle de socialismes en Bretagne : de la SFIO au PS (1905-2005)*, Rennes, PUR, 2008, p. 218.

Pierre Cot¹²², Max Arniaud et Dominique Taddéi, respectivement doyen de la faculté droit, secrétaire général et président de l'université de Picardie. De l'entre-deux-guerres aux années 1970, les conflits de générations sont particulièrement sensibles en politique, notamment dans les milieux intellectuels et étudiants, qui constituent un véritable groupe social, par leur rôle de représentation et de socialisation¹²³. L'histoire de ces contestations, au sein de mouvements de jeunesse et étudiantins, me met au contact des chercheurs en sciences de l'éducation. Parmi eux, Bruno Poucet a joué un rôle de premier plan dans ma conversion à l'histoire puis aux sciences de l'éducation. Mon acculturation à ce champ disciplinaire passe par diverses incursions dans son séminaire sur l'histoire des politiques éducatives et des disciplines scolaires, domaines qu'il a contribué à renouveler en profondeur¹²⁴. Des thèmes abordés dans mes travaux¹²⁵ croisent aussi les territoires de recherche que Bruno Poucet s'attache à labourer depuis plusieurs années – en particulier l'histoire du syndicalisme enseignant dans la Somme et de l'enseignement supérieur, qui connaît en Picardie un important développement depuis la création de l'académie d'Amiens¹²⁶ – ou pour lesquels il a produit des archives, qu'il met généreusement à ma disposition dès après notre première rencontre. Celle-ci a lieu lors d'un module de formation doctorale consacré à « la question des archives orales » en mars 2010. Outre des aspects méthodologiques, j'y découvre les enjeux du projet de réforme de l'enseignement porté par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale entre 1981 et 1984, à travers le témoignage d'Edmond Vandermeersch, ancien secrétaire général adjoint de l'enseignement catholique¹²⁷. Ce moment est certes, à l'époque, hors de mon sujet de thèse, mais n'en est aucunement déconnecté.

Les débats sur l'éducation sont en effet profondément politiques et une décennie avant l'arrivée de la gauche au pouvoir, le congrès d'Épinay, dit d'unification des socialistes (1971), avait

¹²² Jean-Pierre Cot est le fils de l'avocat Pierre Cot, député radical et ministre de l'Air (1933-1934 et 1936-1938).

¹²³ Antoine Prost, *Éducation, société et politiques...*, *op. cit.*, p. 39-40.

¹²⁴ Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire (1860-1990)*, Paris, Éditions du CNRS, 1999 ; Bruno Poucet, *Les politiques éducatives...*, *op. cit.* ; Bruno Poucet, *La liberté sous contrat : une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Fabert, 2010.

¹²⁵ Julien Cahon, « La grève étudiante de 1976 », « La naissance de l'université de technologie de Compiègne », « Les 35 ans de l'université de Picardie », « La position des étudiants sur l'autonomie et la réforme universitaire », « Amiens : la maison de la culture et la contestation étudiante en mai 1968 », INA, fresque Images de Picardie, 2014, <https://fresques.ina.fr/picardie/> ; Julien Cahon, « L'engagement politique, syndical et associatif des étudiants... », *op. cit.*

¹²⁶ Bruno Poucet (coord.), « Visages du mouvement enseignant au XX^e siècle. Syndicats et associations », *Revue du Nord* hors-série, n° 20, 2005 ; Bruno Poucet (dir.), *L'académie d'Amiens : une académie en devenir*, Amiens, Éditions Encrage, 2015 ; Bruno Poucet, *Histoire de l'enseignement supérieur...*, *op. cit.* ; Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Edgar Faure. Réformer l'université après 1968*, Rennes, PUR, 2016.

¹²⁷ Edmond Vandermeersch, *École, Église et laïcité. Souvenirs autour de la loi Debré (1960-1970)*, Paris, L'Harmattan, 2008.

ouvert le temps des réflexions pour changer l'école¹²⁸ et des interrogations sur la laïcité. Outre la loi Debré (1959)¹²⁹, la situation coloniale algérienne avait aussi questionné la laïcité¹³⁰. Dans ma recherche doctorale, celle-ci est appréhendée à travers la figure de « l'enfant chéri du socialisme picard¹³¹ », Max Lejeune, secrétaire d'État aux forces armées chargé des affaires algériennes dans le gouvernement de Guy Mollet. La querelle scolaire entre école laïque et école coranique, attisée par la guerre d'Algérie (1954-1962), préfigure, en quelque sorte, le conflit politique qui s'ouvre en 1989 avec l'affaire de Creil, devenue l'un de mes objets de recherche, dans le sillage d'Ismail Ferhat¹³². Dans l'Algérie coloniale des années 1950, « les socialistes étaient convaincus que l'émancipation des populations colonisées passait nécessairement par leur acculturation et la rupture avec des croyances et des coutumes qu'ils jugeaient archaïques. Depuis Voltaire, l'islam incarnait le fanatisme, et ils refusaient de lui accorder un rôle dans l'émergence du mouvement national, dont il dénaturait d'emblée à leurs yeux le progressisme. Le réflexe laïciste jouait chez nombre d'entre eux, convaincus que l'indépendance de l'Algérie la livrerait à des superstitions obscurantistes¹³³. » Dans la Somme, Max Lejeune incarne ce passif colonial des socialistes et le « national-mollétisme » dans la mémoire collective de la gauche française¹³⁴. Il est de ceux qui s'opposent à l'indépendance de l'Algérie car il croit en la mission civilisatrice de la France en Algérie : l'école de la République doit émanciper les populations musulmanes et endiguer l'islam qui, selon lui, instrumentalise les masses¹³⁵. Lors du congrès de la SFIO de juin 1956, il considère que les écoles coraniques en Algérie participent à « l'essor du fanatisme religieux » et à « l'obscurantisme de l'islam » qui menacent l'œuvre républicaine¹³⁶. En cela, mes travaux sur la laïcité scolaire, et plus

¹²⁸ Ismail Ferhat, « La rose et l'école. Quel projet scolaire pour le PS (1971-2002) ? », *Note de la Fondation Jean Jaurès*, n°109, 18 novembre 2011.

¹²⁹ Ismail Ferhat et Bruno Poucet, « Les socialistes et l'enseignement privé depuis la Loi Debré (1959) », *Historia y Memoria de la Educación*, n°4, 2016, p. 249-276.

¹³⁰ Raberh Achi, « La laïcité à l'épreuve de la situation coloniale. Usages politiques croisés du principe de séparation des Églises et de l'État en Algérie coloniale. Le cas de l'islam (1907-1954) », *Histoire de la justice*, n°16, 2005, p. 163-176.

¹³¹ Jean-Marc Binot, *Max Lejeune. Tome 1 : l'enfant chéri du socialisme picard*, Amiens, Martelle Éditions, 2002.

¹³² Julien Cahon et Ismail Ferhat, « Pourquoi Creil ? », dans Ismail Ferhat (dir.), *Les foulards de la discorde. Retours sur l'affaire de Creil, 1989*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube / Fondation Jean-Jaurès, 2019, p. 15-26 ; Julien Cahon, « Le Parti socialiste : faire un Bad-Godesberg sur la laïcité ? », dans Ismail Ferhat (dir.), *Les foulards de la discorde...*, *op. cit.*, p. 39-51.

¹³³ Noëlline Castagnez, « Les députés socialistes méditerranéens face à la guerre d'Algérie : histoire et mémoire », *Cahiers de la Méditerranée*, n°96, 2018, p. 69.

¹³⁴ Julien Cahon, « Max Lejeune, du socialisme réformiste au centrisme réformateur », *op. cit.*

¹³⁵ Jean-Marc Binot, *Max Lejeune. Tome 2 : du ministre de la IV^e au notable de la V^e*, Amiens, Martelle Éditions, 2003, p. 33-34 ; Pierre Belmin, « Max Lejeune en charge de l'Algérie de janvier 1956 à juin 1957 », dans David Bellamy (dir.), *Max Lejeune...*, *op. cit.*, p. 185.

¹³⁶ OURS, 48^e congrès national de la SFIO, 28 juin-1^{er} juillet 1956.

globalement pour une histoire politique de l'éducation, s'inscrivent dans une certaine continuité avec les réflexions entamées pendant ma recherche doctorale.

Cependant, ainsi que le rappelle Antoine Prost, « l'histoire des politiques d'éducation ne peut être pensée comme une histoire politique. En effet, le paradigme de l'histoire politique propose un décideur mythique, qui, en fonction des objectifs qu'il poursuit et des moyens dont il dispose, adopte librement et souverainement une ligne de conduite et l'impose aux autres. Ce paradigme est évidemment erroné, car il est unidimensionnel¹³⁷. » Les sciences de l'éducation offrent ainsi un cadre et une dynamique propice à une analyse socio-historique des politiques éducatives, enrichissent l'approche d'ensemble de l'institution scolaire et de ses acteurs, et permettent de fédérer des travaux empiriques et disciplinaires centrés sur les faits éducatifs. Mon recrutement à l'ESPE en 2015 et l'insertion dans un laboratoire de sciences de l'éducation – le CAREF – expliquent également cette évolution. Ma formation antérieure et la pratique de cette histoire politique sur différents moments du XX^e siècle et diverses thématiques constituent néanmoins un substrat intellectuel pluriel dans le domaine des sciences de l'éducation, qui m'ont en retour ouvert à d'autres problématiques. « C'est une vérité générale que l'utilité pour toute branche du savoir de s'ouvrir à d'autre et d'accueillir des apports extérieurs. [...] impossible pour elle de pratiquer l'isolement ; science carrefour, la pluridisciplinarité est pour elle comme l'air dont on a besoin pour respirer¹³⁸. » De cet enrichissement mutuel, est ainsi né un rapprochement entre deux domaines de recherche (histoire politique et éducation), auquel d'autres chercheurs ont beaucoup œuvré auparavant¹³⁹. Une autre association, entre phénomène guerrier et sciences de l'éducation, peut paraître inhabituelle voire prêter à discussion, tant ces deux champs sont hermétiques aux yeux des historiens de la guerre comme des spécialistes des sciences de l'éducation (voir chapitre 3), tandis que le développement institutionnel de ce champ de recherche est engagé après la fin de la Seconde guerre mondiale¹⁴⁰.

¹³⁷ Antoine Prost, *Éducation, société et politiques...*, *op. cit.*, p. 232.

¹³⁸ René Rémond, « Une histoire présente », *op. cit.*, p. 25.

¹³⁹ Voir Claude Lelièvre et Christian Nique, *L'école des présidents : de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob, 1995 ; Bruno Poucet (dir.), *L'État et l'enseignement privé. L'application de la loi Debré (1959)*, Rennes, PUR, 2011 ; Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.*

¹⁴⁰ Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Louvain, De Boeck supérieur, 2001 ; Françoise Laot et Rebecca Rogers (dir.), *Les Sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Rennes, PUR, 2015.

De l'histoire du phénomène guerrier en Picardie à l'histoire des acteurs scolaires dans les contextes guerriers et territoriaux

La guerre, les occupations et les reconstructions sont un phénomène historique majeur du XX^e siècle. Celui-ci est même pluriséculaire lorsque l'on étudie le phénomène guerrier en Picardie, axe de recherche du Centre d'histoire des sociétés, des sciences et des conflits (CHSSC) de l'Université de Picardie Jules Verne¹⁴¹, auquel je suis rattaché comme doctorant entre 2007 et 2011. Depuis le master, mes travaux de recherche s'interrogent sur les conséquences directes et la portée à plus long terme des guerres sur le politique, terme compris à la fois dans son sens partisan et administratif (pouvoirs publics, représentants de l'État, collectivités locales). Comment les forces politiques réagissent-elles face à la perspective d'un conflit ou confrontées à la guerre ? Dans une région touchée par la récurrence des conflits, le pacifisme ou le patriotisme ont-ils davantage influencé les cultures politiques locales ? Comment administrer une région, un département, une commune, confrontés à la guerre, à des situations d'invasion, d'occupation et à la sortie des guerres ? Entre pacifisme intégral du syndicat des instituteurs¹⁴², qui peut aller jusqu'à « la dérive fasciste¹⁴³ », et rôle des réseaux enseignants et francs-maçons dans la structuration de la résistance, ma thèse répond en partie à ces questions. Le travail sur les riches fonds d'archives existants dans la région – nécessairement croisés avec ceux des archives nationales, de l'OURS, de la Fondation Jean-Jaurès, de la FNSP ou de la BNF, entre autres, et complétés par les archives privées et inédites d'acteurs – laisse nécessairement entrevoir de nouvelles pistes, qu'il faut savoir ne pas toujours suivre ou exploiter dans l'immédiat au risque de s'égarer. Mais cette recherche doctorale a constitué de fait une assise fondamentale pour comprendre les questions éducatives en Picardie.

Dans ce domaine, les fonds administratifs publics provenant de la préfecture (cabinet du préfet) et des sous-préfectures ont largement été investigués. Ils contiennent de nombreux versements

¹⁴¹ Anne Duménil et Philippe Nivet (dir.), *Picardie, terre de frontière*, Amiens, Éditions Encrege, 1998 ; Philippe Nivet (dir.), *La bataille en Picardie. Combattre de l'antiquité au XX^e siècle*, Amiens, Éditions Encrege, 2000 ; Anne Duménil et Philippe Nivet (dir.), *Les reconstructions en Picardie*, Amiens, Éditions Encrege, 2003 ; Olivia Carpi et Philippe Nivet (dir.), *La Picardie occupée du Moyen Âge au XX^e siècle*, Amiens, Éditions Encrege, 2005 ; Philippe Boulanger et Philippe Nivet (dir.), *La géographie militaire de la Picardie du Moyen Âge à nos jours*, Amiens, Éditions Encrege 2006 ; Olivia Carpi et Philippe Nivet (dir.), *Guerre et politique...*, *op. cit.*

¹⁴² Béatrice Chopin-Monteverdi, *Les instituteurs du département de la Somme et leur hiérarchie à l'heure de Vichy : implication, résistances, poids de l'histoire*, Amiens, UPJV, thèse de doctorat en sciences de l'éducation (dir. C. Carpentier), 2003 ; Béatrice Chopin-Monteverdi, « Les discours pacifistes de la section de la Somme du Syndicat national des instituteurs et institutrices laïques de France et des colonies à l'heure de Munich : la paix à n'importe quel prix ? », dans Bruno Poucet (coord.), « Visages du mouvement enseignant au XX^e siècle... », *op. cit.*, p. 71-84.

¹⁴³ Philippe Burrin, *La dérive fasciste. Doriot, Déat, Bergery, 1933-1945*, Paris, Seuil, 1986.

qui sont une source de premier ordre pour comprendre les réalités sociales et territoriales d'un département ou d'une région, la gestion administrative des affaires (politiques, scolaires, militaires, religieuses...etc) et le point de vue des services déconcentrés de l'État. Ils sont également une source de premier plan pour saisir l'histoire de l'enseignement au début de l'expansion scolaire dans une région en construction. Le préfet dispose en effet d'attributions importantes en matière d'éducation jusque dans les années 1950-1960 – celles-ci étant progressivement transférées au recteur¹⁴⁴ – et l'inspecteur d'académie adresse annuellement au préfet un rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans son département. Il se trouve par ailleurs que les documents produits par l'inspection académique de la Somme, de 1940 aux manifestations lycéennes et étudiantes de la fin des années 1960, ont été mélangés avec ceux de la préfecture¹⁴⁵. Il était donc difficile de ne pas croiser la question éducative au fil de ces recherches, d'autant plus que la gestion des affaires scolaires et universitaires et le maintien de l'enseignement durant la période troublée de la Seconde Guerre mondiale est une préoccupation constante des pouvoirs publics et politiques (voir chapitre 4), dont le positionnement particulièrement délicat est constitué d'accommodements¹⁴⁶. « Aussi paradoxal que cela puisse paraître, 1940 fut [également] l'année d'un nouveau départ pour le tissu universitaire amiénois¹⁴⁷. » C'est en effet pour répondre aux multiples difficultés de ces années noires pour se rendre et étudier à Lille¹⁴⁸ qu'est créé un embryon d'université à Amiens autour de l'école de médecine, fondée en 1804 et dont les bâtiments sont détruits par les bombardements de mai 1940 : une école de droit et de notariat et une école supérieure de commerce sont ouvertes en 1941 et 1942¹⁴⁹. Ces créations doivent en particulier à l'action du docteur Christian Perdu, chargé de l'instruction publique au sein de la délégation spéciale et de la commission administrative, qui se sont substituées à la municipalité d'Amiens et au conseil général sous l'occupation¹⁵⁰.

¹⁴⁴ Voir Jean-François Condette (dir.), *Les recteurs...*, *op. cit.*, notamment la contribution de Bernard Toulemonde : « Les grandes mutations de la fonction rectorale depuis 1945 » (p. 173-181).

¹⁴⁵ Aurélie Caron, Arnaud Espel et Olivier de Solan, *Fonds de la préfecture : affaires scolaires et culturelles (31W)*, répertoire détaillé, 2016, p. 3-7.

¹⁴⁶ On pourra se reporter au cas du préfet Émile Pelletier par exemple (voir Julien Cahon, *Le Parti communiste dans la Somme...*, *op. cit.*, p. 84-86) et des recteurs (voir Jean-François Condette, « Les recteurs du Maréchal. Administrer l'Éducation nationale dans les années noires de la Seconde Guerre mondiale (1940-1944) », dans Jean-François Condette (dir.), *Les écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières, XVII^e siècle-XX^e siècle*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2014, p. 471-525)

¹⁴⁷ Michel Casta, « Le travail universitaire et la réussite aux examens (1940-1970) », dans Bruno Poucet (dir.), *Histoire de l'enseignement supérieur...*, *op. cit.*, p. 179.

¹⁴⁸ Voir Robert Vandenbussche (dir.), *Les services publics et la Résistance en zone interdite et en Belgique (1940-1944)*, Lille, Publications de l'IRHIS, 2005.

¹⁴⁹ Bruno Poucet (dir.), *Histoire de l'enseignement supérieur...*, *op. cit.*

¹⁵⁰ Julien Cahon, *Les partis politiques et les élus...*, *op. cit.*, p. 81-82 et 87.

Le thème de la guerre me rattrape en 2013, avec la rencontre de Jean-Louis Crémieux-Brilhac (que je ne connais alors qu’au travers de son action résistante et son œuvre d’historien de la France libre, mais pas encore comme la cheville ouvrière de l’AEERS et du colloque d’Amiens¹⁵¹) et une commande émanant de la collection « Résistance liberté-mémoire » et de l’association éponyme qu’il dirige en coopération avec les éditions du Félin¹⁵². La correspondance inédite de Madeleine Michelis, agrégée de lettres, constitue un témoignage d’une grande richesse pour saisir les moments tragiques des années 1935-1944. Ces lettres tranchent par la finesse d’observation dont fait preuve cette normalienne engagée à la JEC, sur la montée des périls dans l’Europe à la fin des années trente. De la même façon, jeune enseignante nommée dans les lycées de jeunes filles du Havre (1937), Victor Duruy à Paris (1941) et d’Amiens (1942), elle livre une réflexion subtile sur la défaite, les heures sombres de l’occupation, la vie difficile des Amiénois et la situation quotidienne de l’enseignement secondaire dans une ville meurtrie, au cœur d’une région dans la tourmente. Ses écrits réussissent à capter cette atmosphère sans laisser filtrer aucune trace de ses activités résistantes. L’édition critique de cette littérature épistolaire de guerre¹⁵³ peut être considérée comme l’une des étapes intermédiaires de l’histoire du phénomène guerrier à l’histoire de l’école en guerre, et finalement entre ma thèse en histoire contemporaine et mon habilitation à diriger des recherches en sciences de l’éducation.

Mon entrée dans le corps enseignant en 2007 explique également cette évolution car elle a été un déclencheur de réflexions, pédagogiques et didactiques tout d’abord sur l’enseignement de l’histoire (voir encadré n°2). J’ai passé huit ans dans le second degré, en collègue essentiellement, expérience très utile qui fait connaître la diversité sociale et géographique des territoires ruraux et ouvriers du Vimeu, ébranle les représentations et les croyances d’un jeune enseignant en la mythologie républicaine la plus courante, et rend plus sensible aux difficultés des élèves et à la question de leur orientation. En effet, les collèges de l’académie, ceux du département de la Somme en particulier, se distinguent alors par des taux d’admission dans les

¹⁵¹ Voir Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif...*, op. cit.

¹⁵² En 2013, sont célébrés le centenaire de la naissance de Madeleine Michelis et les 130 ans du lycée de jeunes filles d’Amiens (devenu lycée Madeleine Michelis en 1975). À cette occasion, est publiée une brochure : Julien Cahon, *Madeleine Michelis (1913-1944). Une Amiénoise dans la résistance*, Amiens, préfecture de la région Picardie / Somme, 2013 (18 p.) : <https://www.somme.gouv.fr/content/download/8236/46394/file/Brochure-Michelis.pdf>, consulté le 10 février 2021.

¹⁵³ Julien Cahon, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Marie-Claude Durand et Charles-Louis Foulon, *Madeleine Michelis. Correspondance d’avant-guerre et de guerre*, Paris, Éditions du Félin, 2015.

filières générales du lycée nettement inférieures à la moyenne nationale, et par l'importance des orientations précoces et des réorientations vers les filières professionnelles, où les décrochages restent élevés et l'insertion dans le tissu économique local (bouleversé par les crises économiques) problématique¹⁵⁴. D'autre part, si la spécialité retenue ou les études post-baccalauréat envisagées impliquent une mobilité (même interne au département) qui nécessite d'aller vivre ailleurs et une aide financière, les élèves et leurs familles peuvent y renoncer, préférant le recours à l'offre scolaire de proximité. Ce type d'orientation n'est pas sans rappeler un modèle d'emploi et de travail peu ou pas qualifié et facile à trouver localement, comme dans les usines Saint frères ou de la petite métallurgie du Vimeu par exemple, et qui reste enraciné dans les mentalités. Par ailleurs, s'il y a bien une antienne qui domine en Picardie (territoire caractérisé par des difficultés éducatives persistantes), c'est l'évocation des guerres afin d'expliquer voire de conforter les retards de la région dans différents domaines (économie, éducation, culture, infrastructures) et penser les décalages avec les résultats de l'ensemble de la France métropolitaine (voir chapitre 4).

Dans une région identifiée par les invasions et les conflits, ces interrogations sur les politiques éducatives sont intrinsèquement liées à la question de l'identité régionale, incertaine. Celle-ci est loin d'être figée mais pèse sur le contexte éducatif local. Elle rejoint également les réflexions de la République gaullienne sur le maillage territorial et l'invention d'un nouvel espace politique dans le contexte de la déconcentration et de la décentralisation des années 1950-1980. Ces décennies sont marquées par l'articulation (voire l'opposition) des différentes échelles de pouvoir, ainsi que par de multiples bouleversements dans l'organisation économique, urbaine, sociale et du système éducatif du pays comme de la région¹⁵⁵. Comme région administrative, la Picardie est instituée par décret, le 2 juin 1960, selon le découpage des régions économiques de programme (1955), mais ses limites ne correspondent pas à la région historique et culturelle¹⁵⁶. Les prémices d'une régionalisation éducative se dessinent dans ce cadre incertain pour la Picardie, dont l'identité passe notamment par une mythification de son passé éducatif (depuis le Moyen Âge et la « nation » picarde de la Sorbonne) pour mieux soutenir la « vocation

¹⁵⁴ Voir IGEN-IGAENR, *Évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens*, Ministère de l'Éducation nationale, rapport, novembre 2001 : <http://media.education.gouv.fr/file/08/8/6088.pdf>, consulté le 15 février 2021.

¹⁵⁵ Julien Cahon, « L'invention d'un espace politique régional », *Images de Picardie*, INA, 2013 : <https://fresques.ina.fr/picardie/parcours/0002/1-invention-d-un-espace-politique-regional.html>, consulté le 9 février 2021

¹⁵⁶ *JORF*, décret 60-516 du 2 juin 1960 portant harmonisation des circonscriptions administratives, 3 juin 1960, p. 5007.

scolaire » de la région¹⁵⁷. Mais, au début des années 1960, la Picardie n'est pas le cadre d'une académie recouvrant les limites régionales, par ailleurs l'élément indispensable sans lequel une université autonome ne pouvait voir le jour. La création de l'académie est arrachée en 1964 grâce à la volonté des acteurs politico-institutionnels et éducatifs locaux, avant que l'université créée et installée entre 1968 et 1971 ne s'affirme comme le vecteur de l'identité régionale¹⁵⁸. La région picarde commence enfin à avoir une existence propre après la loi du 5 juillet 1972, qui crée les établissements publics régionaux (EPR), constitués d'un conseil régional et d'un Conseil économique et social régional (CESR).

Mon sujet de thèse supposait donc de maîtriser à la fois les enjeux politiques et éducatifs contemporains, à l'intersection du local et du national. Ceux-ci apparaissent d'ailleurs dans les travaux de la politiste Michèle Sellier (que je découvre à la même époque) sur les pouvoirs politiques locaux où elle formalise la notion de « retard culturel picard » dit « RCP »¹⁵⁹, ainsi que dans les archives personnelles de Max Arniaud (qu'il me laisse emprunter à son domicile). Celles-ci comportent, outre les activités militantes et professionnelles de ce haut fonctionnaire très inséré dans le tissu régional¹⁶⁰, des traces de ces premières structures régionales : le comité régional d'expansion économique de Picardie dans les années 1960¹⁶¹ (dont il est rapporteur de la commission enseignement), et le CESR de Picardie, dont il assure la vice-présidence (1973-

¹⁵⁷ AD Somme, 8PO37, conseil général, séance du 13 mai 1957, débat sur la réalisation d'un ouvrage « de luxe » sur la Picardie. Celui-ci est publié en 1962 aux éditions Delmas, dans la collection « Richesses de France » et contient un chapitre sur la vocation scolaire et universitaire de la Picardie (p. 63-70).

¹⁵⁸ Stéphane Coutant, *L'université de Picardie, 1960-1971*, Amiens, Éditions Encreage, 2009.

¹⁵⁹ Michèle et Jean Sellier, *Guide politique de Picardie...*, *op. cit.* ; Michèle Sellier, *Les Groupes d'action municipale*, Paris I, thèse de doctorat d'État en science politique (dir. J-P. Cot), 1975 ; Michèle Sellier, « Les conseillers régionaux », dans Jacques Chevallier, François Rangeon et Michèle Sellier, *Le pouvoir régional*, Paris, PUF, 1982, p. 9-63 (la notion de « retard picard » est l'objet d'une sous-partie et est utilisée à 15 reprises dans ce chapitre) ; Michèle Sellier, *La décentralisation de l'enseignement public*, Paris, La Documentation française, 1984 ; Michèle Sellier est alors maître-assistante à la faculté de droit d'Amiens (1976-1983) dont elle est doyen de 1976 à 1979. Militante du PS, dont elle est membre du secrétariat de la section d'Amiens, elle est élue conseillère municipale et préside la Maison de la culture de la ville. Animatrice du courant rocardien, elle apporte sa contribution au projet de réforme des études universitaires sous le ministère d'Alain Savary. Son mari Jean Sellier (petit-fils de Louis Sellier, figure historique du syndicalisme samarien) est à la même époque le directeur de cabinet du président de la région Picardie, René Dosière (1981-1983). Michèle Sellier est ensuite nommée rectrice de l'académie de Reims (1983-1987) où elle succède à Christian Forestier, puis IGAENR (1987-1989), IGEN (1989-1990), et assure la direction du CIEP de Sèvres (1990-1994) avant de rejoindre la direction éducation de la commission européenne (1995-1998) et la direction de la culture du ministère des Affaires étrangères (1999-2004).

¹⁶⁰ Après avoir occupé les fonctions de secrétaire général de l'ESC d'Amiens (1944-1963) – dont il est diplômé de la première promotion (1942) – de secrétaire général de la faculté des lettres et sciences humaines et de la faculté de droit et de sciences économiques (1963-1971), puis secrétaire général de l'université de Picardie à partir de 1971, Max Arniaud termine sa carrière comme IGEN. À ce titre, il est secrétaire général du Haut comité du loisir social, de l'éducation populaire et des activités de pleine nature, institué par décret en 1982 et installé dans les locaux de l'INJEP à Marly le Roi.

¹⁶¹ Créé en 1961, ce comité devient le bureau d'études de la commission de développement économique régionale (CODER) en 1964.

1983) et la présidence (1983-1986)¹⁶². Autrement dit, ces recherches et investigations ont constitué des fondations importantes pour comprendre comment une politique éducative atteint ses objectifs (ou non) sur un territoire donné et les choix en matière de politique éducative, ce que Bruno Poucet avait problématisé ainsi en 2004 : « Comment expliquer le fait que jadis notre région a été l'une des mieux alphabétisées en France métropolitaine alors qu'aujourd'hui, elle est désormais l'avant-dernière au niveau des résultats du baccalauréat¹⁶³ ? » L'apport des travaux antérieurs de Claude Lelièvre et Bruno Poucet est en effet considérable¹⁶⁴. Cela explique en partie mon ancrage dans le champ des sciences de l'éducation, le déplacement ou la redéfinition de mon territoire de recherche (des rapports politique/territoires aux rapports éducation/territoires) et mon insertion dans le projet collectif PREUVE (Picardie réussite éducative), coordonné par Ismail Ferhat (2015-2019), peu avant mon élection comme maître de conférences à l'Université de Picardie Jules Verne.

Recruté en septembre 2015 sur un poste affichant une double section (22 / 70) et un profil « histoire de l'éducation et des politiques éducatives » (pour la recherche) et enseignement de l'histoire-géographie dans le cadre de la formation des professeurs du premier et second degré (ESPE puis INSPE de l'Académie d'Amiens Hauts-de-France), j'ai alors fait le choix de demander mon affiliation à la 70^e section du CNU et d'inscrire mes recherches dans le champ disciplinaire des sciences de l'éducation. Cette conversion s'explique également par la volonté de m'insérer dans les activités du laboratoire de sciences de l'éducation d'Amiens, le CAREF (EA puis UR 4697) et les travaux de recherche collectifs déjà engagés par l'unité, notamment par le groupe de chercheurs du thème 1 « Les politiques éducatives : conditions, contextes et enjeux », objet décliné aux niveaux régionaux, nationaux et internationaux. Les conversations scientifiques et intellectuelles, formelles ou informelles, qui s'y développent participent grandement à mon acculturation aux codes, usages et pratiques de recherche de ce nouvel univers disciplinaire. La fonction d'enseignant-chercheur inclut également la participation aux

¹⁶² Depuis, une partie ces archives a été versée aux archives départementales de la Somme (62J) mais elles ne sont pour le moment pas consultables.

¹⁶³ Bruno Poucet, *Les politiques éducatives...*, *op. cit.*, p. 124

¹⁶⁴ Claude Lelièvre, « Pourquoi des écoles primaires supérieures ? », dans Christian Nique (dir.), *L'école dans la Somme il y a cent ans*, Amiens, CRDP, 1982 ; Claude Lelièvre, *Développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914: mise à l'épreuve des théories relatives aux appareils idéologiques d'état concernant l'école*, Université Paris Descartes, doctorat d'état en sciences de l'éducation (dir. G. Snyders), 1985 ; Claude Lelièvre, *Les institutions d'éducation populaire dans la Somme (1900-1940)*, Paris, PUF, 1987 ; Bruno Poucet (dir.), *Mille ans d'éducation en Picardie. Guide de recherche en histoire de l'éducation*, Amiens, Éditions Encrage, 2008 ; Bruno Poucet (dir.), *Deux cents ans de rectorat pour l'académie d'Amiens*, Amiens, CRDP, 2009 ; Bruno Poucet (dir.), *L'académie d'Amiens...*, *op. cit.* ; Bruno Poucet (dir.), *Robert Mallet, recteur, poète, homme d'engagements*, Amiens, Éditions Encrage, 2016.

responsabilités collectives, tant dans l'enseignement (comme membre du comité de pilotage de la formation initiale et du conseil d'orientation scientifique et pédagogique de l'INSPE) que dans la recherche. Je m'engage donc progressivement dans la vie universitaire de la 70^e section, multipliant les nouvelles expériences, administratives, intellectuelles et humaines : participation aux manifestations scientifiques du domaine, organisation de colloques en lien avec des réseaux de chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE, ATRHE, CUIP), encadrement des doctorants et co-direction d'une thèse¹⁶⁵, participation au recrutement des futurs collègues, expertises diverses¹⁶⁶ ; enfin des responsabilités dans le cadre d'un laboratoire – comme membre du comité de direction du CAREF depuis 2017 et responsable de sa commission communication qui a contribué à le rendre plus visible auprès de publics plus larges – ainsi que des responsabilités dans la direction et l'administration d'une revue scientifique de sciences de l'éducation, *Carrefours de l'éducation*. Cet investissement, sous de multiples formes, m'introduit dans des espaces divers pour penser les sciences de l'éducation et de la formation. Les conversations et décisions stratégiques qui se déploient dans ces lieux sont autant de d'occasions, pour le jeune enseignant-chercheur que je suis, de comprendre et apprendre le jeu des acteurs du monde universitaire.

Mon entrée au comité de rédaction de la revue *Carrefours de l'éducation* en 2017, puis au comité de rédaction en 2018, et mon expérience de rédacteur en chef adjoint (depuis 2019) jouent un rôle particulier dans mon ancrage disciplinaire. En effet, cette tâche est à la fois scientifique et organisationnelle : préparation des comités de rédaction, programmation des numéros et de leur contenu en lien avec la rédactrice en chef (Anne Delbrayelle) et la directrice (Christine Berzin) ; relation avec les auteurs et l'éditeur (Armand Colin) pour assurer la sortie de chaque numéro (PAO, contrôle et relectures des articles puis des épreuves, définition de la couverture, BAT, diffusion). À ce poste, il s'agit en définitive d'assurer le fonctionnement quotidien d'une des principales revues généralistes nationales de sciences de l'éducation, créée en 1996¹⁶⁷, mais aussi de maintenir son dynamisme, sa renommée et sa fonction de lieu de convergence, de rencontre, de dialogue et d'enrichissement des divers axes disciplinaires constitutifs des sciences de l'éducation. Ces approches entremêlées sont essentielles pour comprendre la complexité des faits éducatifs dans une démarche collective de la recherche

¹⁶⁵ Kevin Dubos, *Les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) : rôle(s), identité(s), mutations, 1964-2012*, Amiens, UPJV (dir. B. Poucet, J. Cahon), depuis 2018.

¹⁶⁶ Voir le tome 3 de ce dossier d'habilitation.

¹⁶⁷ Pour une histoire détaillée de la revue se reporter à Bruno Poucet, « Carrefours de l'éducation : une histoire », *Carrefours de l'éducation*, 2011, hors-série n° 2, p. 7-28.

universitaire, qu'André Robert nomme « le courage épistémologique »¹⁶⁸. Je m'inscris assurément dans cette conception des sciences de l'éducation, née de la diversité¹⁶⁹, tout en héritant de la tradition française d'histoire de l'éducation portée par « des historiens de formation “classique”, sans lien [originel] avec les départements de sciences de l'éducation¹⁷⁰ » mais en poste dans les INSPE.

Y assurant des enseignements d'une grande diversité (comme de nombreux collègues formateurs), j'interviens à différents niveaux et dans plusieurs parcours du master MEEF : didactique de l'histoire, formation à la laïcité, histoire du système éducatif, préparation des épreuves orales des concours de recrutement (CRPE et CAPES d'histoire-géographie, dont je suis membre du jury de 2016 à 2019), suivi des professeurs stagiaires dans les établissements, encadrement de mémoires (41 depuis 2016)...etc¹⁷¹. Malgré une succession de trois maquettes entre 2015 et 2021, il reste en revanche peu d'espace pour enseigner l'histoire de l'éducation et y développer ce champ et ces objets de recherche, que j'ai cherché à rendre visible et vulgariser auprès du grand public.

Encadré n°2

Valoriser, vulgariser, médiatiser : le rôle social du chercheur

Les universitaires remplissent une fonction sociale fondamentale qui est à la fois d'enseigner et de former, mais qui est aussi d'établir un certain nombre de savoirs, de les transmettre dans l'enseignement et de les rendre socialement disponibles.

L'enseignement m'a tout d'abord offert l'opportunité de valorisations pédagogiques (notamment la réalisation d'un double DVD sur la résistance chez Canopé) et de fonds d'archives audiovisuelles auprès du grand public (INA, Archipop) ainsi que de publications ou expertises auprès du service régional de la communication interministérielle de la

¹⁶⁸ André Robert, « Envoi », dans Bruno Poucet (dir.) avec la collaboration de Joël Bisault, Antoine Kattar et Alain Maillard, *L'éducation en tension(s)*, Arras, APU, 2021, p. 259-260.

¹⁶⁹ Antoine Savoye, « Les ouvrages princeps (1959-1976) et d'institutionnalisation des sciences de l'éducation », dans Françoise Laot et Rebecca Rogers (dir.), *Les Sciences de l'éducation...*, *op. cit.*, p. 249-262.

¹⁷⁰ Jean-Luc Le Cam, « L'histoire de l'éducation : discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique ? Les leçons d'une comparaison franco-allemande », *Histoire de l'éducation*, n°137, 2013, p. 108-109 ; voir également Bruno Poucet, « Quelle histoire de l'éducation ? », *Dossier des sciences de l'éducation*, n°42, 2020, p. 71-88.

¹⁷¹ Voir le tome 3 de ce dossier d'habilitation.

préfecture de région et de l'ONAC-VG, dans le cadre des politiques publiques de commémoration. Ce travail de mémoire passe en particulier par un développement des liens entre le monde combattant et la jeunesse scolarisée et s'appuie sur des actions pédagogiques et des projets culturels, que j'ai, avec d'autres, expertisés. L'engagement dans une association disciplinaire, l'APHG (membre du bureau régional et de la commission « université » à l'échelle nationale) m'a par ailleurs apporté une expérience dans l'organisation de journées de formation continue auprès des professeurs d'histoire-géographie de l'académie d'Amiens, qui ont réuni plus de 200 collègues lors de chaque session automnale. Elles étaient organisées avec le soutien du rectorat et de l'inspection pédagogique régionale, mais sans verticalité aucune dans les propositions thématiques. Celles-ci étaient attentives aux besoins du terrain (enseignants et étudiants), aux renouvellements des programmes scolaires et aux avancées de la recherche. Il s'agissait en quelque sorte de jouer un rôle de passeur de la discipline dans une démarche collective. C'est dans cette même optique que j'ai été amené à organiser, depuis 2017, des cycles de conférences grand public en sciences de l'éducation. Avec trois conférences par an, nos « mercredis du CAREF » restent modestes, mais ont fidélisé un grand public cultivé tout en attirant un public autre que nos auditoires habituels. Bref, il ne s'agit pas seulement de diffuser, mais d'être en interaction avec l'environnement social et local dans lequel nous vivons et favoriser le dialogue entre chercheurs et acteurs de la société civile.

J'ai personnellement été sollicité – comme beaucoup de chercheurs – pour intervenir dans le monde des conférences grand public et des sociétés savantes, qui ont leurs habitués, retraités pour une grande partie. Cependant, dans le sillage des pratiques de l'histoire publique¹⁷² et d'autres chercheurs (Claude Lelièvre, Bruno Poucet, Antoine Prost par exemple), je reste convaincu que la démocratisation des savoirs et l'ouverture au plus grand nombre demandent également de sortir des cercles académiques, des amphithéâtres et des laboratoires, et passent par l'utilisation d'autres supports (médias classiques, web TV, réseaux sociaux et blogs¹⁷³). Il faut bien l'avouer, cette mission de valorisation fait entièrement partie des activités de la recherche publique, même si certains s'y refusent catégoriquement, estimant que « ce n'est pas notre métier ». Les demandes ou injonctions de l'institution universitaire et les critères

¹⁷² Voir « L'histoire “publique” : un enjeu pour l'histoire », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, 2003 (dossier) : <https://www.erudit.org/en/journals/haf/2003-v57-n1-haf715/>, consulté le 11 février 2021.

¹⁷³ Voir Frédéric Clavert et Caroline Muller, « La conversation scientifique sur Twitter », blog *Hypothèses Acquis de conscience*, 9 février 2021, <https://consciences.hypotheses.org/2677>, consulté le 9 février 2021.

des instances en charge de la gestion des carrières disent pourtant tout le contraire. Mais les enjeux sont ailleurs. On peut en retenir au moins trois.

Il y a tout d'abord une véritable demande sociale lorsque nos sujets de recherche sont en prise avec l'actualité médiatique ou un contexte culturel. Or, il ne se passe rarement un mois sans qu'un débat n'implique, de près ou de loin, l'école. L'enjeu est alors d'éclairer et comprendre les débats de société (voire l'actualité politique) relatifs à l'éducation, toujours enclins à la simplification, aux contresens, aux discours fantasmés et enjeux de mémoire. Cela est souvent un véritable exercice d'équilibriste : il faut à la fois expliquer, aider à comprendre, rappeler les évolutions de longue durée afin de refroidir les controverses les plus vives par une prise de distance critique, montrer la complexité des choix éducatifs, déconstruire les mythes et idées reçues sur l'école, tout en reformulant sans anachronisme de nouvelles questions pour l'avenir, sans pour autant prédire le futur ou apporter des réponses définitives.

C'est donc aussi un véritable exercice pédagogique et épistémologique, car il invite à mobiliser un savoir-faire enseignant pour partager ce que l'on croit avoir appris et à réfléchir sur les formes de l'écriture et du discours savants : les interventions médiatiques doivent ainsi forcément synthétiser des objets complexes, recourir à la langue commune pour les rendre accessible à un public non-spécialiste et donc mettre à distance le « jargon » dans des formats journalistiques demandant de concilier réactivité et improvisation, dans un temps de parole plus ou moins réduit. Il met également en jeu la reconnaissance sociale de l'institution et de la discipline que l'on représente : il s'agit indirectement de justifier leur utilité sociale tout en engageant leur légitimité, comme celle du chercheur d'ailleurs.

Enfin, il serait exagéré de dissimuler la satisfaction personnelle procurée par les sollicitations de divers médias audiovisuels et de la presse écrite, locaux et nationaux, parce que c'est une autre forme de reconnaissance, particulièrement bienvenue dans les moments où l'on peut douter de l'intérêt de ses travaux de recherche. Les proches sont aussi sensibles aux entretiens parus dans le journal régional, une intervention à la télévision ou à la radio, car ils ne comprennent pas toujours concrètement en quoi consiste le métier de chercheur en sciences humaines et sociales, et nos explications peuvent leur paraître très abstraites. Cela montre aussi que notre métier est utile à la compréhension des problèmes actuels dans le système éducatif et la société.

Deuxième Partie

**À l'école de l'adversité : les acteurs
éducatifs dans les tourmentes guerrières
(1914-1945)**

Lorsque l'on prétend réfléchir aux liens entre l'école et les deux guerres mondiales, l'on s'attend à devoir arpenter un terrain qui, même miné, est déjà bien occupé et où les positions des uns et des autres sont plus ou moins stabilisées, d'autant plus que « le procès de l'école est souvent instruit en période de crise militaire ou sociale » comme l'ont rappelé opportunément Ivan Jablonka ou Robert Paxton¹⁷⁴. Pourtant, un premier constat s'impose : « L'histoire de la guerre et l'histoire de l'école au XX^e siècle ont longtemps cheminé parallèlement sans se rencontrer¹⁷⁵. »

Dans cette partie, le chapitre 3, qui se place donc à la croisée de deux champs historiographiques et deux sciences humaines et sociales (l'histoire et les sciences de l'éducation), présente la manière dont la recherche universitaire s'est intéressée à l'école et la guerre en France. Cela constitue aussi le cadre conceptuel de mes propres recherches, dont le chapitre 4 rend compte. Celui-ci met au jour un tournant qui a été jusqu'alors relativement sous-estimé, en appliquant à l'éducation des questions historiques classiques (ruptures / continuités) que je m'étais déjà posé dans ma thèse à propos des interactions entre les guerres et les trajectoires politiques et militantes¹⁷⁶, car « dans tous les domaines, la guerre retarde des évolutions et en rend d'autres possibles »¹⁷⁷. Quels changements la guerre a-t-elle donc retardé, accéléré ou rendu possible dans le domaine scolaire ? Si la guerre transforme l'école, jusqu'à quel point cette crise change-t-elle l'école ?

¹⁷⁴ Ivan Jablonka, « compte-rendu de lecture : Olivier Loubes, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940* », *Histoire, économie et société*, 2002, 21^e année, n°4, p. 608 ; Robert O. Paxton, *La France de Vichy, 1940-1944*, Paris, Seuil, 1973, 1997, 1999, p. 203 : « l'école sert souvent de bouc émissaire dans un pays qui essuie des échecs. »

¹⁷⁵ Emmanuel Saint-Fuscien, « Sortir de la guerre pour revenir dans la classe ? L'impact de la guerre sur les pratiques enseignantes au prisme du cas Delvert (1906-1939) », *Histoire de l'éducation*, n°139, 2013, p. 51-72.

¹⁷⁶ Julien Cahon, *Les gauches dans la Somme, 1924-1978*, *op. cit.*, p. 250.

¹⁷⁷ Annette Becker, *La guerre et la foi. De la mort à la mémoire*, Paris, Armand Colin, 1994, 2015, p. 19-20.

Chapitre 3

École et guerre, école en guerre en France : un relatif impensé ?

Malgré les liens inauguraux entre les leçons tirées de la défaite de 1870-1871, l'élan de la décennie suivante, les lois scolaires de la III^e République¹⁷⁸ et a force du patriotisme scolaire, dont témoignent l'enseignement de l'histoire, la construction de véritables mythes éducatifs¹⁷⁹ ou l'expérience éphémère des bataillons scolaires¹⁸⁰, les recherches en sciences de l'éducation comme en histoire contemporaine n'ont que relativement peu traité les rapports que les guerres ont entretenus avec l'éducation (1) ou de manière parcellaire (2), du moins jusqu'à une période très récente qui a vu la structuration d'un véritable champ de recherche (3).

Un *no man's land* de la recherche ?

L'historien qui s'intéresse aux acteurs éducatifs et aux structures scolaires pendant les deux guerres mondiales dispose de sources aussi riches que variées. On notera, cependant, que les nombreuses sources relatives aux écoles dans la guerre et l'après-guerre sont étonnamment absentes de l'imposant guide des sources pour l'histoire de la Grande Guerre publié à l'aube du Centenaire¹⁸¹. Si la rencontre entre L'école et la guerre est contemporaine du conflit lui-même (qu'il s'agisse de 1870, 1914 ou 1940), cette histoire est aussi saisie dans son immédiateté, d'une façon ou d'une autre. C'est le rôle des instituteurs dans la défaite que questionnent, à 70 années de distance, Ernest Renan – célébrant, en 1871, les qualités du maître prussien – et Marc Bloch, s'interrogeant sur les responsabilités des instituteurs français dans la débâcle de 1940¹⁸². En 1914, plusieurs circulaires du ministre de l'Instruction publique invitent les instituteurs à

¹⁷⁸ Jérôme Krop, *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la Troisième République*, Rennes, PUR, 2014 ; Stéphanie Dauphin, *Octave Gréard, 1828-1904*, Rennes, PUR, 2016, p. 149-226.

¹⁷⁹ Jean-François Chanet et Guillaume Parisot, « Les trois instituteurs de l'Aisne, héros ou victimes de la guerre ? Construction et transformations d'un mythe éducatif (1870-1929) », *Histoire de l'éducation*, n°135, 2012, p. 25-65.

¹⁸⁰ Georges Merlier, « Les bataillons scolaires en France, 1882-1892 », *Bulletin de la société d'histoire moderne*, 1977, n° 2, p. 19-27 ; Philippe Marchand, « Les petits soldats de demain. Les bataillons scolaires dans le département du Nord, 1882-1892 », *Revue du Nord*, n°266, tome LXVII, juillet-septembre 1985, p. 769-803 ; Albert Bourzac, *Les bataillons scolaires, 1880-1891. L'éducation militaire à l'école de la République*, Paris, L'Harmattan, 2004.

¹⁸¹ Philippe Nivet, Coraline Coutant-Daydé et Mathieu Stoll (dir.), *Archives de la Grande Guerre. Des sources pour l'histoire*, Rennes, PUR, 2014. La même remarque vaut pour : Aude-Marie Lalanne Berdouticq, Julia Ribeiro Thomaz et Damien Acoulon, *Des Sources pour une plus Grande Guerre*, Paris, Éditions Codex, 2021.

¹⁸² Ernest Renan, *La réforme intellectuelle et morale*, Paris, Michel-Lévy frères, 1871 ; Marc Bloch, *L'étrange défaite...*, op. cit.

enquêter et jouer les apprentis historiens du temps présent. La première, en date du 18 septembre 1914, leur demande de « prendre des notes sur les événements auxquels ils assistent présentement ». Les inspecteurs d'académie attirent par ailleurs l'attention des instituteurs et institutrices sur la « circulaire invitant les maires à faire réunir les documents relatifs à la guerre »¹⁸³. Une autre, qui envisage de recueillir des témoignages oraux, souhaite étendre ces enquêtes, à la demande du Comité des travaux historiques et scientifiques (CTHS) « et demander aux personnalités particulièrement qualifiées par la nature de leurs travaux et l'habitude qu'elles ont de la méthode historique [dont les sociétés savantes] de vouloir bien participer à une œuvre qui promet d'être si utile¹⁸⁴. » La guerre et la crise militaire sont donc l'occasion de se frotter aux méthodes de l'histoire. Les structures, acteurs et ressources de l'école furent aussi largement mobilisés, comme en atteste dès 1917 l'exposition « L'école et la guerre » organisée à Paris, du 6 au 20 mai, par la Ligue française de l'enseignement, sous le patronage du ministère de l'Instruction publique. Le programme de celle-ci, présentée dans les circulaires envoyées par le vice-recteur de l'académie de Paris, Louis Liard, et l'inspecteur général de l'Instruction publique, Édouard Petit, détaille les multiples missions et la réalité spatiale de cette « école de guerre¹⁸⁵ ». Marie Hollebecque, « pionnière de la sociologie de l'enfant¹⁸⁶ », montre aussi, dans *La jeunesse scolaire de France et la guerre*, comment la jeunesse française devait se sentir concernée par l'effort patriotique¹⁸⁷. Paradoxalement, l'école a ensuite longtemps été oubliée dans les travaux historiques et sa prise en compte fut relativement tardive.

Dans l'historiographie de l'éducation, les périodes guerrières ont en effet été fréquemment éludées. Bien des ouvrages et des thèses en font une borne finale et/ou initiale : 1870-1914 ; depuis 1945 par exemple. Or, ces bornes sont très rarement justifiées à la lumière de l'objet de recherche, comme si elles s'imposaient finalement d'elles-mêmes : les guerres seraient ainsi des limites chronologiques commodes même quand ces travaux les enjambent¹⁸⁸. Les grandes

¹⁸³ *Bulletin de l'instruction primaire de l'Oise*, n°105, 6 juillet 1915, « circulaire invitant les maires à faire réunir les documents relatifs à la guerre (4 mai 1915) », p. 52-54.

¹⁸⁴ *Ibid.*, n°105, 6 juillet 1915, « circulaire relative à la conservation de la tradition orale pendant la présente guerre (25 mai 1915) », p. 49-51 ; n°111, 16 juin 1916, « L'histoire de la guerre », p. 200.

¹⁸⁵ Stéphane Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants...*, *op. cit.*, p. 33.

¹⁸⁶ Dominique Ottavi, « Éducation et société chez Marie Lahy-Hollebecque, pionnière de la sociologie de l'enfant », *Les Études Sociales*, vol. 163, n°1, 2016, pp. 79-95.

¹⁸⁷ Marie Hollebecque, *La Guerre et l'école. La jeunesse scolaire de France et la guerre*, Didier, 1916. Voir également Michel Dreyfus, « Lahy-Hollebecque Marie, Héloïse, Charlotte », *Maitron* en ligne : <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article89583>, consulté le 14 janvier 2020.

¹⁸⁸ Entre autres : Jacques Gavaille, *L'école publique dans le département du Doubs (1870-1914)*, Paris, Les Belles Lettres (Annales littéraires de l'université de Besançon, Cahiers d'études comtoises, vol. 30), 1981 ; Marc Suteau,

synthèses d'histoire de l'éducation les ont aussi souvent et en grande partie ignorées, à l'exception notable des « années troubles¹⁸⁹ ». Ainsi, dans les années 1960, Félix Ponteil néglige totalement les périodes guerrières dans son histoire générale de l'enseignement dans la France contemporaine¹⁹⁰. De même, au début des années 1980, dans leur longue histoire mondiale, Gaston Mialaret et Jean Vial les omettent complètement¹⁹¹. Ces travaux constituent avant tout une histoire des institutions et des idées pédagogiques, mais cette absence peut aussi s'expliquer par l'absence de spécialistes qui ne sont alors « qu'une poignée, loin de couvrir l'ensemble des secteurs et des siècles¹⁹² ». Au même moment, le tome III de l'*Histoire de l'enseignement et de l'éducation* consacré à un long XIX^e siècle (1789-1930) reste silencieux sur les années 1914-1918¹⁹³. En revanche, le tome IV prend en compte les conséquences démographiques de la Première Guerre mondiale sur les effectifs des établissements, ainsi que le moment Vichy dans l'analyse de la démocratisation de l'enseignement secondaire, faisant de Vichy, non une simple « parenthèse » mais une étape à part entière dans l'histoire de l'éducation¹⁹⁴. En revanche, cette dimension est absente de l'histoire des institutions scolaires de Claude Lelièvre, comme dans l'anthologie de l'éducation en France¹⁹⁵. Dans sa vaste et fameuse synthèse sur la socio-histoire de deux siècles de scolarisation, Jean-Michel Chapoulie, s'il prend en compte les « perturbations démographiques entraînées par la guerre de 1914-1918 », tend à en minorer l'impact dans les évolutions des scolarisations prolongées¹⁹⁶. Dans ce même ouvrage, les analyses détaillées sur le régime Vichy sont étonnamment absentes, ce que l'auteur justifie en conclusion par « les conséquences réduites [de cette période] sur les évolutions à long terme pour l'Éducation nationale¹⁹⁷ », excepté la réforme Carcopino à laquelle

Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940, Rennes, PUR, 1999 ; André D. Robert, *L'école en France. De 1945 à nos jours*, Grenoble, PUG, 2010, 2015.

¹⁸⁹ Pierre Laborie, *Les Français des années troubles*, Paris, Desclée de Brouwer, 2001, 2003.

¹⁹⁰ Félix Ponteil, *Histoire de l'enseignement en France, 1789-1965*, Paris, Sirey, 1966.

¹⁹¹ Gaston Mialaret et Jean Vial (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation de 1815 à 1945*, tome 3, Paris, PUF, 1981 (à l'exception d'un bref développement sur Vichy, p. 285-287).

¹⁹² Gaston Mialaret et Jean Vial (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation des origines à 1515*, tome 1, Paris, PUF, 1981, p. 9.

¹⁹³ Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome III. De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930)*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, Éditions Perrin, 2004.

¹⁹⁴ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation...*, *op. cit.*, p. 241-248 et p. 255-261.

¹⁹⁵ Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Paris, Nathan, 1990 ; François Jacquet-Francillon, Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel (dir.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIII^e-XX^e siècle*, éditions Retz, 2010.

¹⁹⁶ Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, p. 187-197. Est démontrée l'absence de chute des effectifs dans les cours complémentaires, EPS et lycées dans l'entre-deux-guerres. Celle-ci s'explique par la hausse des taux d'accès aux études prolongées et une prolongation générale des durées de scolarisation dans ces établissements où un abaissement de la sélectivité est observé ainsi qu'une hausse du nombre de bourses à un moment où la démographie faiblit.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 555.

le livre fait quelques allusions¹⁹⁸. À l'inverse, dans son manuel intitulé *L'École en France du XIX^e siècle à nos jours*, Pierre Albertini, qui « interroge le débat entre les traditionalistes et les modernistes et situe ainsi l'histoire du système éducatif en état de crise pour la déplorer¹⁹⁹ », fait de l'occupation et Vichy « un traumatisme sans précédent » mais ignore la Grande Guerre²⁰⁰. En revanche, dans le champ éditorial des beaux livres, la guerre et l'école occupent une place non négligeable, signe de la richesse du patrimoine éducatif matériel de ces périodes : la guerre se lit alors au fil des cahiers, de l'imagerie scolaire, des activités pédagogiques et de soutien à l'effort de guerre, ou de la propagande maréchaliste²⁰¹.

Inversement, les grandes synthèses sur les deux conflits mondiaux ne sont guère dissertées sur les questions scolaires, souvent absentes²⁰², à l'exception notable du célèbre ouvrage de Robert Paxton, *La France de Vichy* – dont la première édition en français paraît en 1973 – qui analyse la mise en œuvre de la Révolution nationale dans l'enseignement, à quatre niveaux : les enseignants, la réforme de 1941, les programmes scolaires et la gouvernance ministérielle²⁰³. Certes, l'exhaustivité reste un objectif illusoire, comme nous le rappelle Antoine Prost, dans l'introduction de son *histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours* : jamais, « il ne s'agit d'une véritable histoire, qui traiterait de toute la période, avec l'ambition d'embrasser l'ensemble du sujet et d'en dégager les grandes articulations sans laisser échapper de détail significatif²⁰⁴. » Mais, la guerre n'est pas l'un de ces détails significatifs. D'ailleurs, dans sa monumentale *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Antoine Prost est, semble-t-il, le premier à prendre en compte les deux guerres mondiales dans son analyse de la « sécularisation de l'institution scolaire » de l'Empire au premier conflit mondial, puis de « la question scolaire de 1914 à nos jours », en faisant de la Grande Guerre, une rupture (sans en

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 363, p. 368, p. 414 et p. 416.

¹⁹⁹ Bruno Poucet, « Quelle histoire de l'éducation ? », *op. cit.*, p. 85.

²⁰⁰ Pierre Albertini, *L'école en France du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, PUF, 1992, 2006, 2014.

²⁰¹ L'enfant Yves Congar, *Journal de la Guerre 1914-1918*. Notes et commentaires par Stéphane Audouin-Rouzeau et Dominique Congar, Paris, Éditions du Cerf, 1997 ; Danièle Alexandre-Bidon et al., *Le Patrimoine de l'éducation nationale*, *op. cit.*, p. 624-627 ; Jean-Noël Luc et Gilbert Nicolas, *Le temps de l'école. De la maternelle au lycée, 1880-1960*, Paris, Éditions du Chêne, 2006, p. 209-247.

²⁰² Stéphane Audouin-Rouzeau et Jean-Jacques Becker (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre*, Paris, Bayard, 2004, Perrin, 2012 ; Jean-François Muracciole et Guillaume Piketty (dir.), *Encyclopédie de la Seconde Guerre mondiale*, Paris, éditions Robert Laffont / Ministère de la Défense, 2015. La sortie de guerre et la reconstruction des systèmes scolaires européens est brièvement abordée dans ce dernier ouvrage (entrée « démobilisation culturelle », p. 286). Une notice sur les enfants dans la guerre, rédigée par Manon Pignot, est présente dans ces deux encyclopédies (p. 627-640 et p. 381-387) mais la question y est très marginale. Voir également : Nicolas Beaupré, *Les grandes guerres, 1914-1945*, Paris, Belin, 2012 ; Jean-Pierre Azéma et François Bédarida, *La France des années noires*, 2 tomes, Paris, Seuil, 1993, 2000 ; André Loez (dir.), *Mondes en guerres. Tome 3. Guerres mondiales et impériales, 1870-1945*, Paris, Éditions Passés composés, 2020.

²⁰³ Robert O. Paxton, *La France de Vichy...*, *op. cit.*, p. 203-215.

²⁰⁴ Antoine Prost, *Éducation, société et politiques...*, *op. cit.*, p. 7.

exagérer la portée), et de la politique cléricale de Vichy, un tournant dans le retour de la querelle scolaire : « L'apaisement qui suivra l'union sacrée ne peut encore être prévu : la France qui entre en guerre en 1914 est encore une France où la question scolaire fait le départ entre la droite et la gauche [...] La guerre de 1914 marque une coupure dans l'histoire de la question laïque : c'est l'union sacrée, les curés dans les tranchées, les congréganistes revenus pour porter l'uniforme. Laïques et cléricaux font connaissance ; ils causent, ils se voient vivre et mourir. Au lendemain de la guerre, un esprit nouveau prévaut, et l'on voit des ecclésiastiques fraterniser avec des instituteurs dans les premières associations d'anciens combattants. Les « compagnons », dans leur projet d'Université nouvelle, envisagent d'intégrer l'enseignement libre à un service public corporatif. Bref, le climat se modifie²⁰⁵. »

Il faut attendre 2020 et la publication d'une autre grande synthèse pour que les deux guerres mondiales trouvent pleinement leur place dans l'histoire de l'éducation²⁰⁶. Une explication scientifique de cet oubli relatif peut résulter des champs disciplinaires et des conséquences de leur découpage sur un sujet qui se situe à l'interface de plusieurs d'entre eux. À l'exception d'Antoine Prost et Jean-François Condette, les historiens de l'éducation et de la guerre sont rarement (jamais ?) les mêmes. Dans la production scientifique et universitaire, les premiers croisements sont pourtant la conséquence, à partir de la fin des années 1970, de l'émergence d'une nouvelle historiographie du premier conflit mondial d'une part, et du développement de l'histoire de l'éducation qui se constitue alors en une véritable discipline académique et s'institutionnalise, notamment autour de la revue *Histoire de l'éducation*²⁰⁷.

Les thèses d'État de Jean-Jacques Becker et d'Antoine Prost²⁰⁸ « brisent en amont et en aval, le mythe du nationalisme des combattants français [...] devenus majoritairement pacifistes ou, à tout le moins, pacifiques »²⁰⁹. Ce tournant marque « le passage d'une histoire militaire concentrée sur les opérations, mais où apparaissaient peu les combattants, à une histoire où les combattants, les morts, les blessés, les fronts et les arrières sont au centre de l'étude »²¹⁰. Cet

²⁰⁵ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 210.

²⁰⁶ Jean-Noël Luc, Jean-François Condette et Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France, XIX^e-XXI^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2020, p. 123-131 et 205-215.

²⁰⁷ Didier Lett, « Éducation », dans Claude Gauvard et Jean-François Sirinelli (dir.), *Dictionnaire de l'historien*, Paris, PUF, 2015, p. 201-203.

²⁰⁸ Jean-Jacques Becker, *1914, comment les Français sont entrés en guerre*, Paris, Presses de la FNSP, 1977 ; Antoine Prost, *Les anciens combattants et la société française*, 3 volumes, Paris, Presses de la FNSP, 1977.

²⁰⁹ Nicolas Beaupré, *Les grandes guerres...*, *op. cit.*, p. 1047.

²¹⁰ Jean-Jacques Becker, « L'évolution de l'historiographie de la Première Guerre mondiale », *Revue historique des armées*, n°242, 2006, p. 4-15.

intérêt pour les hommes dans la guerre se conjugue, en partie, avec l'étude des différentes catégories de mobilisés – dont le décompte des pertes reste par ailleurs incertain²¹¹. Parmi ces catégories socio-professionnelles, le groupe des instituteurs est relativement bien étudié. Dès 1980, dans le prolongement des travaux engagés dans sa thèse – déconstruisant aussi « le lieu commun de l'enthousiasme collectif de la population française » en 1914²¹² – Jean-Jacques Becker consacre un chapitre à l'opinion publique enseignante dans *Les Français dans la Grande Guerre*²¹³, étude centrée sur le moral des civils qui ont dû « tenir » pendant le conflit²¹⁴ : les instituteurs « furent-ils des artisans actifs de la tenue morale des Français pendant la guerre ou furent-ils au contraire porteurs d'un message pacifiste ? Peu d'études leur ont alors été consacrées²¹⁵ et elles l'ont été la plupart du temps dans l'optique de l'histoire du mouvement ouvrier²¹⁶. » Celle-ci structura en effet bien des recherches sur le syndicalisme de l'enseignement primaire, la guerre et le pacifisme, entre 1914 et 1918 ou en 1939-1940²¹⁷. C'est aussi dans cette même perspective que Jean-Jacques Becker saisit le comportement des instituteurs pendant la Grande Guerre, avant de s'appuyer sur d'autres sources, produites par l'institution scolaire (*Bulletin départemental de l'enseignement primaire du Doubs* et rapports annuels de l'inspecteur d'académie) pour étudier le discours de ses représentants, les thèmes des conférences pédagogiques, les sujets d'examens et les œuvres postcolaires. Il dresse ainsi, à partir d'un échantillon départemental, un panorama nuancé, que des recherches ont, depuis, élargi et précisé.

²¹¹ *Ibid.*

²¹² Nicolas Beaupré, *Les grandes guerres...*, *op. cit.*, p. 1047.

²¹³ Jean-Jacques Becker, *Les Français dans la Grande Guerre*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1980, p. 142-152.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 11. Cette question fut d'ailleurs le sujet de l'épreuve de composition française de la session de juillet 1917 du brevet élémentaire dans la Somme (filles) : « On entend souvent dire que le devoir des civils est de "tenir". Que signifie "tenir" pour une jeune fille de votre âge ? » (AD Somme, 99T396326).

²¹⁵ Yves Racine, *Les instituteurs et l'école publique dans le département du Doubs pendant la guerre 1914-1918*, Besançon, mémoire de maîtrise, 1977 ; Noël Tronquoy, *Le combat pacifiste des instituteurs pendant la guerre (1914-1918)*, Paris, mémoire de maîtrise, 1977 (cités par Jean-Jacques Becker, *Les Français dans la Grande Guerre*, *op. cit.*, p. 310) ; Jacques Alègre, « Les instituteurs et la guerre de 14-18 », *Cahiers laïques*, n°107, Cercle parisien de la Ligue française de l'enseignement, septembre-octobre 1968, p. 137-176.

²¹⁶ Jean-Jacques Becker, *Les Français dans la Grande Guerre*, *op. cit.*, p. 142.

²¹⁷ Jacques Girault, « Le syndicat national des instituteurs et les débuts de la guerre d'Espagne (1936-1937) », *Le Mouvement social*, n°103, avril-juin 1978, p. 87-109 ; Jacques Girault, « L'histoire du syndicalisme chez les instituteurs jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Essai de bilan », *Histoire de l'éducation*, n°5, décembre 1979, p. 1-17 ; Jacques Girault, *Instituteurs, professeurs : une culture syndicale dans la société française (fin XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, p. 145-153 ; Béatrice Chopin-Monteverdi, *Les instituteurs du département de la Somme et leur hiérarchie...*, *op. cit.* ; Béatrice Chopin-Monteverdi, « Les discours pacifistes de la section de la Somme du Syndicat national des instituteurs... », *op. cit.*

Un objet émiétté et mal ajusté ?

Dès les années 1960, les travaux de Pierre Nora sur le sentiment national, de Jacques et Mona Ozouf, sur le patriotisme scolaire, marquent un tournant dans l'historiographie de l'éducation : avec l'étude de leur diffusion, de leur réception et leur application par l'institution scolaire, un intérêt accru est porté aux manuels scolaires, aux cahiers d'élèves, à la classe, aux pratiques pédagogiques et au métier d'enseignant²¹⁸. Dans les années 1990, une nouvelle génération d'historiens réalise une série de thèses sur ces questions. Jean-François Chanet et Anne-Marie Thiesse, dans leurs travaux respectifs, sont les premiers à démontrer que l'unité nationale, renforcée par l'école de la III^e République, n'a pas étouffé l'attachement aux « petites patries » : celui-ci, encouragé par l'institution scolaire, dans la formation des maîtres et dans le travail des élèves en classe, a même consolidé le sentiment d'appartenance à la nation des années 1870 à 1940²¹⁹. Dans le cadre de cette même période et par le prisme de l'enseignement de l'histoire, Brigitte Dancel s'attache à saisir, en partie, les pratiques pédagogiques et les connaissances des élèves, notamment pendant et sur la Grande Guerre²²⁰. Dans la lignée de ces travaux, comme ceux d'Antoine Prost et de Jacques Girault²²¹, Olivier Loubes, étudiant de l'intérieur les rapports qu'entretiennent l'école et la patrie, montre que l'entre-deux-guerres correspond à une remise en cause du patriotisme scolaire et que l'histoire de ce désenchantement patriotique débute même dès la Grande Guerre²²². En cela, il s'oppose aux tenants de l'histoire culturelle de la Grande Guerre qui érige l'école en vecteur de la culture de guerre : « Le concept de désenchantement [...] se rapporte d'abord au vieux sens de faire cesser un charme. Et si Clio, depuis l'historial de Péronne en particulier, cherche la mélusine patriote qui permit le consentement des Français à la Grande Guerre, on peut imaginer que ce consentement se mua en désenchantement une fois déçue l'espérance eschatologique de la fin de toutes les guerres²²³. »

²¹⁸ Pierre Nora, « Ernest Lavisse : son rôle dans la formation du sentiment national », *Revue historique*, tome 228, 1962, p. 73-106 ; Pierre Nora, « Le nationalisme français d'après les manuels scolaires », association française de science politique, table ronde des 25-26 mai 1962, « Étude comparative des nationalismes contemporains », rapport multigraphié ; Jacques Ozouf, « *Nous les maîtres d'école* ». *Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard-Archives, 1967 ; Jacques Ozouf et Mona Ozouf, « Le thème du patriotisme dans les manuels scolaires », *Le Mouvement social*, n°49, octobre-décembre 1964, p. 5-31. Dans le tome 1 de ses *Lieux de mémoire* (Paris, Gallimard, 1992), Pierre Nora consacre trois articles, sous l'entrée « Pédagogie », à Ernest Lavisse « instituteur national », au fameux manuel d'édification patriotique d'Augustine Fouillé (alias G. Bruno), *Le tour de France par deux enfants*, et au *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson.

²¹⁹ Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996 ; Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique* ; Paris, Éditions de la MSH, 1997.

²²⁰ Brigitte Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, PUF, 1996.

²²¹ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, *op. cit.*, p. 335-340 ; Jacques Girault, *Instituteurs, professeurs : une culture syndicale...*, *op. cit.*, p. 150-153.

²²² Olivier Loubes, *L'école et la patrie...*, *op. cit.*

²²³ *Ibid.*, p. 10.

Cependant, dans les années 1990, Stéphane Audouin-Rouzeau a indéniablement ouvert une voie nouvelle aux travaux sur l'enfance en guerre²²⁴ : l'approche culturelle du premier conflit mondial permet alors à « l'école de guerre » de devenir un objet de recherche à part entière²²⁵. Pour autant, le croisement des histoires de la guerre et de l'école reste relativement marginal : les historiens de la Grande Guerre se sont en effet moins intéressés à l'école qu'à l'enfance et l'adolescence en guerre, moins aux pratiques de classe et aux réceptions de la norme scolaire qu'aux discours de guerre des autorités à divers échelons, et moins aux élèves qu'aux enseignants²²⁶. Cela peut s'expliquer par le caractère même des sources, qui donnent peu à voir l'élève derrière l'institution et ses représentants²²⁷.

Ainsi, dans son étude pionnière, *La Guerre des enfants, 1914-1918*, Stéphane Audouin-Rouzeau fait de la mobilisation idéologique et morale de l'enfance une composante de la culture de guerre, conçue comme l'« outillage mental mis en œuvre par les hommes et les femmes pour donner du sens au monde en guerre²²⁸ ». Il s'appuie notamment sur les discours et écrits d'adultes destinés aux enfants, en dehors comme dans le cadre scolaire (devoirs-modèles des revues pédagogiques, discours rectoraux de rentrée, allocutions de distributions de prix, circulaires ministérielles, rapports d'inspecteurs d'académie)²²⁹ : « Cette attente, cette exigence du monde adulte à l'égard des enfants se cristallisa en une « culture de guerre » spécifique qui

²²⁴ Stéphane Audouin-Rouzeau, « Une école de guerre », dans Stéphane Audouin-Rouzeau, *La guerre des enfants 1914-1918...*, *op. cit.*, p. 33-51 ; Brigitte Dancel, « L'histoire immédiate de la guerre de 1914-1918 dans les écoles de la Somme (1919-1925) », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n°183, 1996, p. 83-98 ; Olivier Loubes, *L'école et la patrie...*, *op. cit.* ; Jean-François Condette (dir.), *Les écoles dans la guerre...*, *op. cit.* ; Emmanuel Saint-Fuscien, *Célestin Freinet, un pédagogue en guerres, 1914-1945*, Paris, Perrin, 2017 ; Jean-François Condette (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918). Élèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2018.

²²⁵ Stéphane Audouin-Rouzeau, « Une école de guerre », *op. cit.* ; Valéry Dehaye, *L'école primaire publique en France pendant la guerre 1914-1918*, Amiens, UPJV, thèse d'histoire contemporaine (dir. S. Audouin-Rouzeau), 2000 ; Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie...*, *op. cit.* ; Stéphane Audouin-Rouzeau (coord.), « Enfances en guerre », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°89, 2006/1 (dossier) ; Emmanuel Saint-Fuscien, « Sortir de la guerre pour revenir dans la classe ?... », *op. cit.* ; Jean-François Condette (dir.), *Les écoles dans la guerre...*, *op. cit.* ; Jean-François Condette (dir.), *La Guerre des cartables...*, *op. cit.*

²²⁶ Jean-Jacques Becker, « Les instituteurs », dans Jean-Jacques Becker, *Les Français dans la Grande Guerre*, *op. cit.*, p. 142-152 ; Valérie Dehaye, *L'école primaire publique en France pendant la guerre 1914-1918*, *op. cit.* ; Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie...*, *op. cit.* ; Stéphane Audouin-Rouzeau (coord.), « Enfances en guerre », *op. cit.* ; Philippe Nivet, « L'enseignement », dans Philippe Nivet, *La France occupée, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2011, 2014, p. 78-84 ; Manon Pignot (coord.), « Engagements adolescents en guerres mondiales », *Le Mouvement social. Revue d'histoire sociale*, n°261, 2017/4 (dossier).

²²⁷ Nous entendons ici par élève tout enfant ou adolescent intégré dans une structure scolaire : écoles primaires, primaires supérieures et cours complémentaires, écoles techniques, collèges et lycées, écoles normales.

²²⁸ Antoine Prost et Jay Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Éditions du Seuil, 2004, p. 221.

²²⁹ Stéphane Audouin-Rouzeau, *La guerre des enfants 1914-1918...*, *op. cit.*, p. 21-22.

avait pour objectif central une mobilisation intellectuelle et morale de l'enfance. L'école fut un des vecteurs privilégiés de cette mobilisation et de cette organisation d'une propagande de guerre en direction des enfants²³⁰. » Cependant « c'est moins l'enfant lui-même [...] que ce qui fut dessiné, écrit, composé pour lui » qui a retenu l'attention de Stéphane Audouin-Rouzeau, qui se place ici dans la perspective de l'histoire culturelle de la Grande Guerre²³¹. Avant de s'intéresser aux mobilisations enfantines et adolescentes pour le combat militaire²³², Manon Pignot a prolongé les travaux de Stéphane Audouin-Rouzeau dans sa thèse, que ce dernier a dirigée. Cette recherche, qui s'inscrit également dans la filiation des travaux de Philippe Ariès et Olivier Faron²³³, entend dépasser l'« approche traditionnelle et surplombante de l'enfance via l'école ou la famille » pour étudier « l'enfance comme objet d'histoire en soi », par un recours massif aux sources de l'intime (dont des dessins d'écoliers²³⁴), à des sources orales et à une littérature de témoignage²³⁵. L'historienne reprend cependant le postulat de Stéphane Audouin-Rouzeau lorsqu'elle étudie la mobilisation des écoles et des élèves²³⁶ : « L'école est le meilleur moyen d'atteindre toute une classe d'âge, celle de la scolarité obligatoire de six à treize ans ; de toucher en amont une grande partie des enfants scolarisés en maternelle et, en aval, les collégiens, lycéens et lycéennes qui poursuivent leurs études. L'école constitue donc un moyen d'accès privilégié aux enfants en ce qu'elle est souvent leur principal lieu de vie²³⁷. »

Au-delà des expériences enfantines communes, Manon Pignot analyse avec beaucoup de justesse ce que Stéphane Audouin-Rouzeau appelle « l'enfance utilisée²³⁸ » en mettant en lumière l'expérience différenciée des élèves filles et garçons²³⁹ : selon elle, les œuvres scolaires de guerre tracent une véritable ligne de partage entre les sexes en proposant des activités genrées – ce qui n'est guère étonnant, cette différence genrée étant marquée dans l'enseignement et les programmes de l'école de Jules Ferry ; elle est même antérieure à l'œuvre républicaine²⁴⁰. Les

²³⁰ *Ibid.*, p. 33.

²³¹ *Ibid.*, p. 12.

²³² Manon Pignot (dir.), *L'enfant-soldat, XIX^e-XXI^e siècle : une approche critique*, Paris, Armand Colin, 2012 ; Manon Pignot (dir), « Engagements adolescents en guerres mondiales », *op. cit.* ; Manon Pignot, *L'appel de la guerre : des adolescents au combat, 1914-1918*, Paris, Éditions Anamosa, 2019.

²³³ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960 ; Philippe Ariès et Georges Duby (dir.), *Histoire de la vie privée*, 5 tomes, Paris, Seuil, 1985-1987 ; Olivier Faron, *Les enfants du deuil : orphelins et pupilles de la nation de la Première Guerre mondiale*, Paris, Éditions La Découverte, 2001.

²³⁴ Voir par ailleurs Antoine Prost et Yves Gauzeau, *Dessins d'exode*, Paris, éditions Tallandier, 2003.

²³⁵ Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie...*, *op. cit.*

²³⁶ *Ibid.*, p. 69-87.

²³⁷ *Ibid.*, p. 70.

²³⁸ Stéphane Audouin-Rouzeau, *La guerre des enfants 1914-1918...*, *op. cit.*, p. 217-223.

²³⁹ Voir également Manon Pignot, « Petites filles dans la Grande Guerre. Un problème de genre ? », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 89, 2006/1, p. 9-16

²⁴⁰ Rebecca Rogers, *Les Bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, PUR, 2007.

sources autobiographiques mobilisées et l'approche culturelle ici privilégiée conduisent cependant à une analyse parfois déconnectée des réalités scolaires et l'amènent à conclure trop rapidement, même si des nuances sont parfois perçues, à une mobilisation enfantine active et massive : « Jules Combarieu, dans son ouvrage *Les jeunes filles françaises et la guerre*, [...] montre comment, de l'école maternelle à l'école normale supérieure de Fontenay, tout le spectre scolaire féminin est mobilisé et investi concrètement dans l'effort de guerre. Pour les lycées [...], il ne faut pas perdre de vue que [...] les horaires et le nombre de matières à étudier laissaient finalement peu de temps libre chaque jour. La mobilisation matérielle ne se limite pas aux enfants concernés par la scolarisation obligatoire ; à l'école maternelle aussi, les petites filles sont mises à contribution. [...] Dans la participation active des enfants, il est difficile de départager ce qui relève de l'injonction enseignante d'une véritable volonté personnelle. Sans doute, pour les travaux de couture notamment, y a-t-il au départ une forme de contrainte, mais celle-ci semble rapidement dépassée et intériorisée par les enfants elles-mêmes. [...] C'est plus certain encore avec les quêtes. [...] Les quêtes apparaissent cependant comme une pratique résolument urbaine²⁴¹. »

La guerre n'a en effet pas affecté toute une génération d'enfants – nous y reviendrons – car leurs origines sociales et géographiques voire leur sensibilité, ou tout simplement leur âge, sont autant de facteurs de différenciation de la manière dont ils ont vécu le conflit. L'étude des occupations militaires de la Grande Guerre, en France, Belgique et Luxembourg pour le front occidental, qui s'est développée dans l'historiographie au cours des années 1990-2000, a bien montré l'expérience spécifique des populations occupées. Ainsi, dans la France septentrionale occupée entre 1914 et 1918, qui se révèle être une France à l'heure allemande avant l'heure²⁴², Philippe Nivet met en lumière – dans la première partie de l'ouvrage qu'il consacre à ces territoires, en partie ou en totalité sous domination allemande – une germanisation administrative, économique et culturelle. Dans cette dernière dimension, il étudie l'enseignement, montre les perturbations que rencontrent quotidiennement les écoles, les maîtres et leurs élèves, les « essais de germanisation » de l'école par le développement de la langue allemande ou la censure de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, dressant un tableau nuancé des relations entre les autorités allemandes et les acteurs de l'institution scolaire (instituteurs, enfants, familles) : « En revanche [contrairement à la presse], il est plus délicat d'affirmer que l'enseignement a servi de vecteur à cette politique. Les témoignages sont, sur ce

²⁴¹ Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie...*, op. cit., p. 74-77.

²⁴² Philippe Burrin, *La France à l'heure allemande. 1940-1944*, Paris, Seuil, 1995.

sujet, contradictoires et nécessitent l'introduction de nuances géographiques : cette tentative de germanisation par l'école paraît en effet plus marquée en Lorraine que dans le Nord²⁴³. »

Ces phénomènes, jusqu'alors moins connus que ceux de la Seconde Guerre mondiale, ont produit de nombreuses sources administratives, journalistiques, de l'intime, ainsi que des enquêtes dans les années qui ont suivi le conflit²⁴⁴. Certaines de ces sources ont été redécouvertes à la fin du XX^e siècle. La vaste enquête lancée par le recteur Georges Lyon et ses services²⁴⁵, conservée dans les collections de La Contemporaine (ex-BDIC) depuis 1924, avait été oubliée. Initialement intégré au fonds du Bureau d'études de la presse étrangère (BEPE), ces onze cartons estampillés « la guerre dans le ressort de l'académie de Lille » avaient été engloutis et perdus parmi les 1300 boîtes du BEPE, avant d'en être dissocié dans les années 1990. Cette enquête par questionnaire²⁴⁶ fut menée, dans un temps contraint (avril-mai 1920), auprès d'instituteurs et d'institutrices mais aussi quelques inspecteurs primaires, professeurs, maires et militaires des cinq départements de l'ancienne académie de Lille (Aisne, Ardennes, Somme, Nord, Pas-de-Calais), occupés partiellement ou totalement entre 1914 et 1918²⁴⁷. L'exposition internationale « pour la renaissance du nord de la France », organisée par la ville de Lille, de juin à octobre 1920, devait en présenter les résultats. Réponses au questionnaire, devoirs d'élèves, souvenirs et documents divers (affiches allemandes, coupures de presse, photographies, cartes postales...etc) furent ensuite versés à la Bibliothèque-musée de la guerre (BMG) créée en 1918²⁴⁸. Ce gisement documentaire exceptionnel, comme d'autres moins connus mais souvent importants dans les fonds municipaux et départementaux, valorisés pendant le Centenaire, expliquent en partie le développement des recherches sur l'école en guerre, tant les commémorations ont vu une inflation des publications en tous genres²⁴⁹.

²⁴³ Philippe Nivet, *La France occupée, 1914-1918, op. cit.*, p. 78.

²⁴⁴ James Connolly, Emmanuelle Debruyne, Elise Julien, Matthias Meirlaen (dir.), *En territoire ennemi. Expériences d'occupation, transferts, héritages (1914-1949)*, Lille/Villeneuve d'Ascq, PUS, 2018, p. 15-22.

²⁴⁵ Jean-François Condette, *Souvenirs de guerre du recteur Georges Lyon, 1914-1918*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2016.

²⁴⁶ Le questionnaire comprend 18 questions sur des généralités sur le territoire occupé par les armées allemandes (6), « les rapports de l'autorité ennemie avec la population scolaire » (7) et des généralités et rapports des armées françaises et alliées avec la population scolaire (4).

²⁴⁷ Aldo Battaglia, « Le fonds de l'Académie de Lille 1914-1920 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, volume 101-102, n°1, 2011, p. 84.

²⁴⁸ La BMG devient Bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC) en 1934 puis La Contemporaine. Bibliothèque, archives, musée des mondes contemporains en 2018. Voir *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, volume 125-126, n°2, 2017, dossier « Cent ans. De la BDIC à La Contemporaine », ainsi que le site Internet de cette institution : <http://www.lacontemporaine.fr/la-bdic/reperes-historiques>, consulté le 28 janvier 2020.

²⁴⁹ Antoine Prost, « Les Français, la mémoire de la Grande Guerre et son centenaire », *Le Mouvement social*, n°269-270, 2019, p. 168.

Vers un champ de recherche à part entière ?

Au cloisonnement histoire/sciences de l'éducation et histoire de l'école/de la guerre, s'ajoute un découpage intra disciplinaire et un éclatement des recherches entre Première et Seconde guerres mondiales. Parallèlement au tournant historiographique des années 1990, l'histoire de « l'école des années noires » s'enrichit de publications devenues incontournables, mais celle-ci reste en grande partie à défricher, car elle fut d'abord et surtout une histoire des idées et une histoire de l'éducation vue de Vichy ; d'abord une histoire du primaire, peu du secondaire ou de l'université. Deux historiens et deux livres font ainsi œuvre pionnière : Wilfred Douglas Halls, avec *Les jeunes et la politique de Vichy*²⁵⁰, puis Pierre Giolitto et son *Histoire de la jeunesse sous Vichy*²⁵¹. Néanmoins, ils ne traitent que partiellement des questions scolaires, et surtout de l'enseignement primaire. Ainsi, le premier étudie la politique de Vichy à l'égard de l'enseignement catholique (chapitre 3) et des enseignants, plus particulièrement des instituteurs (chapitre 4), que le second dépeint globalement allergique à l'idéologie vichyssoise mais attentiste, tout en consacrant une partie de son livre à la politique scolaire du régime de Vichy. Finalement, les deux historiens, prisonnier des sources alors mobilisables et mobilisées, écrivent une histoire « vue d'en haut » (qui laisse peu entrevoir les acteurs sur le terrain). C'est également avant tout une histoire institutionnelle et des idées qu'il écrit, quelques années plus tard, Rémy Handoutzel avec *Vichy et l'école, 1940-1944*²⁵². Cependant, cet ouvrage – le premier entièrement consacré à ce sujet – décrypte finement le quotidien de « L'école dans la guerre » et les mentalités enseignantes²⁵³, aspects probablement les plus novateurs du livre, que d'autres prolongent depuis la fin des années 1990, alors que les études consacrées à Vichy se multiplient.

Ainsi, Jean-Michel Barreau s'intéresse aux théories scolaires de l'entre-deux-guerres qui ont inspiré la Révolution nationale, en démontrant finalement que les projets de Vichy contre l'école de la République avaient été élaborés au sein même de cette dernière²⁵⁴. Cependant, dans ces travaux comme dans d'autres, Vichy et la Résistance sont étudiés comme des blocs. Les choses sont bien évidemment plus complexes. En miroir de cet ouvrage, Jean-François Muracciole montre que de nouvelles conceptions de l'éducation et des modalités de

²⁵⁰ Wilfred Douglas Halls, *Les jeunes et la politique de Vichy*, Paris, Syros, 1988 (traduction ; publié en anglais en 1981).

²⁵¹ Pierre Giolitto, *Histoire de la jeunesse sous Vichy*, Paris, Perrin, 1991.

²⁵² Rémy Handoutzel, *Vichy et l'école, 1940-1944*, Paris, Éditions Noësis, 1997.

²⁵³ *Ibid.*, p. 175-208 (chapitre 5) et 209-247 (chapitre 6).

²⁵⁴ Jean-Michel Barreau, *Vichy contre l'école de la République*, Paris, Flammarion, 2001.

l'intervention de l'État dans ce domaine naissent de la défaite de 1940 et dans la Résistance²⁵⁵. En resserrant la focale sur des groupes socio-professionnels de l'Éducation nationale et de l'université française, ou des itinéraires individuels, plusieurs analyses montrent toute la complexité du positionnement des hauts fonctionnaires et renouvellent notamment notre compréhension de l'épuration, dont la sévérité à l'égard des recteurs, des inspecteurs généraux ou des inspecteurs primaires a été nuancée²⁵⁶. Ces travaux s'inscrivent dans la lignée de ceux de Paul Gerbod, puis de Marc-Olivier Baruch et François Rouquet sur l'administration française, dont celle de l'Éducation nationale²⁵⁷. De la collaboration d'État à celle de ses agents, il n'y a bien souvent qu'un pas : c'est sous l'angle de cette « collaboration au quotidien » que François Rouquet et Fabrice Virgili envisage l'épuration de la fonction publique d'État et la grande variété des situations, même si « ce qui est vrai pour la “petite” fonction publique, par exemple [...] dans l'Éducation nationale, l'est aussi pour ce qu'il est convenu de nommer les couches supérieures de ces mêmes administrations. [...] Le monde de l'université et des grands établissements d'enseignement supérieur par exemple ne fit pas exception, comparé au reste de la fonction publique. Parmi les 8619 dossiers d'instruction mobilisés (dont 5091 pour la seule Éducation nationale), on retrouve globalement, hormis pour quelques convaincus, le même type de motifs, souvent dérisoires, où se mêlent intérêt personnel, affaires privées, faiblesse morale, opportunisme ou faits divers de petite envergure auxquels l'expression, même sommaire, d'opinions collaborationnistes donnait un vernis politique qui permettait plus facilement de parvenir à ses fins sous l'occupation²⁵⁸ ». L'épuration n'en fut pas moins sévère, comme l'a montré par ailleurs Claude Singer, à propos des universitaires français²⁵⁹. L'engagement des maîtres et de leurs élèves dans les combats de 1940 puis dans la Résistance est, comme pour la

²⁵⁵ Jean-François Muracciole, *Les enfants de la défaite : la Résistance, l'éducation et la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, 1998 ; Jean-François Muracciole, « La résistance, l'éducation et la culture », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°58, avril-juin 1998, p. 100-110.

²⁵⁶ Stéphanie Corcy-Debray, *Le ministère Carcopino (24 février 1941-18 avril 1942) : un historien au service de la Révolution nationale ?*, Université de Versailles-Saint-Quentin, thèse d'histoire contemporaine sous la direction de Pascal Ory, 1999 ; Stéphanie Corcy-Debray, *Jérôme Carcopino, un historien à Vichy*, Paris, L'Harmattan, 2001 ; Stéphanie Corcy-Debray, « Sous l'occupation », dans Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale (1802-2002)*, Paris, Fayard, 2002, p. 245-265 ; Béatrice Chopin-Monteverdi, *Les instituteurs du département de la Somme et leur hiérarchie...*, *op. cit.* ; Jean-François Condette, « Les recteurs du Maréchal... », *op. cit.* ; Matthieu Devigne, *L'école des années noires. Une histoire du primaire en temps de guerre*, Paris, PUF, 2018, p. 185-188.

²⁵⁷ Paul Gerbod, « Les épurations administratives dans l'enseignement public de la Restauration à la IV^e République (1815-1946) », dans Paul Gerbod, Claude Goyard et Pierre Guiral (dir.), *Les épurations administratives, XIX^e-XX^e siècles*, Genève, Droz, Centre de recherches d'histoire et de philologie de la IV^e section de l'EPHE, 1977, p. 81-98 ; Marc-Olivier Baruch, *Servir l'État : l'administration française, 1940-1944*, Paris Fayard, 1997 ; François Rouquet, *Une épuration ordinaire. Petits et grands collaborateurs de l'administration française, 1944-1949*, Éditions du CNRS, 1993, 2011, 2018.

²⁵⁸ François Rouquet et Fabrice Virgili, *Les Françaises, les Français et l'épuration*, Gallimard, 2018, p. 228-230.

²⁵⁹ Claude Singer, *L'Université libérée. L'Université épurée (1943-1947)*, Paris, Les Belles Lettres, 1997.

Grande Guerre, une dimension assez bien étudiée²⁶⁰. Les archives d'établissements (de lycées en particulier) et l'approche monographique ont permis une autre échelle d'analyse, au plus près des acteurs (élèves, professeurs, surveillants), de leurs comportements, opinions et engagements, entre attentisme, maréchalisme, collaboration et résistance²⁶¹. Des thèses récemment soutenues ont aussi permis de dépasser la simple mise en lumière de l'idéologie vichyste dans l'enseignement pour appréhender la réalité quotidienne des « classes de guerre » et les politiques scolaires de l'État français à l'épreuve du terrain²⁶². Même la science politique, qui s'était peu intéressée aux questions éducatives jusqu'aux années 2000, commence à investir les politiques scolaires des années noires en interrogeant « les tournants de l'action publique dans des contextes autoritaires »²⁶³.

Les années 2010 marquent un tournant dans la production scientifique sur l'école et la guerre. L'histoire sociale place l'acteur au centre de son approche : l'élève, l'étudiant, l'instituteur, l'institutrice, le professeur, l'inspecteur, l'universitaire...etc. La surmortalité des élites intellectuelles du pays – les normaliens de la rue d'Ulm – a notamment été questionnée par Nicolas Mariot, d'une part²⁶⁴, et David Aubin d'autre part, qui s'intéresse au cas des mathématiciens de l'École normale supérieure (ENS)²⁶⁵. Les deux historiens nuancent largement l'idée répandue d'un sacrifice générationnel et explique la surmortalité des normaliens de manière plus structurelle, en étudiant leurs trajectoires militaires. Nicolas Mariot montre ainsi une mortalité différenciée selon l'âge, qui s'explique par les évolutions des

²⁶⁰ Roger Martin, « Des enseignants dans la Résistance », dans Roger Martin, *Les instituteurs de l'entre-deux-guerres : idéologies et action syndicale*, Lyon, PUL, 1982, p. 413-437 ; Jean-Louis Crémieux-Brilhac, *Les Français de l'an 40*, Paris, Gallimard, 1990 ; Alain Monchablon, « La manifestation à l'Étoile du 11 novembre 1940. Histoire et mémoires », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 110, n°2, 2011, p. 67-81 ; Fabrice Grenard, « Les instituteurs dans les maquis », table ronde du 25 janvier 2018, conférence « Le personnel de l'enseignement pendant la Seconde guerre mondiale », HIMASE : <https://maitron.fr/spip.php?article199953>, consulté le 3 mars 2020 ; Alain Dalançon, « Les syndicalistes du second degré résistants dans le Maitron », table ronde du 25 janvier 2018, conférence « Le personnel de l'enseignement pendant la Seconde guerre mondiale », HIMASE : http://www.himase.fr/IMG/pdf/Resistants_second_degre_AD_Himase-2.pdf, consulté le 3 mars 2020.

²⁶¹ Cécile Hochard, *L'enseignement secondaire en France, 1939-1945 : l'exemple du lycée Fénélon*, Université Paris VII, mémoire de maîtrise (dir. M. Perrot), 1993 ; Jean-Pierre Levert, Thomas Gomart et Alexis Merville, *Un lycée dans la tourmente : Jean-Baptiste Say, 1934-1944*, Paris, Calmann-Lévy, 1994 ; Alain Monchablon, « La manifestation à l'Étoile du 11 novembre 1940... », *op. cit.* ; Cécile Hochard, *Les lycées de Paris et de la région parisienne, de 1938 à 1947*, Université Paris VII, thèse en histoire contemporaine (dir. A. Gueslin), 2002.

²⁶² Matthieu Devigne, *L'école des années noires...*, *op. cit.*

²⁶³ Juliette Fontaine, « Réformer l'école sous Vichy. Changements et permanences de l'institution scolaire dans la France occupée (1940-1944) », *Éducation et sociétés*, n° 36, 2015, p. 67-81 ; Juliette Fontaine, *Vichy face au corps enseignant. Réformer les politiques scolaires en contexte autoritaire*, Université Paris I, thèse en science politique (dir. B. Gaïti), 2019.

²⁶⁴ Nicolas Mariot, « Pourquoi les normaliens sont-ils morts en masse en 1914-1918 ? Une explication structurale », *Pôle Sud*, vol. 36, n°1, 2012, p. 9-30.

²⁶⁵ David Aubin, *L'élite sous la mitraille. Les normaliens, les mathématiques et la Grande Guerre, 1900-1925*, Éditions Rue d'Ulm / Presses de l'ENS, 2018.

obligations militaires des normaliens (exemption jusqu'en 1889, puis dispense partielle et service de deux ans après 1905) qui déterminent une situation militaire plus ou moins exposée en 1914. Ayant recours à l'histoire des institutions savantes, David Aubin remet en question une autre thèse, celle du « désert mathématique » français des années 1930 causé par la guerre, car celle-ci n'a pas interrompu de trajectoires prometteuses et que l'hécatombe n'affecte pas davantage les mathématiciens, par comparaison avec leurs homologues allemands ou normaliens français d'autres disciplines. L'histoire sociale, comme l'histoire culturelle, avaient probablement insuffisamment cultivé l'histoire des institutions dans leurs approches des mondes scolaires, tandis que les sciences et l'histoire de l'éducation s'étaient davantage intéressés à la manière dont l'école enseigne et représente la guerre, mais trop peu, voire pas du tout, étudié ce que la guerre a fait à l'école. C'est ce dernier défi qu'a relevé, en partie, Emmanuel Saint-Fuscien, à travers le parcours du pédagogue Célestin Freinet dans les deux guerres mondiales, mais négligeant sans doute trop les contextes éducatifs au détriment du fait militaire. L'historien spécialiste de la relation d'autorité dans l'armée française force notamment le trait pour relier les conceptions pédagogiques du pédagogue sur l'autorité du maître et l'obéissance de l'élève à la question du commandement militaire.

Ainsi, ce sont, incontestablement, deux autres ouvrages qui illustrent le tournant des années 2010, par ailleurs symbolisé par l'édition 2014 de l'ISCHE, organisée à Londres autour du thème « *Education, war and peace* ». Si les deux premiers sous-thèmes de la conférence étaient centrés sur des approches classiques (rôle de l'éducation dans la préparation et la promotion de la guerre et du patriotisme / de la paix et du pacifisme), le troisième concernait « l'impact de la guerre sur l'éducation, en particulier l'expérience de la guerre et son impact direct sur les enfants, les écoles, les enseignants et les systèmes éducatifs, et les conséquences et héritages à long terme de la guerre pour l'éducation »²⁶⁶. Dans deux ouvrages collectifs, publiés sous la direction de Jean-François Condette, *Les écoles dans la guerre* et *La Guerre des cartables 1914-1918*, des historiens renforcent la liaison entre les champs disciplinaires et historiographiques que sont l'histoire de l'éducation (que celle-ci soit au sein ou dehors des sciences de l'éducation) et l'histoire des guerres. Alors que le premier a fait le choix de la longue durée et de l'espace national pour dépasser les deux conflits mondiaux (même si la majeure partie des contributions est consacrée au premier XX^e siècle), le second se centre sur un territoire régional (le Nord-Pas-de-Calais) et la Première Guerre mondiale. Cependant, ce

²⁶⁶ Collectif, « Éducation, guerre et paix », *Paedagogica historica. Revue internationale d'histoire de l'éducation*, volume 52, n°1-2, Taylor & Francis Online, 2016 (dossier).

dernier livre offre un regard neuf sur le sujet en démontrant tout l'intérêt de l'échelle régionale. Tout d'abord, la France septentrionale connaît trois configurations de guerre : le front, l'arrière immédiat et la zone occupée. Elle permet ensuite d'embrasser l'intégralité de ce qui n'est pas encore un système éducatif : l'ordre primaire, l'ordre secondaire et l'enseignement supérieur, et l'ensemble des acteurs : enseignants, personnels d'inspections, chefs d'établissements, recteurs, élèves et étudiants. Pour cela, l'ouvrage s'appuie en grande partie et relit la fameuse enquête de 1920 lancée par le recteur Georges Lyon, dont les *Souvenirs de guerre*, publiés par ailleurs par Jean-François Condette, constituent un apport de premier plan pour l'écriture de cette histoire²⁶⁷. En effet, celle-ci ne peut négliger l'étude de l'institution scolaire elle-même, de ses structures et de ses administrateurs. C'est aussi le sens de l'une de ses nombreuses autres contributions à ces « mises en guerres de l'État enseignant » dans le Nord-Pas-de-Calais (1914-1945)²⁶⁸. Même en situation de crise militaire, l'école continue à symboliser le lien étroit et historique entretenu entre l'État et les petites patries : des relations multiformes sont entretenues entre l'école – définitivement « affaire d'État²⁶⁹ » – et la guerre : « À partir de l'été 1914, les sociétés européennes sont brusquement saisies par la guerre et, ce faisant, par l'État [ses institutions et ses agents]. [...] Dans une certaine mesure l'historiographie de l'État entre le milieu du XIX^e siècle et 1914 peut inciter à penser la Grande Guerre comme une confirmation, un renforcement et une accélération de ces décennies d'étatisation, même si nombre des innovations liées au temps de guerre sont ensuite démantelées dans l'espoir, au sein des élites politiques et économiques libérales, d'un retour à la normale²⁷⁰. »

Alors que les autorités prennent, durant le conflit, une série de mesures « pour que la vie scolaire continue son cours normal »²⁷¹, cette normalité – si tant est qu'elle ait existé – « fut une normalité de guerre, une normalité nouvelle, construite par les acteurs politiques, économiques et plus généralement sociaux, à chaud pendant le conflit, une normalité où l'exception devenait si souvent la règle » comme l'explique avec beaucoup de justesse Nicolas Beaupré, analysant la société du front de l'arrière²⁷² : « L'installation de la guerre dans la durée nécessita une seconde phase d'adaptation de l'arrière qui oscilla entre – et conjugua – une tentation du retour

²⁶⁷ Jean-François Condette, *Souvenirs de guerre du recteur Georges Lyon, 1914-1918*, *op. cit.*

²⁶⁸ Jean-François Condette, « Une mise en guerre de l'État enseignant ? Les structures scolaires de la zone non occupée des départements du Nord et du Pas-de-Calais (1914-1918) dans Sylvain Bertschy et Philippe Salson (dir.), *Les mises en guerre de l'État. 1914-1918 en perspective*, Paris, ENS Éditions, 2018, p. 47-72.

²⁶⁹ Christian Nique, *Comment l'école devint une affaire d'État (1815-1840)*, Paris, Nathan, 1990.

²⁷⁰ Sylvain Bertschy et Philippe Salson (dir.), *Les mises en guerre de l'État...*, *op. cit.*, p. 9 et 12.

²⁷¹ *Bulletin des Armées de la République*, 19 septembre 1914.

²⁷² Nicolas Beaupré, *Les grandes guerres...*, *op. cit.*, p. 121.

à la « vie d'avant » et l'inscription dans la durée de « l'exceptionnelle normalité » des premières semaines²⁷³. »

Tel est le cadre dans lequel s'est située ma propre recherche, qui s'est structuré autour d'un double questionnement. La guerre est-elle un révélateur des réalités souterraines de l'école du temps de paix ou un moteur des changements dans l'école ? La guerre, assurément un temps de bouleversement de la société sur le court terme, a-t-elle eu des effets à moyen ou long terme pour les mondes scolaires ?

²⁷³ *Ibid.*, p. 124.

Chapitre 4

Vu d'en bas. Gérer l'école en temps de guerre, et après ?

Les sorties de guerre correspondent à des dynamiques d'espoir, l'espoir d'une réforme en profondeur de l'école, pour la rendre plus démocratique. Sur ce point, l'histoire est bien connue : c'est le combat des Compagnons de l'Université nouvelle pour une école unique après 1918²⁷⁴, puis de la commission Langevin-Wallon à la libération²⁷⁵, et de son fameux plan, qui s'inscrit dans la lignée du programme du Conseil national de la Résistance (CNR). Mais, ces idées, sans être totalement sans lendemains n'ont pas révolutionné l'école dans l'immédiat : restées des références mythiques, elles ont longtemps infusé avant d'être partiellement reprises dans les réformes de la V^e République. Cependant, comme le montre Jean-François Murraciale et André D. Robert, les jalons d'une continuité sont davantage à rechercher dans les projets de réforme de l'enseignement produits par la France libre, à Londres ou Alger : « La plupart de ses propositions, présentées en 1947 comme inspirées par le Parti communiste (qui d'ailleurs s'en démarqua), étaient, en fait, contenues dans le rapport Durry d'août 1944 et déjà en germe dans les travaux de la très gaullienne commission Cathala de 1942-1943²⁷⁶. Le paradoxe est d'autant plus piquant que les propositions communistes en la matière formulées pendant la guerre par Georges Cogniot étaient nettement en retrait par rapport aux audacieuses perspectives dessinées par la commission Durry²⁷⁷. » De même, si l'entre-deux-guerres favorise le développement des idées des mouvements de l'éducation nouvelle en faveur des méthodes pédagogiques actives, du respect des rythmes biologiques de l'enfant ou de l'ouverture de l'école sur la vie, quelle est la portée réelle de la guerre sur les pratiques pédagogiques, sur les scolarités, sur l'institution et les structures scolaires ?

²⁷⁴ Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique...*, *op. cit.* ; Bruno Garnier, « La première guerre mondiale et la démocratisation de l'école en France : l'union sacrée au service de la réforme », dans Pierre Boutan (dir.), *1918. Tourner la page ?*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, à paraître ; Bruno Garnier (dir.), *Les Compagnons de L'Université nouvelle. Histoire, mémoire, postérité*, à paraître.

²⁷⁵ Gaston Mialaret, *Le plan Langevin-Wallon*, Paris, PUF, 1997 ; Etya Sorel, *Une ambition pour l'école...*, *op. cit.* ; Pierre Boutan et Etya Sorel (dir.), *Le plan Langevin-Wallon, une utopie vivante*, Paris, PUF, 1998 ; François Dubet et Philippe Meirieu, *Le rapport Langevin-Wallon pour l'école*, Paris, Éditions des Mille et une nuits, 2004 ; Laurent Gutierrez et Catherine Kounelis (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, Grenoble, PUG, 2010 ; Antoine Prost, « Le plan Langevin-Wallon et les classes nouvelles », dans Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.*, p. 45-64.

²⁷⁶ André D. Robert, « La commission Cathala et le modèle anglais, Londres 1942-1943 », *Carrefours de l'éducation*, n°41, 2016, dossier « La réforme en éducation au XX^e siècle en France » (coord. B. Poucet et A. Prost.), p. 65-80. Le chimiste Joseph Cathala était, à Londres, le président de la commission d'étude des problèmes intellectuels et de l'enseignement tandis que l'historien Marcel Durry présida la commission de réforme de l'enseignement créée à Alger après la formation du CFLN, en juin 1943.

²⁷⁷ Jean-François Murraciale, « La résistance, l'éducation et la culture », *Tréma*, n°12-13, 1997, p. 97.

C'est à ces questions que nos travaux se sont efforcés de répondre, tout en refusant de considérer l'histoire de l'école comme un isolat dans la guerre et comme une parenthèse dans l'histoire longue de l'éducation, d'où la nécessité de dépasser les bornes temporelles strictes des conflits (une chronologie de plus en plus présente dans l'historiographie²⁷⁸) et donc d'étudier les années de sortie de guerre. « Les rentrées scolaires de 1919 et 1920 n'ont pas été étudiées par les sciences sociales, alors même qu'elles pourraient éclairer indirectement une histoire du phénomène guerrier, mais aussi une histoire de l'enfance, de l'école, de l'enseignement²⁷⁹. » Il a fallu mobiliser des sources classiques et originales afin d'écrire une histoire de l'école en guerre au plus près des acteurs, à hauteur d'élèves et tenter de pénétrer dans les salles de classe. Avec l'imposant fonds du rectorat de Lille²⁸⁰, la richesse des archives départementales a, en partie, permis de relever ce défi²⁸¹. Par cette vue d'en bas, nécessairement inscrite dans des territoires départementaux (qui sont aussi le cadre de la gestion administrative de l'enseignement primaire), il s'est agi d'interroger l'emprise de l'État sur l'institution scolaire²⁸² et interroger l'efficacité, à la fois réelle et relative, du discours scolaire de guerre. Cette approche, mêlant histoire sociale, culturelle et institutionnelle de l'éducation, se caractérise par un raisonnement à plusieurs échelles, du national au local, en passant par le rural et l'urbain, l'échelle des établissements ou de l'individu, de ses initiatives, ses résistances et paradoxes, selon trois perspectives : les pratiques pédagogiques (1), les structures éducatives (2) et les élèves (3).

La guerre change-t-elle les pratiques pédagogiques ?

C'est la thèse, séduisante, avancée par Emmanuel Saint-Fuscien, qui pose la question « des effets éventuels de la guerre sur les pratiques professionnelles enseignantes » à travers les parcours du pédagogue Célestin Freinet ou de Charles Delvert, professeur de l'enseignement secondaire, « l'appropriation volontaire ou non de certains gestes ou pratiques de guerre et leur éventuel réinvestissement dans la salle de classe après la guerre »²⁸³. À travers ces itinéraires biographiques, il fait notamment l'hypothèse et la démonstration que la pédagogie Freinet n'est

²⁷⁸ Voir par exemple Nicolas Beaupré, *La Première Guerre mondiale, 1912-1924*, Paris, La documentation photographique, CNRS Éditions, novembre 2020.

²⁷⁹ Emmanuel Saint-Fuscien, *Célestin Freinet...*, *op. cit.*, p. 68.

²⁸⁰ La Contemporaine, fonds de l'Académie de Lille (F delta 1126).

²⁸¹ Voir la présentation détaillée des fonds d'archives mobilisés à la fin de ce volume.

²⁸² Sylvain Bertschy et Philippe Salson (dir.), *Les mises en guerre de l'État...*, *op. cit.*

²⁸³ Emmanuel Saint-Fuscien, *Célestin Freinet...*, *op. cit.*, p. 10. Voir également Emmanuel Saint-Fuscien, « Sortir de la guerre pour revenir dans la classe ?... », *op. cit.*

pas seulement une pédagogie du temps de paix mais aussi une « pédagogie de guerre »²⁸⁴ qui émerge certes dans les années 1920, dans un contexte favorable selon lui, car d'autres pratiques se sont développées dans les écoles au cours d'une guerre totale : « C'est elle qui a rendu possible l'intérêt pour les pratiques et les supports diversifiés. [...] Les pratiques fortement hiérarchisées au sein des classes et fondées sur une pédagogie du manuel ont été concurrencées comme jamais auparavant par diverses activités et diverses pratiques extrayant les élèves de la routine scolaire. [...] c'est bien la pédagogie de guerre qui a réduit l'usage du manuel et offert une diversité inédite de tâches, au sein même de l'enceinte scolaire, mais aussi hors de ses murs²⁸⁵. »

Cependant, le manuel scolaire reste l'objet pédagogique par excellence à l'école primaire, dans la leçon d'histoire par exemple, et la stabilité de cette pédagogie dite traditionnelle ne se dément pas avant les années 1960, au moins²⁸⁶. C'est aussi oublier que les pédagogies nouvelles sont alors loin de représenter la majorité des pratiques enseignantes. En réalité, si les périodes guerrières sont sans doute décisives pour comprendre comment la guerre a pu façonner les pratiques pédagogiques innovantes de Célestin Freinet, « la démonstration est sans doute un peu forcée », sous-estime les différents contextes en jeu et produit « des interprétations discutables sur l'histoire de la pédagogie » selon Xavier Riondet²⁸⁷. Si l'on dépasse la trajectoire de Célestin Freinet, généraliser à partir de ce cas particulier reste difficile, comme le fait cependant Emmanuel Saint-Fuscien, dans un article sur le deuil de guerre dans les mondes scolaires²⁸⁸. Pour cela, étudier les acteurs et leur insertion dans des contextes et des réseaux articulés est incontournable.

En effet, le premier conflit mondial n'introduit guère de ruptures dans les pratiques et méthodes d'enseignement. C'est ce que Bruno Poucet avait bien démontré concernant l'enseignement de la philosophie dans le secondaire²⁸⁹. C'est également ce que confirme mon article concernant

²⁸⁴ Emmanuel Saint-Fuscien, *Célestin Freinet...*, *op. cit.*, p. 11.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 83-84 et 86-87.

²⁸⁶ Angéline Ogier, « Le rôle du manuel dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969) », *Histoire de l'éducation*, n° 114, 2007, p. 87-119.

²⁸⁷ Xavier Riondet, « Saint-Fuscien Emmanuel. Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres 1914-1945 » (note critique), *Revue française de pédagogie*, n°197, 2016, p. 144-146.

²⁸⁸ Emmanuel Saint-Fuscien, « “Enfants, sauvez les tombes de nos morts” : deuil de guerre et mondes scolaires (1914-1939) », *Cahiers Jaurès*, vol. 225, n°3, 2017, p. 75 et 81-82.

²⁸⁹ Bruno Poucet, « Discours sur la guerre et manuels de philosophie », dans Actes du 119^e congrès des sociétés savantes, *De la guerre réglée à la guerre totale, Les malheurs de la guerre*, Paris, Éditions du CTHS, t. 2, p. 177-187 ; Bruno Poucet, « Enseigner la philosophie dans l'enseignement secondaire public et privé sous l'occupation »,

la situation de l'école primaire, intitulé « Élèves en guerre dans la Picardie des “années rouges” (1914-1919) »²⁹⁰. La guerre et ses destructions privent bien des enseignants, notamment dans la moitié nord de la France, du matériel pédagogique élémentaire et du mobilier scolaire. Cette situation se prolonge dans les années de sorties de guerre. Au cœur de la Première comme de la Seconde Guerre mondiale, des enseignants reconnaissent que les aléas de la guerre les obligent à faire classe comme avant et avoir recours à une pédagogie plus traditionnelle. Le rationnement et les pénuries amplifient cette tendance : manque de papier, de manuels, absence d'encre notamment, mais aussi alimentaires, la sous-nutrition rendant l'attention, la concentration voire la station debout, au tableau, difficile²⁹¹. De même, sous le régime de Vichy, le contexte n'est guère favorable aux réformes pour enseigner autrement (éducation générale et sportive, classes-promenades). J'ai tenté d'étudier ces aspects sous un autre angle (les rythmes scolaires) et sur le temps long (milieu XIX^e-début XXI^e siècle) : la politique de Jean Zay s'était déjà heurtée à des difficultés matérielles, financières et humaines, mais celles-ci sont accrues sous l'occupation, si bien que les pratiques prescrites sont dénaturées voire non appliquées²⁹². Bref, la guerre a des conséquences négatives sur les contextes apprentissages et rend d'autant plus difficile l'innovation pédagogique que les atteintes aux lieux et la perturbation du temps scolaire sont nombreuses, obligeant l'organisation de classes en horaires et effectifs réduits, dans d'autres locaux peu adaptés, voire la fermeture pure et simple de l'école. De plus, l'absentéisme des élèves, qui peut être plus important en ces temps de crise, comme le recours massif à un personnel intérimaire inexpérimenté pour pallier le vide de la mobilisation, limitent les effets ou l'efficacité de toutes pédagogies, même de guerre, et si séduisante soit-elle en théorie. C'est à cette question de fond et ce paradoxe que s'efforce de répondre le premier chapitre de l'ouvrage co-dirigé sur les refus d'école : « En effet, comment diffuser largement des savoirs et une culture réadaptés aux enjeux nouveaux induits par la guerre si trop d'élèves désertent les salles de classe²⁹³ ? »

À vrai dire, cette question est loin d'être nouvelle. L'analyse des textes normatifs et des sources produites par des acteurs centraux et intermédiaires de l'institution scolaire avait conduit

dans Olivier Bloch (dir.), *Philosopher en France sous l'occupation*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2009, p. 33-57.

²⁹⁰ Julien Cahon, « Élèves en guerre dans la Picardie des “années rouges” (1914-1919) », *Revue du Nord*, n° 425, avril-juin 2018, p. 387-408.

²⁹¹ Julien Cahon, « Ce que la guerre fait à l'école, 1870-1944 », *Revue du Nord* hors-série, n°39, *op. cit.*, p. 93-119.

²⁹² Julien Cahon, « Réformer les rythmes scolaires en France, 1848-2017 », *Histoire de l'éducation*, n°154, 2020/2.

²⁹³ Ronan Richard, « Guerre et refus d'école », dans Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école...*, *op. cit.*, p. 22.

Stéphane Audouin-Rouzeau à postuler l'émergence « d'une démarche pédagogique qui allait faire de la guerre, [...], le substrat de l'enseignement. [...] il s'agissait d'apprendre la guerre et d'en indiquer le sens. Un sens qui ne subira pas d'infléchissements majeurs jusqu'en 1918. [...] on exigeait, désormais, un enseignement orienté en profondeur sur l'événement présent, arc-bouté sur lui. C'était en fait à une véritable révolution des contenus et des méthodes d'apprentissage qu'étaient conviés les enseignants, et surtout ceux ayant en charge les quatre millions cinq cents mille élèves du primaire public²⁹⁴. »

Pourtant, une telle stabilité n'est pas démontrée : l'article sur les « Élèves en guerre dans la Picardie des “années rouges” (1914-1919) » nuance ainsi fortement l'idée selon laquelle la guerre fut érigée en « une nouvelle matière du programme » et « au cœur même de tout l'enseignement »²⁹⁵ car il y a inévitablement, des variantes d'une classe à l'autre et des évolutions au cours du conflit. Si un inspecteur parisien écrit par exemple, en 1914, que « dans toutes nos écoles, la guerre est bien devenue le principal centre d'intérêt, [...] presque une obsession²⁹⁶ », un autre, en poste dans la Somme, considère en 1917 qu'« on a compris [...] que l'idée de la guerre ne devait pas être une obsession de tous les instants et intervenir à tout prix dans toutes les leçons, [...]. Les faits de guerre, ainsi que nous l'avons dit, servent à éclairer les leçons, sans constituer un enseignement nouveau ; il faut respecter nos programmes scolaires qui, dans leurs grandes lignes, demeurent intangibles. [...]»²⁹⁷. » Comme le rappelle Jean-Jacques Becker dès 1980, « il va de soi qu'on ne peut savoir jusqu'à quel point ces instructions ont été suivies. [...]. [Mais] la guerre ne pouvait être un thème que l'on ressasse pendant des années²⁹⁸. » On ne peut nier l'imprégnation guerrière des activités pédagogiques, mais la place de cette pédagogie de guerre est très relative dans les cahiers d'élèves que nous avons pu consulter dans les fonds du Musée national de l'Éducation et de La Contemporaine²⁹⁹. Dans la classe, « il y a [donc] bien mobilisation des esprits pour la guerre mais celle-ci demeure

²⁹⁴ Stéphane Audouin-Rouzeau, *La guerre des enfants 1914-1918...*, *op. cit.*, p. 34-35.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 51.

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 37.

²⁹⁷ *Bulletin départemental de l'Instruction publique de la Somme*, « rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Somme en 1916-1917 », n°8, août 1917, p. 340-341.

²⁹⁸ Jean-Jacques Becker, *Les Français dans la Grande Guerre*, *op. cit.*, p. 149-150.

²⁹⁹ Julien Cahon, « L'histoire scolaire de la Grande Guerre, 1914-2017 », séminaire « L'Enseignement scolaire de l'histoire. Les usages sociaux de l'histoire », dirigé par Yves Poncelet, Sébastien Ledoux et Benoît Falaize, Sciences Po, Paris, 17 mars 2017. Philippe Cadet en arrive à la même conclusion, à partir de l'étude des cahiers de roulement d'une école de Boulogne-sur-Mer : Philippe Cadet, « Une pédagogie de guerre au service de la victoire et de la justification du conflit d'après les traces pédagogiques laissées dans les écoles du Littoral Calais-Boulogne », dans Jean-François Condette (dir.), *La Guerre des cartables...*, *op. cit.*, p. 335-349.

épisode et circonstanciée, l'école restant aussi un lieu d'instruction et d'éducation où maîtres et maîtresses tentent aussi de maintenir une sorte de bulle protectrice plaçant les élèves en dehors des tensions guerrières et de poursuivre leur métier traditionnel d'instructeur-éducateur³⁰⁰. »

Plus profondément, une « révolution pédagogique » a-t-elle eu lieu ? Rien n'est moins sûr. Certes, « cette action du sommet disposait, dans l'édifice de l'instruction publique, de relais puissants », recteurs et inspecteurs d'académie³⁰¹, mais les appréciations des rapports de ces derniers sont en réalité très variables. D'autre part, qu'en est-il des élèves ? Ils sont en quelque sorte les réceptacles de l'enseignement. Or, de nombreux rapports du corps enseignant témoignent d'un relâchement des élèves dans le travail scolaire, qui serait dû à la guerre. Là encore, les appréciations des instituteurs et institutrices varient cependant et les réalités locales restent contrastées³⁰². Plus largement, la guerre viendrait renforcer ou aggraver des tendances déjà observées avant 1914 : patriotisme scolaire, absentéisme, travail saisonnier des enfants et situation précaire des familles notamment. À la fin de la partie consacrée à cette « école de guerre », Stéphane Audouin-Rouzeau pare cependant aux éventuelles critiques et nuance quelque peu, tout en reconnaissant que les cahiers d'écoliers ont été peu mobilisés pour étudier la pénétration de cette culture de guerre à destination des élèves : « On pourrait évidemment mettre en doute qu'un enseignement de ce type ait réellement pénétré dans les classes. Quoi de plus difficile, d'ailleurs que de forcer le sanctuaire de la relation quotidienne entre les maîtres et leurs élèves entre 1914 et 1918 ? Les cahiers d'écoliers et les cahiers de préparation des maîtres qui ont pu être conservés fournissent un sondage, restreint et aléatoire sans doute, convaincant néanmoins, qui tend à confirmer dans l'ensemble réelle du nouvel enseignement de guerre. Cette pénétration, il est vrai, reste très inégale et varie selon les classes, les âges, les sexes, les matières enseignées³⁰³. »

Quand bien même les cahiers d'écoliers sont mobilisés, ils traduisent moins ce qu'a appris et compris l'élève que la réalité de la pratique enseignante car les leçons sont davantage la voix du maître ou l'écho de ses manuels. Les travaux de Manon Pignot ont en quelque sorte comblé

³⁰⁰ Jean-François Condette, « “Votre tranchée est votre banc scolaire”. Entre éducation, mobilisation et occupation : acteurs et structures éducatives dans le Nord-Pas-de-Calais en guerre (1914-1918) », dans Jean-François Condette (dir.), *La Guerre des cartables...*, *op. cit.*, p. 42.

³⁰¹ Stéphane Audouin-Rouzeau, *La guerre des enfants 1914-1918...*, *op. cit.*, p. 36.

³⁰² Julien Cahon, « Élèves en guerre... », *op. cit.* ; Julien Cahon, « Ce que la guerre fait à l'école, 1870-1944 », *op. cit.*.

³⁰³ Cité par Stéphane Audouin-Rouzeau, *La guerre des enfants 1914-1918...*, *op. cit.*, p. 48.

partiellement ces vides et répondu à certaines critiques, notamment en explorant d'autres facettes de cet « univers culturel à l'usage de l'enfance » : l'imagerie, les jeux, les jouets, la littérature de jeunesse, les dessins qui ont chacun leur logique, leur histoire et leurs sources spécifiques. Celles relatives aux mondes scolaires sont également mobilisées, notamment pour questionner l'efficacité de la mobilisation enfantine dans le cadre scolaire, et apporte quelques nuances, mais en ignorant une partie des réalités scolaires. Cela est peut-être la conséquence d'un recours insuffisant à l'histoire de l'éducation et du biais des archives mobilisées, à savoir des sources parisiennes (fonds de l'école Saint-Isaure, musée du Vieux Montmartre notamment) et la correspondance de la jeune Françoise Dolto. Sans remettre en cause l'analyse globale qu'en fait Manon Pignot, mes travaux, en se centrant sur des réalités moins connues de la guerre (et de l'occupation) dans les écoles rurales, montrent, d'une part, les difficultés concrètes d'application de ces décisions à l'échelle locale, et d'autre part, que le cœur de « la pédagogie de guerre » décrite par Emmanuel Saint-Fuscien – à savoir le « développement du travail manuel et d'une pédagogie en prise avec le milieu des élèves et des maîtres, puisque ceux-ci sont portés, ensemble à soutenir l'effort de guerre³⁰⁴ » – est loin d'être évident.

En effet, la norme, édictée par le ministère de l'Instruction publique, montre que le soutien de l'effort de guerre doit également se faire à travers les œuvres dites complémentaires de l'école, par lesquelles enseignants et élèves sont mis à contribution, mais les études sur le sujet ont, selon moi, négligé une question fondamentale : leur réception et le processus de décision dans leur application (ou non application). Cela nécessite de dépasser le discours des administrateurs de l'Instruction publique, tels que Paul Lapie, Jules Combarieu, ou tel recteur, qui soulignent nécessairement l'effort massif des acteurs de l'institution scolaire dans les œuvres de guerre. Celles-ci ont globalement permis d'importantes collectes (en argent et en nature), mais c'est bien à l'échelle de la classe que la mise en œuvre s'opère (ou non) et bien souvent de manière très inégale. Ainsi, dans le cadre de l'ouvrage *Décider en éducation. Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs du XV^e siècle à nos jours*, un chapitre a exploité un gisement documentaire assez exceptionnel, les rapports annuels des directeurs et directrices des plus de 1000 établissements primaires du département de la Somme, adressés à l'inspecteur d'académie³⁰⁵. Ce type de document présente certes aussi des biais : les réponses sont destinées

³⁰⁴ Emmanuel Saint-Fuscien, « “Enfants, sauvez les tombes de nos morts”... », *op. cit.*, p. 75 et 81-82.

³⁰⁵ Julien Cahon, « Les œuvres post-scolaires, relais des décisions politiques et militaires durant la Grande Guerre ? », dans Caroline Barrera et Véronique Castagnet, *Décider en éducation. Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs (du XV^e siècle à nos jours)*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2018, p. 169-180.

à la hiérarchie et suivent un cadre formaté mais le large panel conserve des données brutes (encore non expurgées ou synthétisées) sur les élèves, leur comportement, les enseignements, les difficultés quotidiennes des établissements. Le traitement tant quantitatif que qualitatif de cette série donne une vision des réalités locales. Par exemple, près de la moitié des écoles du département de la Somme n'ont pas apporté leur concours à l'œuvre du tricot du soldat (parce que les écoles de garçons n'y participent qu'exceptionnellement, ou que la plupart des jeunes filles, trop jeunes, ne savent tout simplement pas tricoter ou de manière inefficace). Quand il y a participation, ce sont moins les élèves que les adultes qui y participent. S'agissant d'œuvres dites complémentaires, donc à la charnière de l'école et de la société et ayant lieu le soir, le jeudi ou le dimanche, les contraintes du temps de guerre et les conditions de vie matérielle pèsent sur la participation des enfants des familles d'agriculteurs et des milieux ouvriers. Quant aux quêtes, « pratique résolument urbaine [car] les campagnes sont plus méfiantes » selon Manon Pignot³⁰⁶, il existe des nuances plus fines en réalité et d'autres explications. La multiplication des œuvres et des quêtes, la durée du conflit, les pénuries et l'inflation entraînent un essoufflement de la charité publique dans les villes d'arrière-front, par ailleurs visées par les bombardements et logeant les troupes françaises et britanniques. On observe aussi des comportements plus individualistes. Cependant, le journal intime du jeune amiénois Jacques Gogois (neveu du sculpteur Albert Roze, dont l'épouse est son professeur de piano) montre que l'expérience n'est pas la même pour toutes les catégories sociales d'un même territoire : la participation active de ce bon élève âgé de 7 ans en 1914 et scolarisé en classe de 10^e au lycée d'Amiens, où son père est professeur de dessin, tranche en effet avec la situation des écoles de quartiers populaires³⁰⁷.

Cependant, ces travaux et ces explications se complètent, bien plus qu'elles ne s'excluent et montrent la complexité et la diversité des expériences scolaires de guerre. La démarche de l'histoire culturelle consiste davantage à montrer que « l'école de guerre » serait un révélateur de la « culture de guerre » : « Tout l'intérêt de l'étude de la propagande pour enfants est là. [...] L'étude de ce qui leur fut "appris" de la guerre permet d'atteindre au cœur les mécanismes culturels des sociétés en guerre³⁰⁸. » Selon Stéphane Audouin-Rouzeau, « les outils pédagogiques nouveaux [manuels, images, fiches illustrées, bons points] forgés pendant la guerre constituèrent un autre relais de la propagande, et celui-ci directement au contact des

³⁰⁶ Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie...*, op. cit., p. 77.

³⁰⁷ AD Somme, 134J215, Jacques Gogois, journal d'un jeune amiénois, 1914-1921.

³⁰⁸ Stéphane Audouin-Rouzeau, *La guerre des enfants 1914-1918...*, op. cit., p. 12.

élèves³⁰⁹. » Mais, ce type de sources est peu bavard sur les élèves, qui ne sont pas ici au le cœur de l'analyse historique : elles fixent un cadre normatif qui présente les mêmes limites que les sources administratives car elles sont éloignées des pratiques et du réel³¹⁰. De nouveaux manuels scolaires intégrant la guerre en cours sont en effet édités, mais se pose à nouveau la question de leur diffusion et de leur réception, car la grande majorité des enseignants semblent faire sans. Cela a pu favoriser des innovations, du moins des adaptations pédagogiques car la plupart de ces nouveaux supports ne sont édités qu'à partir de 1915-1916. Ainsi, l'usage de la presse écrite généraliste, magazine (tel *Le Miroir*) ou militaire (le *Bulletin des armées* en particulier) pour étudier la guerre en cours est attesté dans les pratiques enseignantes entre 1914 et 1918³¹¹. L'imprégnation guerrière des sujets d'examens, des exercices d'arithmétiques ou des dictées n'introduit en revanche guère de rupture dans les pratiques et méthodes d'enseignement, comme l'a démontré Brigitte Dancel à propos de l'histoire³¹². Son analyse d'un corpus de 872 copies du certificat d'études primaires, rédigées entre 1919 et 1925 par les élèves du département de la Somme³¹³ a par ailleurs permis de cerner la nature du discours scolaire tenu dans les classes et attendu par les enseignants, qui montre davantage de continuités que de changements : « c'est, tout d'abord, une histoire nationale affichant la satisfaction du devoir accompli, un récit d'élèves qui fait de la Grande Guerre une guerre désincarnée (sans chefs et sans morts), égale à toutes les autres guerres de l'histoire de France (réduites à quelques noms de batailles, au nom du traité qui les terminent³¹⁴. » Cependant, la Grande Guerre, en entrant de fait dans les salles de classe dès 1914, puis dans les programmes de l'école (1923) et du lycée (1925) est venue bouleverser le cours du roman national. Dans la lignée de travaux déjà cités sur les liens entre l'école, l'histoire et l'État-nation, des travaux ont pu être poursuivis sur l'enseignement de l'histoire, l'écriture des programmes et les manuels scolaires³¹⁵. De ce

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 40.

³¹⁰ Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves... », *op. cit.*, p. 9-34.

³¹¹ AD Somme, 99T394062, 99T394115, 99T394138, 99T394063, 99T396500 et 99T394008, rapports annuels des directeurs et directrices d'école sur la situation de l'enseignement primaire accompagnés d'une note manuscrite sur les adaptations de l'enseignement aux circonstances, 1915-1921

³¹² Brigitte Dancel, *L'histoire de l'enseignement de l'histoire à l'école publique de la III^e République. Le ministre, le maître et l'élève dans les écoles primaires élémentaires de la Somme, 1880-1926*, Université Paris V René Descartes, thèse en sciences de l'éducation (dir. C. Lelièvre), 1994, p. 187.

³¹³ Brigitte Dancel, *L'histoire de l'enseignement de l'histoire, op.cit.*, p. 337-362.

³¹⁴ Brigitte Dancel, « Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire », *Carrefours de l'éducation*, n°13, 2002, p. 25.

³¹⁵ Nicole Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997 ; Evelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR, 1999 ; Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, PUR, 2001 ; Alain Choppin, « Les manuels scolaires », dans Thérèse Charmasson (dir.), *Histoire de l'enseignement, XIX^e-XX^e siècles. Guide du chercheur*, Paris, INRP/CTHS, 2006 ; Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, Université Paris I, thèse de doctorat en science

point de vue, la guerre enseignée, célébrée, racontée, remémorée, commémorée par l'école est devenue le moteur de l'histoire enseignée au et du XX^e siècle. Surtout, cette recherche, qui reste à approfondir³¹⁶, a permis de tester les deux hypothèses contradictoires formulées par Antoine Prost³¹⁷. Tout d'abord, « la professionnalisation de l'histoire, amorcée dès le XIX^e siècle », sous l'effet conjugué de la complexification de l'écriture des programmes scolaires d'une part, et du champ historiographique d'autre part, a conduit, à partir des années 1970, à un recul de l'instrumentalisation de l'histoire, même si, comme discipline scolaire, elle reste un objet hybride, qui n'est jamais la transposition pure et simple des résultats de la recherche³¹⁸. La seconde hypothèse, la magnification de la Résistance, a bien constitué, paradoxalement, « le nouveau visage du corps sacré de la nation » dans les années qui ont suivi la libération, se substituant à la Grande Guerre : l'enseignement de cette dernière, en partie vidée de sa fonction de célébration patriotique, se résume, dans les années 1950-1960 à une histoire événementielle appuyée sur un raisonnement causal. L'enseignement de l'histoire semble alors retrouver « une France à faire aimer aux élèves » à travers l'héroïsme résistant quand le discours scolaire sur le poilu, oscille toujours entre héroïsation et victimisation mais en penchant de plus en plus vers cette dernière, tout en retrouvant les combattants des tranchées, longtemps marginalisés dans le récit scolaire, qui fait la part belle à l'histoire événementielle et militaire. Dans les années 1980, la guerre s'éloignant, le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* se fait de plus en plus pressant dans ses rappels à commémorer le premier conflit mondial alors que l'histoire scolaire de celui-ci se renouvelle.

Le deuil pèse cependant dans les mondes scolaires dès avant la sortie de guerre, et transforme les interactions au sein de la classe. Au-delà de la prise en charge officielle du deuil national et de la mémoire, et ce dès 1914, des enseignants prennent en compte les émotions et sentiments

politique (dir. Y. Déloye), Paris, 2010 ; Benoît Falaize, *L'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire de La Libération à nos jours (1945-2014) : débats et pratiques pédagogiques*, Université de Cergy-Pontoise, thèse en histoire contemporaine (dir. P. Garcia et F. Jacquet-Francillon), 2014 ; Françoise Lantheaume et Jocelyn Létourneau (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, PUL, 2016.

³¹⁶ Julien Cahon, « La place de la Première Guerre mondiale dans les programmes de l'école primaire depuis 1923 », Journée d'étude « Enseigner la guerre, enseigner les guerres à l'école primaire », Poitiers, ESPE, 4 mai 2016 ; Julien Cahon, « L'histoire scolaire de la Grande Guerre, 1914-2017 », *op. cit.* Plusieurs mémoires de master (MEEF) ont été soutenus sur la question à l'INSPE de Beauvais sous ma direction : *L'enseignement de la Grande Guerre à l'école depuis 1985* (Ludivine Morel, 2018) ; *Les images de la Grande Guerre dans les manuels scolaires, 1914-2015* (Angèle Girodon, 2019) ; *La Résistance dans les manuels scolaires, 1945-2015* (Adrien Detrau, 2019).

³¹⁷ Antoine Prost, « Présentation », dossier « Histoire, école et nation », *Histoire de l'éducation*, n°126, 2010, p. 5-10.

³¹⁸ André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988, p. 59-119 ; Patricia Legris, « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@Politique*, n° 3, 2013, p. 69-83.

des élèves, en particulier dans le cadre de l’instruction morale et civique, comme l’expliquent plusieurs instituteurs de la Somme, par exemple. Des maîtres s’appuyant sur le vécu des élèves, c’est probablement ce qu’observe aussi Marie Hollebecque dans les écoles primaires parisiennes, y voyant là un changement du statut des enfants scolarisés dans ces classes de guerre : « L’enfant, que, la veille encore, on privait de toute initiative, est convié à l’action. On lui demande aussitôt de connaître, de juger, de se prononcer. [...] Ainsi, au cours de l’année 1914-1915, l’enfant a pris dans la société un rang qu’on ne lui assigne jamais dans les temps normaux³¹⁹. » Emmanuel Saint-Fuscien y voit l’origine d’innovations pédagogiques qui entraînent « un accroissement – inédit lui aussi – de l’autonomisation de l’élève et une déhiérarchisation des rapports au sein de la classe³²⁰ ». Si la question de l’autorité n’est pas absente des projets, écrits et expériences de Célestin Freinet, fondés sur une coopération qui renforce l’autorité du maître³²¹, les finalités de l’introduction d’une pédagogie de guerre (qui n’est bien sûr pas celle du pédagogue de l’éducation nouvelle) semblent d’une autre nature selon le témoignage de cet instituteur de la Somme par exemple : « Le contre-coup de la tourmente devait fatalement pénétrer l’enseignement, et les émotions ressenties par le maître, il fallait qu’il les fasse partager à ses élèves. [...] Je n’ai pas craint, pour le maintien de la discipline par exemple, de faire appel au cœur de l’enfant, en évoquant le souvenir de son père ou de son frère, en vue d’obtenir une soumission plus grande³²².

Plus globalement, la question de l’autorité dans la classe, de la discipline et de l’obéissance de l’élève paraît hanter l’école de guerre, « dans un contexte où l’autorité était largement perçue comme une vertu cardinale du maître et du professeur³²³ ». Elle l’est en réalité quelle que soit l’époque considérée, mais la mobilisation importante d’instituteurs expérimentés et le départ des pères, puis leurs corollaires, la féminisation accrue du métier d’instituteur (notamment par le recours aux institutrices intérimaires) et une supposée hausse de l’indiscipline dans les foyers comme dans les classes, accentuent cette angoisse d’une fragilisation de ce que l’on nommerait aujourd’hui la posture de l’enseignante³²⁴. Cela a participé d’un bouleversement inédit du cadre scolaire.

³¹⁹ Cité par Stéphane Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants 1914-1918...*, *op. cit.*, p. 37.

³²⁰ Emmanuel Saint-Fuscien, « “Enfants, sauvez les tombes de nos morts”... », *op. cit.*, p. 75 et 81-82.

³²¹ Emmanuel Saint-Fuscien, *Célestin Freinet...*, *op. cit.*, p. 79 et p. 93-105.

³²² AD Somme, 99T394138/2, rapport annuel de l’instituteur de l’école de garçons de la commune de Sénarpont, 15 mai 1916.

³²³ Emmanuel Saint-Fuscien, *Célestin Freinet...*, *op. cit.*, p. 93.

³²⁴ Julien Cahon, « Élèves en guerre... », *op. cit.* ; Julien Cahon, « Les “intérimaires de guerre”, une catégorie à part ? (1914-1924) », dans Stéphanie Dauphin (dir.), *Les enseignantes en France : sexe, genre et identités, XVI^e-XX^e siècles*, à paraître (2021).

Un cadre scolaire bouleversé : jusqu'à quel point ?

Plusieurs de mes publications, en croisant archives scolaires, préfectorales et militaires des territoires de l'arrière-front et de la zone occupée, ont questionné la portée des conflits sur l'institution scolaire, ses acteurs et ses structures. D'autres travaux avaient déjà plus ou moins montré tout ou partie des difficultés matérielles de l'école³²⁵. Cependant, peut-on affirmer que l'institution a tenu pour autant ? Tenir pour l'institution scolaire et ses acteurs, c'est bien entendu montrer que tout continue normalement dans l'adversité et que tout va bien dans des contextes particulièrement difficiles, l'école apparaissant comme une sorte de baromètre de la vie à l'arrière. C'est d'ailleurs souvent ainsi que le perçoivent les combattants, d'où des incompréhensions sur l'insouciance supposée des civils. Mais, il y a, là, peut-être une différence assumée entre les conclusions auxquelles j'ai abouti jusqu'alors et d'autres travaux qui posent le maintien de la vie scolaire, en-deçà des événements, malgré les tempêtes militaires et les tourmentes. Je me suis efforcé, par le croisement des sources, d'analyser, par le bas, les discours des autorités, politiques, scolaires ou militaires, ce qui a permis de les dépasser. Par exemple, en 1914, alors qu'officiellement « des mesures ont été prises pour que la vie scolaire continue son cours normal³²⁶ », la rentrée a dû être décalée dans la plupart des établissements à l'arrière de la ligne de feu, qui subissent de plein fouet les bombardements, les invasions, les destructions et les pillages. De même, les chiffres fournis par l'inspection académique de l'Oise tendent à sous-évaluer les occupations d'école et les perturbations qu'elles occasionnent pour les élèves au cours du conflit, car ils ne tiennent pas compte de l'occupation des classes par des élèves d'autres écoles investies par l'armée, ni du cantonnement des troupes, qui nécessite de nombreuses fermetures d'écoles pendant la guerre. La scolarité continue ainsi d'être perturbée et interrompue de multiples manières durant le temps de guerre. La guerre redessine aussi le réseau scolaire : en cas de fermeture, de réquisition et d'occupation par les services de santé des armées, pour le logement des troupes ou le stockage de matériel militaire, des classes voire des écoles sont réunies, ou se tiennent au domicile des instituteurs ou institutrices, parfois dans d'autres locaux (un presbytère, une salle à l'arrière d'un café par exemple). Si besoin, des classes sont aussi transférées dans d'autres communes, si possible voisines, voire des établissements privés. « Les enseignants et les administrateurs trouvent des combinaisons improbables, bricolent des solutions temporaires qui permettent de maintenir en vie l'activité

³²⁵ Emmanuel Saint-Fuscien, « Ce que la guerre fait à l'institution : l'école primaire en France autour du premier conflit mondial », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, vol. 278, n°2, 2020, p. 5-22.

³²⁶ *Bulletin des Armées de la République*, 19 septembre 1914.

éducative³²⁷ » mais « l'école n'est plus là où est gravé, sur la façade, école communale, elle est où se trouve le maître et ses élèves³²⁸. » Les autorités tentent dans ce contexte de gérer au mieux une « carte scolaire » mouvante en temps de guerre.

L'institution s'adapte certes aux aléas de la guerre, mais ce sont bien souvent les acteurs de terrain qui gèrent les situations à chaud. En 1939, une circulaire ministérielle, qui cherche pourtant à anticiper les difficultés à venir avec l'entrée en guerre, fait appel à l'ingéniosité des décideurs locaux afin de s'adapter³²⁹. Certes, l'institution et ses acteurs ont su s'adapter, avec une assez grande plasticité parfois, mais à quel prix ? L'histoire des écoles en guerre s'est développée dans une période relativement récente, et nous n'avons probablement pas encore totalement mesuré les conséquences des deux conflits mondiaux dans le domaine éducatif, car les travaux universitaires ont jusqu'alors rarement exploré les années de sortie de guerre. Alors que les transformations institutionnelles restent limitées jusqu'à la fin des années 1930, le processus de reconstruction offre un reflet et un indicateur des sorties de guerre de l'école dans les anciennes zones de guerre, où les destructions ont été conséquentes. Pourtant, les historiens s'y sont peu intéressés, contrairement à la reconstruction des villes ou de l'économie³³⁰. Les rapports de l'après-guerre sur la situation matérielle des écoles distinguent souvent les écoles totalement détruites et nécessitant de grosses ou petites réparations. Par exemple, dans l'Oise, selon un bilan partiel effectué dans le quart nord-est du département, sur 382 classes (276 écoles), 36 sont indemnes (9,4%), 154 demandent des réparations (40,3%), 153 de gros travaux (40,1%) et 39 sont totalement détruites (10,2%)³³¹. Il faut parer au plus pressé pour la rentrée d'octobre 1919, établir des baraquements, mais ces installations provisoires durent plusieurs années. En 1923, dans l'Aisne, par exemple – où 1428 des 1724 classes ont été détruites en totalité ou en partie (82,3%) – plus de la moitié (soit 58,4%) « fonctionnent dans leurs anciens locaux, plus ou moins réparés », 38 classes (0,03%) occupent des locaux neufs et reconstruits,

³²⁷ Jean François Condette, « “De guerre lasse”, retrouver la classe ? L'École, les acteurs éducatifs et les réalités de la guerre, dans Jean-François Condette (dir.), *Les écoles dans la guerre...*, op. cit., p. 23.

³²⁸ Sidonie Tafflet, « L'école pendant la Grande Guerre : adaptations et contournements pendant l'occupation », dans Collectif, *Les civils dans la Grande Guerre*, Bulletin de la Fédération des sociétés d'histoire et d'archéologie de l'Aisne, t. LIX, 2014, p. 32.

³²⁹ *Bulletin départemental de l'enseignement primaire de la Somme*, Partie générale, « Élèves réfugiés (C.M. du 18 septembre 1939), n°6, décembre 1939, p. 271.

³³⁰ Anne Duménil et Philippe Nivet (dir.), *Les reconstructions en Picardie*, op. cit.

³³¹ AD Oise, 1N7/64, Rapports du préfet et procès-verbaux des délibérations du Conseil général, « Rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de l'Oise en 1918-1919 », p. 128-129.

et 38,9% hébergent les élèves dans des baraquements provisoires³³². La reconstruction scolaire n'est totalement achevée qu'au début des années 1930. A-t-elle cependant changé le visage de l'école ? Cette question mériterait une analyse plus approfondie, mais quelques tendances semblent se dégager. Si le discours institutionnel y voit une occasion pour améliorer l'hygiène et le confort de locaux déjà vétustes avant la guerre, force est de constater que les bâtiments reconstruits sont l'objet de vives critiques. Ainsi, lors de la rentrée 1932, faisant le point sur la reconstruction scolaire dans le département de la Somme, l'inspecteur primaire note que « dans un certain nombre d'écoles, les cours ne sont pas clôturées [...] et dans la majorité des cas, des locaux neufs présentent un aspect intérieur peu accueillant »³³³. Le paysage scolaire du Nord et du Pas-de-Calais est d'ailleurs similaire³³⁴. Le mobilier est aussi partiellement détruit et le matériel pédagogique fait souvent défaut, une situation qui perdure dans les années qui suivent la fin des conflits. L'association « L'école pour l'école » œuvre d'entraide scolaire pour les enfants des régions libérées, contribue à la reprise de la vie scolaire dans les dix départements de la France dévastée jusqu'en 1923³³⁵. De même, fin 1946, plus de deux ans après la libération, le mobilier scolaire détruit ou endommagé n'a pas encore été remplacé « dans de nombreuses communes » du département de la Somme « où un mobilier de fortune a été rétabli, mais ces installations rudimentaires (bancs sans dossiers par exemple) sont préjudiciables à la santé et à la formation physique des enfants³³⁶. »

A cela s'ajoute une désaffection certaine pour la profession d'instituteur. La crise du recrutement est déjà sensible avant 1914 mais la guerre semble l'amplifier. La mobilisation massive du personnel enseignant masculin a tout d'abord privé les écoles de la majorité des instituteurs. Par exemple, plus de la moitié des instituteurs (54%) du département de l'Oise sont mobilisés au début du premier conflit mondial, soit 434 des 800 maîtres en poste à la veille de la guerre. En 1939, dans la Somme, près de deux tiers (69%) des instituteurs sont appelés sous

³³² *Bulletin départemental de l'Instruction publique de l'Aisne*, « Rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire pendant l'année 1922 », n°5, juillet-août 1923, p. 138.

³³³ *Bulletin départemental de l'enseignement primaire de la Somme*, « Rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Somme pendant l'année scolaire 1931-1932 », n°5, août-septembre 1932, p. 236.

³³⁴ Chantal Dhennin, « L'école et la sortie de guerre dans le canton de La Bassée », dans Jean-François Condette, *Les écoles dans la guerre...*, *op. cit.*, p. 303-327 ; Philippe Marchand, « La reconstitution de l'école primaire dans le département du Nord (1918-1926) », dans Jean-François Condette (dir.), *La Guerre des cartables*, *op.cit.*, p. 457-471.

³³⁵ AD Somme, 99T397094, L'école pour l'école, œuvre d'entraide scolaire pour les enfants des régions libérées, 1920-1922.

³³⁶ AD Somme, 8PO8, conseil général, séance du 14 décembre 1946, p. 285.

les drapeaux (545 sur 790)³³⁷. Cet aspect est assez bien connu. D'autres historiens, comme Emmanuel Saint-Fuscien, Mickaël Bourlet, Jean-François Condette ou Hugues Marquis (entre autres) s'étaient intéressés à ces « cadres intellectuels du pays [qui] avaient été aussi gravement décimés : environ 8000 instituteurs tués (il y en avait 65 000 en 1914)³³⁸ sur 34 480 mobilisés ; 7 407 selon le bilan officiel dont 28 309 dans les formations combattantes³³⁹, soit 21,5% des instituteurs mobilisés – un taux de de 3,5 points supérieurs à la moyenne nationale³⁴⁰ – et 12 % de ceux en poste en 1914³⁴¹. Les instituteurs – qui sont l'une des jeunes générations les plus touchées par la guerre³⁴², car ils servaient pour la majorité dans l'infanterie où ils occupaient pour la plupart une fonction très exposée de chef intermédiaire et l'essentiel de l'autorité de contact³⁴³ – sont parfois étudiés dans le cadre d'enquête plus larges et parmi d'autres groupes sociaux, et souvent dans un cadre départemental (Ain³⁴⁴, Aube³⁴⁵, Charente³⁴⁶, Doubs³⁴⁷, Oise³⁴⁸ par exemple), historiquement important dans l'organisation de l'école républicaine, véritable « institution de proximité³⁴⁹ ». Cela s'explique aussi par la disponibilité d'une source précieuse : les livres d'or départementaux des instituteurs morts pour la France. Les notices biographiques qu'ils contiennent doivent être croisés avec les dossiers de carrière des instituteurs, les fiches matricules et les dossiers individuels des officiers (ce qui est le cas de la majorité d'entre-eux³⁵⁰) conservés au service historique de la Défense³⁵¹. Afin d'assurer le

³³⁷ Véronique Leroux, *Les instituteurs et l'école primaire dans le département de la Somme pendant la Seconde Guerre mondiale*, Amiens, UPJV, mémoire de maîtrise (dir. Jean-Paul Cointet), 1999, p. 30.

³³⁸ Jean-Jacques Becker et Serge Berstein, *Victoires et frustrations, 1914-1929*, Paris, Éditions du Seuil, Nouvelle histoire de la France contemporaine, tome 12, 1990, p. 148.

³³⁹ *Revue générale d'administration*, vol. 44, janvier-février 1921, p. 374.

³⁴⁰ Emmanuel Saint-Fuscien, *Célestin Freinet...*, *op. cit.*, p. 68.

³⁴¹ Jean-François Condette, « Les écoles primaires publiques de l'Aube dans la Grande Guerre (1914-1918) », dans Jean-François Condette et Gilles Rouet (dir.), *Un siècle de formation des maîtres en Champagne-Ardenne. Écoles normales, normaliens, normaliennes et écoles primaires de 1880 à 1980*, Reims, CRDP Champagne-Ardenne, 2008, p. 77.

³⁴² Jacques Vallin, « Les générations les plus touchées par la guerre », Jean-Marc Rohrbasser (dir.), *Bouleversements démographiques de la Grande Guerre*, Paris, INED Éditions, 2014, p. 81-95.

³⁴³ Emmanuel Saint-Fuscien, *À vos ordres ? La relation d'autorité dans l'armée française de la Grande Guerre*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2011, p. 51-55 ; Emmanuel Saint-Fuscien, « Les instituteurs combattants de la Grande Guerre : des soldats comme les autres ? », dans Jean-François Condette (dir.), *Les écoles dans la guerre...*, *op. cit.*, p. 221.

³⁴⁴ Mickaël Bourlet, « Les instituteurs de l'Ain dans la Grande Guerre », *14-18 Le Magazine de la Grande Guerre*, n°57, mai-juillet 2012, p. 44-49.

³⁴⁵ Jean-François Condette, « Les écoles primaires publiques de l'Aube dans la Grande Guerre (1914-1918) », *op. cit.*, p. 71-108.

³⁴⁶ Hugues Marquis, « L'école primaire de la Charente dans la Grande Guerre. Un aspect de l'effort de guerre par la mobilisation patriotique », Jean-François Condette (dir.), *Les écoles dans la guerre...*, p. 137-157.

³⁴⁷ Jean-Jacques Becker, *Les Français dans la Grande Guerre*, *op. cit.*, p. 142-152.

³⁴⁸ Julien Cahon, « Les écoles primaires publiques de l'Oise dans la Grande Guerre, 1914-1918 », *Annales historiques compiégnaises*, n°153, mai-juin 2019, p. 38-45.

³⁴⁹ Jean-François Chanut, *L'école républicaine et les petites patries*, *op. cit.*, p. 39-68.

³⁵⁰ Julien Cahon, « Les écoles primaires publiques de l'Oise dans la Grande Guerre, 1914-1918 », *op. cit.*

³⁵¹ Mickaël Bourlet, « Les instituteurs de l'Ain dans la Grande Guerre », *op. cit.* ; Mickaël Bourlet et Gwladys Longeard, « De l'intérêt des livres d'or », *Sources de la Grande Guerre* [blog] :

remplacement des instituteurs mobilisés, l'inspecteur d'académie fait appel à des maîtres ou maîtresses retraités, réfugiés, aux élèves de troisième année de l'école normale et, massivement, à des intérimaires. C'est l'autre front des instituteurs, qu'il convenait d'étudier plus en avant. En effet, la Grande Guerre a-t-elle durablement et profondément modifié le corps enseignant ?

Reprenant le dossier ouvert par Jean-François Chanet sur la féminisation de l'enseignement primaire³⁵², je me suis ainsi intéressé au cas des « intérimaires de guerre ». Celui-ci est révélateur de la portée de la guerre dans l'enseignement car la guerre « fait basculer la profession du côté des femmes³⁵³ ». Qui et combien étaient ces institutrices « jetées brusquement dans une carrière difficile, avec une instruction souvent médiocre et [...] sans aucune préparation pédagogique³⁵⁴ » ? Souvent citées par l'administration de l'Instruction publique, les intérimaires de guerre restent en effet peu visibles. De plus, si les travaux et réflexions sur l'histoire des femmes puis du genre ont déjà une longue et riche histoire, tant dans l'historiographie de l'éducation que celle de la Grande Guerre, le croisement entre genre, éducation et guerre est jusqu'à présent relativement peu pratiqué dans la production scientifique, alors que la guerre – cette hécatombe masculine – a transformé la place et les relations entre femmes et hommes, notamment dans les dispositifs civils³⁵⁵. Ainsi, dans l'historiographie de la Grande Guerre, les travaux sur les instituteurs sont anciens et nombreux, mais ceux sur les institutrices restent plutôt rares, tandis que les études sur les femmes dans la Grande Guerre font très souvent référence aux « gardiennes³⁵⁶ », aux « munitionnettes » et aux « anges blancs » – et donc respectivement à leur rôle dans l'agriculture, les usines d'armement, ou les services de santé militaire – mais de manière moins circonstanciée, ou allusive, voire jamais, aux enseignantes qui ont pourtant contribué à maintenir une vie scolaire, y compris en zone envahie. D'autre part, que recouvre cette catégorie d'intérimaires ? L'article de Jean-François Chanet restait finalement assez allusif. Du moins, la description qu'il en faisait ne me

<https://sourcesdelagrandeguerre.fr/?p=360>, consulté le 14 janvier 2020. Voir également la base de données numérique de l'enseignement primaire et secondaire (tués, disparus et blessés), réalisée par la mission des archives et du patrimoine culturel du ministère de l'Éducation nationale : *Livre d'or des personnels de l'Instruction publique et des Beaux-arts* : <https://www.education.gouv.fr/livredor14-18/>, consulté le 14 janvier 2020.

³⁵² Jean-François Chanet, « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'éducation*, n°115-116, 2007, p. 171-193.

³⁵³ Françoise Thébaud, *Les femmes au temps de la guerre 14*, Paris, Payot, 2013, p. 226.

³⁵⁴ AD Oise, 1N7/66, Rapports du préfet et procès-verbaux des délibérations du Conseil général, « Rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de l'Oise en 1920-1921 », p. 137.

³⁵⁵ Luc Capdevila, François Rouquet et Fabrice Virgili (dir.), *Sexes, genre et guerres : France, 1914-1945*, Paris, Payot, 2010, p. 60-62.

³⁵⁶ Ernest Perochon, *Les gardiennes*, Paris, Plon, 1924.

satisfaisait pas, dans la mesure où elle ne correspondait ni aux situations que je rencontrais dans les documents d'archives, ni aux discours du *Journal des instituteurs*, principal organe de presse pédagogique de l'enseignement primaire³⁵⁷.

C'est donc la tâche à laquelle je me suis attelé³⁵⁸. Les « intérimaires de guerre » sont en réalité une catégorie créée et nommée par l'État enseignant dès l'entrée en guerre, pour faire face une situation d'urgence, même si la pratique des suppléances préexiste à la guerre. Une telle distinction n'est pas anodine : le suppléant a une nomination en règle à un emploi déterminé pour la durée de la vacance du poste. La mobilisation ayant rendu libres de nombreux emplois dans tous les départements, le ministère décida de procéder à des nominations d'intérimaires pour la durée de la guerre, supposée courte, mais s'est dispensé de fixer des règles applicables à l'ensemble du pays, préférant s'en remettre aux inspecteurs d'académie³⁵⁹, d'où des pratiques fluctuantes selon les départements, notamment quant à la titularisation de principe des intérimaires ayant obtenu le CAP³⁶⁰. Comme dans d'autres « services publics et certaines grandes entreprises, le remplacement est d'abord une affaire de famille censée supprimer la concurrence : la femme, la fille, la sœur du mobilisé ont priorité pour combler les vides³⁶¹ » à condition qu'elles aient les titres réglementaires. Des femmes d'instituteurs apparaissent ainsi dans le tableau des mouvements du personnel dans la Somme, en 1915³⁶². Un an plus tôt, une circulaire ministérielle engageait « les inspecteurs d'académie à pourvoir de poste, sur leur demande, les veuves d'instituteurs mobilisés pourvues de brevets, et de les faire entrer dans les cadres si, après une période d'essai, elles paraissent avoir les aptitudes requises³⁶³. » Pour l'institution, il s'agit de « permettre la marche régulière de l'ensemble du service³⁶⁴ », et « prendre des mesures qui répondent aux seuls besoins du moment³⁶⁵ », mais « la réglementation du début de la guerre, improvisée dans un moment tragique, se trouve débordée³⁶⁶ » à mesure que la guerre s'allonge et les besoins augmentent.

³⁵⁷ Fondé en 1858, cet hebdomadaire devient *Journal des instituteurs et des institutrices*, à partir de septembre 1917.

³⁵⁸ Julien Cahon, « Les « intérimaires de guerre »... », *op. cit.*

³⁵⁹ Jean-François Chanet, « Des institutrices pour les garçons... », *op. cit.*, p. 184.

³⁶⁰ *Journal des instituteurs*, Eugène Cottet, « Nos intérimaires », n°28, 1^{er} avril 1917, p. 239-240.

³⁶¹ Françoise Thébaud, *Les femmes au temps de la guerre 14*, *op. cit.*, p. 224.

³⁶² AD Somme, 99T396289, intérimaires, tableau des mouvements avec effet au 1^{er} octobre 1915.

³⁶³ Circulaire du 17 octobre 1914 ; *Journal des instituteurs*, « réponses du ministre aux questions écrites des députés », n°50, 12 septembre 1915, p. 516.

³⁶⁴ *Bulletin départemental de l'enseignement primaire de la Somme*, « Rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Somme, pendant l'année scolaire 1916-1917 », n°8, août 1917, p. 310.

³⁶⁵ *Ibid.*, « Rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Somme, pendant l'année scolaire 1918-1919 », n°6, août 1919, p. 258.

³⁶⁶ *Journal des instituteurs*, « Intérêts professionnels », n°38, 10 juin 1917, p. 322.

Les autorités publiques tentent également de recenser les intérimaires. Si la collecte des statistiques est importante pour la gestion du personnel enseignant, les chiffres peuvent parfois avoir tendance à ne pas tout dévoiler et être en partie faussés, d'autant plus quand le vocabulaire n'est pas stabilisé. Si l'on en croit le *Journal des instituteurs*, la mobilisation des intérimaires est massive dans les classes car il y aurait à l'échelle nationale, entre 18 000 et 25 000 intérimaires en 1917³⁶⁷. D'après les chiffres fournis par l'inspection académique de l'Oise pour l'année scolaire 1915-1916, 64 % du personnel suppléant les instituteurs mobilisés est composé d'intérimaires, et 81 % de ces remplaçants sont des femmes ; cette proportion atteignant près de 91% chez les intérimaires³⁶⁸. Dans le département de la Somme, l'inspecteur d'académie exclut de la statistique officielle qui recense les intérimaires, les normaliens ainsi que les enseignants évacués ou réfugiés, nombreux dans la région, alors que ces derniers y sont, pour la plupart, en poste comme intérimaires, mais la catégorie des intérimaires de guerre ne désigne ici que les enseignantes débutantes³⁶⁹. L'explication est simple en réalité : un enseignant réfugié reste inscrit dans les cadres de son département d'origine, même s'il est employé comme intérimaire dans un autre département. En 1916, dans une note de service, l'inspecteur primaire d'Amiens indique à l'inspecteur d'académie que « les instituteurs et institutrices intérimaires qui exercent actuellement à Amiens sont des fonctionnaires des régions envahies. Tous étaient en service avant la guerre. Tous ont le certificat d'aptitude pédagogique³⁷⁰. » De nombreux cas individuels attestent aussi des intérimaires assurés par des instituteurs et institutrices titulaires, y compris venant de l'enseignement privé, ou de pays francophones, en particulier de Belgique. Pourtant, la représentation d'une catégorie d'intérimaires homogène et indifférenciée s'impose progressivement : l'idée, couramment admise, que les intérimaires sont des femmes, jeunes, munies du seul brevet élémentaire et débutant dans l'enseignement, ainsi que le discours véhiculé sur elles sont également révélateurs de rapports sociaux de genre. Ainsi, directeurs et inspecteurs relient fréquemment, à partir de 1916, les difficultés d'organisation pédagogique, un relâchement de la discipline scolaire et la baisse de la fréquentation scolaire à l'extension de la féminisation de l'enseignement primaire et en particulier l'appel à des intérimaires de guerre.

³⁶⁷ *Journal des instituteurs*, n°38, 10 juin 1917, p. 322 ; n°1, 23 septembre 1917, p. 6.

³⁶⁸ AD Oise, 1N7/61, Rapports du préfet et procès-verbaux des délibérations du Conseil général, « Rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de l'Oise en 1915-1916 », p. 126.

³⁶⁹ *Bulletin départemental de l'enseignement primaire de la Somme*, « Rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Somme, pendant l'année scolaire 1918-1919 », n°6, août 1919, p. 262.

³⁷⁰ AD Somme, 99T396356, Note de service de l'inspecteur primaire d'Amiens à l'inspecteur d'académie, 23 février 1916.

Si ce discours ne résiste pas toujours à la pratique, il est plus complexe qu'il n'y paraît. L'attitude de ces instituteurs, directeurs d'école ou inspecteurs envers les intérimaires de guerre est ambiguë, l'expression de fortes réticences se mêlant aux louanges et la célébration du mérite de ces institutrices.

Dès 1915, le problème à venir du recrutement est également posé dans les colonnes du *Journal des instituteurs* : « La question du recrutement des instituteurs qui devront remplacer nos morts, et nos blessés aussi mis dans l'impossibilité d'enseigner, doit préoccuper à juste titre ceux qui se soucient de l'avenir de notre école laïque nationale³⁷¹. » La question du recrutement est intimement liée à celle de la formation professionnelle et des intérimaires : dès 1916, il apparaît indispensable de « former [ces] nouvelles recrues qui, bien souvent, devront être maintenues dans les cadres » après le conflit³⁷². » et qui ont été « surtout préparées à tenir des élèves, à faire une classe. [...] faire du débrouillage³⁷³ ». Certains considèrent dès 1917 que « c'est une erreur de maintenir un concours [...], alors qu'il existe dans nos écoles des centaines d'excellentes institutrices qu'on a vues à l'œuvre »³⁷⁴. Cependant, dans l'immédiat après-guerre, « l'heure ne semble pas aux réformes majeures pour les écoles normales. En 1919, pour faire face à la pénurie de maîtres accentuée par les décès de la guerre, la loi du 6 octobre autorise les écoles normales à recruter des élèves-maîtres ayant déjà terminé leur enseignement général. [...] C'est la fin de la conception séminariale [...], existe désormais une seconde filière qui permet à un futur instituteur d'entrer à l'école normale avec son brevet supérieur en poche et de ne faire qu'une seule année de formation pratique³⁷⁵. » La circulaire du 4 novembre 1918 avait rendu moins aléatoire l'entrée des intérimaires dans les cadres à l'issue du conflit en établissant un tableau de classement. Plusieurs centaines effectuent leur année de stage puis sont titularisés entre 1920 et 1923. De 1919 à 1924, une série de lois et de textes réglementaires comblent un vide juridique et instaure un ensemble de mesures pour le reclassement des intérimaires de guerre, leur nomination à titre définitif, l'attribution d'une indemnité de licenciement, ou encore leur admission à l'école normale. La circulaire relative à l'application de la loi du 14 janvier 1924 sur les mesures réparatrices en faveur du personnel de l'enseignement primaire élémentaire public, définit enfin largement cette catégorie en y « rang[eant] tout maître ou

³⁷¹ *Journal des instituteurs*, Eugène Cottet, « Le recrutement des instituteurs après la guerre », n°1, 26 septembre 1915, p. 6.

³⁷² *Ibid.*, Edouard Petit, « Toujours les intérimaires », n°39, 18 juin 1916, p. 329-330.

³⁷³ *Ibid.*, « Formation sociale des intérimaires », n°25, 11 mars 1917, p. 231-234.

³⁷⁴ *Ibid.*, Eugène Cottet, « Nos intérimaires », n°19, 28 janvier 1917, p. 168.

³⁷⁵ Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 151.

maîtresse qui, entre le 2 août 1914, date de la déclaration de la guerre, et le 24 octobre 1919, date officielle de la cessation des hostilités, aura donné l'enseignement dans un emploi dépourvu de titulaires [...] ou dont le titulaire est mobilisé ou absent de son poste par suite de circonstances imputables au fait de la guerre³⁷⁶. » Le rôle assuré par les femmes dans l'enseignement motive aussi l'égalité salariale entre instituteurs et institutrices en 1919. Cependant, l'immense majorité des intérimaires doivent quitter leur poste suite au retour des instituteurs titulaires³⁷⁷.

La guerre fait-elle baisser le niveau scolaire ?

Cette question s'est tout d'abord posée dans le cadre d'un projet régional structurant intitulé PREUVE (Picardie réussite éducative) de 2015 à 2019, contrat de recherche financé par le Conseil régional de Picardie puis des Hauts-de-France. Celui-ci, sous la direction d'Ismail Ferhat, partait d'un constat qu'une équipe de chercheurs a cherché à comprendre, historiciser et expliquer : une sous-performance systématique et systémique du territoire picard en matière d'éducation et de formation par rapport à la France métropolitaine depuis les années 1970. Responsable scientifique de l'équipe partenaire n°2 de ce programme thématique, j'ai notamment exploré l'une des pistes souvent invoquées par les acteurs éducatifs sur ce « retard » picard : la région a été le théâtre de trois guerres en moins d'un siècle et celles-ci ont été un obstacle à son développement³⁷⁸. Une partie des acteurs éducatifs locaux interrogés partage encore aujourd'hui cette idée. Pourtant, les sciences humaines et sociales n'ont jamais expliqué le rôle des guerres dans un éventuel retard scolaire (dans l'académie d'Amiens ou ailleurs), ni démontré leur portée à moyen ou long terme sur le système éducatif (régional ou national). Des historiens spécialistes de la Grande Guerre ont néanmoins interrogé « le problème du handicap à long terme » de l'économie picarde, en faisant l'hypothèse que le premier conflit mondial pouvait « contribuer à expliquer certaines formes de retard qui obèrent aujourd'hui le développement de la région [Picardie]³⁷⁹ ». Cette hypothèse peut-elle être pertinente dans le domaine scolaire ? Dans quelle mesure les guerres ont-elles fait baisser le niveau scolaire de plusieurs générations d'élèves et expliquer les difficultés scolaires actuelles dans l'académie d'Amiens ? Deux écueils ont dû être évités pour répondre à cette question. Le premier est celui

³⁷⁶ *Bulletin départemental de l'instruction publique de la Somme*, n°2, mars 1924, p. 85.

³⁷⁷ Mathilde Bernardet, « *Le gouvernement féminin ?* » *Les institutrices de la Grande Guerre en France et en Allemagne (1914-1920)*, Paris, EHESS, mémoire de master, 2015.

³⁷⁸ Pierre Rappo, « Académie d'Amiens », *L'Éducation nationale*, n°108, 17 juin 1971, p. 21 ; IGEN-IGAENR, *Évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens*, op. cit., p. 34-36.

³⁷⁹ Philippe Nivet et Anne Duménil, « Les conséquences du passage du front dans la Somme », dans Philippe Nivet et Anne Duménil (dir.), *Picardie, terre de frontière*, op. cit., p. 185.

du déterminisme historique qui consisterait à se lancer rétrospectivement dans la chronique d'un retard annoncé et une hypothétique quête des origines. Le second est l'anachronisme, la question du retard scolaire, dans son acception actuelle d'échec et de décrochage ne se posant pas exactement en ces termes entre la fin du XIX^e siècle et le milieu du XX^e siècle, mais renvoyant alors soit aux « laissés-pour-compte » de l'obligation scolaire, enfants des milieux populaires dits inaptes ou arriérés d'une part, ou aux « échecs paradoxaux » de certains enfants issus de milieux aisés dans l'enseignement secondaire³⁸⁰. Mobilisant également l'enquête de 1920, auprès des instituteurs de l'académie de Lille, Philippe Nivet pose la question du retard scolaire des élèves de ces zones occupées mais en restait à l'utilisation de ces témoignages comme illustration exemplaire : « De nombreux instituteurs relèveront donc après la guerre l'incidence de l'occupation sur le niveau scolaire des enfants, qui “ont beaucoup perdu comme instruction et éducation” », note l'instituteur³⁸¹. »

Un tel constat est en effet présent dans plusieurs témoignages d'instituteurs après-guerre. Mais cela correspond-il pour autant à la réalité ? Quand bien même, les discours alarmistes, comme celui tenu par cet instituteur de l'Aisne ne semblent pas être majoritaires : « Évidemment, des classes fonctionnant en d'aussi mauvaises conditions et d'une façon si intermittente, ne peuvent donner d'excellentes résultats et j'avoue que l'instruction de nos pauvres enfants laissent bien à désirer. [...]. Cette triste situation n'est malheureusement pas spéciale à Nizy-le-Comte. [...] il en est d'autres où l'enseignement a fait totalement défaut. Si l'on n'y remédie pas, il va se former comme une solution de continuité d'ignorance dans la chaîne des générations scolaires de ces communes³⁸². » Cet exemple est-il généralisable ? Probablement pas. La situation décrite revient certes dans quelques témoignages, mais on ne sait dans quelle mesure les récits, collectés dans l'académie de Lille lors de la vaste enquête de 1920, sont représentatifs. Du moins, on peut affirmer avec certitude qu'il y a, dans les réponses, une sur-représentation des écoles situées à proximité de la ligne de front ou ayant le plus souffert de l'occupation allemande, et donc très probablement les plus affectées³⁸³. L'on sait également, grâce à Aldo

³⁸⁰ Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français », dans Éric Plaisance (dir.), *« L'échec scolaire » : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Actes du colloque franco-suisse, 9-12 janvier 1984*, Paris, Éditions du CNRS, 1985, p. 155-163 (réédité par la *Revue française de pédagogie*, n°206, 2020, p. 49-55) ; Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école...*, op. cit.

³⁸¹ Philippe Nivet, *La France occupée, 1914-1918*, op. cit., p. 79.

³⁸² La Contemporaine, F delta 1126/4, dossier B.619, réponse de l'instituteur de Nizy-le-Comte au questionnaire concernant l'occupation allemande : « rapport sur la vie scolaire à Nizy-le-Comte pendant l'occupation allemande », 2 janvier 1919, p. 1-4.

³⁸³ Aldo Battaglia, « Le fonds de l'Académie de Lille 1914-1920 », op. cit., p. 85-86.

Battaglia, qu'un quart des communes de l'académie de Lille sont représentées, mais avec des taux de réponses inégales selon les départements (environ 45% dans le Nord et les Ardennes, 26% dans l'Aisne, 21% dans le Pas-de-Calais et 4% dans le Somme). De la même façon, les communes situées à proximité de la ligne de front et ayant le plus souffert de l'occupation allemande, où l'« on peut penser que les activités scolaires avaient été très affectées, voire minimales ou inexistantes », sont finalement sur-représentées³⁸⁴. D'ailleurs, plus de 18 mois après la libération de ces territoires, si la reconstruction matérielle a tout juste débuté dans ces territoires dévastés, celle des souvenirs est probablement déjà entamé. Cette grande enquête a un « objectif mémoriel évident » qui donne « une vision biaisée de l'occupation³⁸⁵ » mais, pour ses promoteurs, la dénonciation des méfaits de l'occupation, qui oriente invariablement les questions et diversement les réponses, « ne semble pas avoir été le principal moteur de la démarche³⁸⁶ ». De plus, « certains enseignants répondent au questionnaire en 1920 alors qu'ils n'étaient pas en poste entre 1914 et 1918 dans la commune en question »³⁸⁷. Cette enquête de 1920 mériterait d'être mieux exploitée car elle l'a finalement été assez peu par les historiens, autrement que « pour prendre quelques exemples précis des impacts de la guerre et /ou de l'occupation sur les structures scolaires ou les communes »³⁸⁸.

Cependant, ce discours est aussi véhiculé après la Grande Guerre par le ministre de l'Instruction publique, Léon Bérard, qui dénonce aussi une baisse du niveau des élèves liée à la guerre³⁸⁹ et s'inquiète de la situation dans les anciennes zones de guerre : « les enfants ayant dépassé l'âge scolaire (13 ans) en 1919 et qui n'avaient pas pu aller en classe pendant l'occupation sont trop peu nombreux à être scolarisés pour essayer de rattraper le temps perdu³⁹⁰. » La reconstruction absorbe en effet les forces de la jeunesse picarde, ce qui préoccupe aussi fortement les

³⁸⁴ *Ibid.* Voir également Aldo Battaglia, « “La Guerre dans le ressort de l'Académie de Lille”. L'enquête du recteur Georges Lyon en 1920 », dans Jean-François Condette (dir.), *La Guerre des cartables...*, *op. cit.*, p. 65-78.

³⁸⁵ Philippe Salson, « Dire l'occupation. Les instituteurs de l'Aisne rendent compte de l'occupation de 1914 à 1918 à leurs supérieurs », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, volume 101-102, n°1, 2011, p. 77-78.

³⁸⁶ Aldo Battaglia, « “La Guerre dans le ressort de l'Académie de Lille”... », *op. cit.*, p. 65.

³⁸⁷ Jean-François Condette, « “Votre tranchée est votre banc scolaire”... », *op. cit.*, p. 23.

³⁸⁸ Aldo Battaglia, « “La Guerre dans le ressort de l'Académie de Lille”... », *op. cit.*, p. 70. Citons cependant Philippe Marchand, *Raconter la guerre. Souvenirs d'élèves du département du Nord (1920)*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2020 : il s'agit d'une première exploitation systématique de l'enquête de la BDIC, cependant pour le seul département du Nord et son corpus de 152 compositions d'élèves rédigées pour l'exposition de 1920.

³⁸⁹ Brigitte Dancel, « Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire », *Carrefours de l'éducation*, n°13, 2002/1, p. 40.

³⁹⁰ AD Oise, 1N7/64, Rapports du préfet et procès-verbaux des délibérations du Conseil général, « Rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de l'Oise en 1918-1919 », p. 123-124. AD Aisne, 1N132, Rapports du préfet et procès-verbaux des délibérations du Conseil général, « Rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de l'Aisne en 1919-1920 », p. 473.

inspecteurs primaires des trois départements picards. Dès 1919, les jeunes se tournent vers les emplois de la reconstruction où les salaires sont meilleurs selon l'inspecteur d'académie en poste dans la Somme³⁹¹. Ce dernier (comme le ministre) s'inquiète du faible nombre d'enfants ayant dépassé l'âge scolaire fréquentant l'école dans les anciennes « zones de guerre », situation qui s'expliquerait selon l'inspecteur primaire de la circonscription de Montdidier par le contexte de pénurie de main d'œuvre pour la reconstruction³⁹². Le même argument est avancé dans l'Oise : « La crise de la vie chère, le défaut de la main d'œuvre, surtout dans les régions dévastées, ont contribué à retenir loin de l'école un grand nombre d'enfants d'âge scolaire et d'adolescents³⁹³. » Un constat identique est dressé par l'inspecteur d'académie de l'Aisne : « les enfants de 13 ans sont attirés par l'offre de salaires largement rémunérateurs³⁹⁴. » À la fin des années 1920, l'absence de main d'œuvre rurale est toujours avancée pour expliquer les phénomènes de retrait de l'école avant la fin de la scolarité³⁹⁵. Cependant, dans l'Aisne, département le plus dévasté de la France septentrionale³⁹⁶, la fin de la guerre semble avoir eu comme effet immédiat (mais de courte durée) un afflux des enfants de plus de 13 ans dans l'ancienne zone occupée car ils « n'avaient pas pu aller en classe pendant l'occupation et venaient à l'école après l'âge normal pour essayer de rattraper le temps perdu³⁹⁷ » tandis que, « dans les arrondissements où les écoles ont fonctionné plus régulièrement pendant la guerre (Vervins, Château-Thierry) et que les enfants ont pu accomplir dans l'ensemble leur scolarité normale, le nombre des élèves de 13 ans est inférieur³⁹⁸. »

De même, la thèse de Matthieu Devigne a montré, qu'en 1945, des inspecteurs d'académie dénonçaient une baisse du niveau intellectuel des élèves, dans l'Yonne par exemple, mais « les appréciations sur la question varient d'une académie à l'autre, suivant l'impact de la guerre sur

³⁹¹ *Bulletin départemental de l'Instruction publique de la Somme*, « Rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Somme en 1919-1920 », n°6, août 1920, p. 229.

³⁹² AD Somme, 99T397071, Lettres des inspecteurs primaires de Montdidier et d'Amiens à l'inspecteur d'académie de la Somme, janvier 1920.

³⁹³ AD Oise, 1N7/64, Rapports du préfet et procès-verbaux des délibérations du Conseil général, « Rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de l'Oise en 1918-1919 », p. 123-124.

³⁹⁴ AD Aisne, 1N132, Rapports du préfet et procès-verbaux des délibérations du Conseil général, « Rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de l'Aisne en 1919-1920 », p. 473.

³⁹⁵ Bruno Poucet, « Offre scolaire en primaire élémentaire. Statistiques et réussite éducative », *Revue du Nord* hors-série, n°39, *op. cit.*, p. 33-34.

³⁹⁶ AD Aisne, 1N132, « La Reconstitution de l'Aisne », cartes comparatives des zones dévastées dans les 10 départements libérés, 1920.

³⁹⁷ *Bulletin départemental de l'Instruction publique de l'Aisne*, « Rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire pendant l'année 1922 », n°5, juillet-août 1923, p. 145.

³⁹⁸ *Ibid.*, « Rapport de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire pendant l'année scolaire 1919-1920 », n°6, octobre 1920, p. 139.

le territoire, mais aussi et surtout [...] en fonction de l'optimisme voulu par l'inspecteur d'académie »³⁹⁹. Le ministre de l'Éducation nationale, René Capitant estime également à la libération que « les réquisitions nouvelles [par les armées alliées], s'il devait y être donné suite, interrompraient la remise en service de ces établissements, contrarieraient l'effort de réorganisation nécessaire dans l'Université et compromettraient l'éducation et l'avenir de milliers d'enfants »⁴⁰⁰. Cependant, cette formule d'usage est aussi l'archétype même du discours de libération et de sortie de guerre sur la jeunesse et sur l'École, et de leur rôle dans le relèvement de la France : « Après la guerre [...], les enquêtes, articles, sondages et ouvrages sur le sujet prolifèrent ; tous indiquent que la réflexion sur les jeunes est avant tout un questionnement sur l'avenir. [...] Il fonctionne telle une plaque sensible où se déposent et se cristallisent les attentes dont les jeunes sont investis. Cette fonction est plus prégnante encore lorsque, comme c'est le cas à l'issue de la guerre, la société semble aux abois. [...] Les propos inquiets sur les jeunes, qui abondent à l'époque, sont une autre façon d'évoquer de tout autres anxiétés, lorsque le passé se fait sombre et l'avenir incertain [...] »⁴⁰¹. »

En définitive, mes travaux de recherche ont permis de déconstruire l'idée selon laquelle le « retard éducatif » de la Picardie était dû aux guerres. Cela peut paraître paradoxal dans la mesure où la démonstration a été faite d'un bouleversement inédit de l'école pendant les guerres. Celui-ci a affecté le réseau scolaire picard à court et moyen terme, mais cette explication ne vaut pas sur le temps long. En réalité, l'émergence de l'idée selon laquelle la cause du retard scolaire serait à trouver dans les guerres apparaît dans les années 1950-1960 et peut s'expliquer par la concomitance de plusieurs évolutions : tout d'abord, l'affirmation simultanée de la question de l'échec scolaire comme problème social et politique et de la « théorie du handicap socio-culturel⁴⁰² » même si des psychologues et des pédagogues en avaient posé les jalons dès le début du XX^e siècle dans leurs travaux sur les « enfants déficients »⁴⁰³ ; ensuite, la redécouverte de l'appartenance, au XIX^e siècle, de l'Aisne, l'Oise et la Somme (réunie en 1964 dans l'académie d'Amiens) à la France favorisée, du point de vue

³⁹⁹ Matthieu Devigne, *L'école des années noires*, *op. cit.*, p. 203-204.

⁴⁰⁰ AD Somme, 31W21, Lettre du ministre de l'Éducation nationale, René Capitant, au ministre de la Guerre, 31 janvier 1945.

⁴⁰¹ Ludivine Bantigny, « La jeunesse, la guerre et l'histoire (1945-1962) » dans Ludivine Bantigny, *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France XIX^e-XXI^e siècle*. Paris, PUF, 2009, p. 153.

⁴⁰² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation...*, *op. cit.*, p. 433.

⁴⁰³ Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire... », *op. cit.* ; Bertrand Ravon, *L'échec scolaire. Histoire d'un problème public*, Paris, Éditions In Press, 2000, p. 85-92.

de l'équipement scolaire, de la scolarisation et de l'alphabétisation⁴⁰⁴ ; enfin, la perception de difficultés éducatives spécifiques à la Picardie, tant chez les acteurs locaux que chez les représentants de l'État⁴⁰⁵. C'est en réalité le discours alors exprimé par ces derniers sur le « sous-développement » scolaire et universitaire de la Picardie qui explique la volonté de trouver sa cause dans des inégalités antérieures et extérieures au système scolaire, dans les guerres donc, mais aussi parmi les héritages sociaux, au cœur d'une région marquée par une tradition ouvrière et rurale. Ces aspects comptent parmi les enjeux et débats pris en considération de manière croissante par les acteurs chargés des politiques éducatives et de formation, alors que s'ouvre, dans ces années d'après-guerre, le temps des mutations pour le système d'enseignement français.

⁴⁰⁴ BNF, GE D-26821, J. Manier, *L'instruction en France en 1867*, Paris, Berger, 1867, statistiques et cartes, 2 p. ; 4-LF242-196, L. Maggiolo, *Statistique rétrospective. État récapitulatif et comparatif indiquant, par département, le nombre des conjoints qui ont signé l'acte de leur mariage au XVIIe, XVIIIe et XIXe siècle, documents fournis par 15928 instituteurs*, Paris, Ministère de l'Instruction publique, s.d., extrait de la Statistique de l'instruction primaire, II^e volume, 8 p. Voir Michel Fleury et Pierre Valmary, « Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III, d'après l'enquête de Louis Maggiolo (1877-1879) », *Population*, 12^e année, n°1, 1957, p. 71-92.

⁴⁰⁵ Julien Cahon et Ismail Ferhat, « Le “retard culturel picard” : un refus d'école ? (1950-1980) », dans Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école...*, *op. cit.*, p. 133-144.

Troisième Partie

**Reconstruire et changer l'école dans un
système éducatif en mutations (1945-1989) :
nouveaux enjeux, nouveaux débats,
nouveaux acteurs ?**

À la libération, une triple reconstruction de l'école est opérée par les pouvoirs publics. On l'a vu précédemment, elle est tout d'abord morale : il s'agit d'épurer le personnel et l'administration de l'Éducation nationale, étape indispensable au rétablissement de l'école républicaine (voir chapitre 3). Son organisation est d'ailleurs remaniée par l'ordonnance du 20 novembre 1944, qui réorganise les directions du ministère, et émancipe l'institution de la tutelle préfectorale dans les départements, en retirant au préfet le pouvoir sur les personnels de l'enseignement primaire, déléguant ce rôle au recteur d'académie⁴⁰⁶. Dans les années d'après-guerre, la reconstruction est aussi matérielle tant le bilan dressé entre 1946 et 1948 est lourd pour le réseau scolaire français et le regain démographique déjà sensible, mais cette reconstruction des bâtiments scolaires est très lente et laborieuse⁴⁰⁷. La reconstruction de l'école est enfin pédagogique : il convient de préparer la réforme générale de l'enseignement, comme le rappellent opportunément Françoise Laot et Rebecca Rogers : « La pédagogie et la réforme du système scolaire constituent des thèmes récurrents de la scène politique des années d'après-guerre. [...] L'éducation, au cœur des débats de l'après-guerre, se trouve enrôlée, avec l'économie, dans la bataille pour l'édification d'un monde meilleur⁴⁰⁸. » Parallèlement, le retour à la légalité républicaine est synonyme du retour d'une autre guerre, la « guerre scolaire ». Ces enjeux orientent durablement les politiques éducatives de la seconde moitié du XX^e siècle. Ils constituent le fil rouge des trois chapitres de cette partie, qui montrent comment différents acteurs, de l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, se saisissent de tout ou partie de ces questions : l'évolutions des rapports entre l'État et les collectivités locales (chapitre 5), la rénovation d'un enseignement massifié et les limites de la démocratisation (chapitre 6), enfin la laïcité scolaire (chapitre 7).

Pour cela, on se place résolument du côté d'acteurs individuels et collectifs pour analyser comment une politique éducative atteint (ou non) ses objectifs sur un territoire donné. Bien entendu, il ne prétend pas offrir une analyse d'ensemble mais propose d'étudier le renouvellement des trois problématiques éducatives précitées, la construction des politiques afférentes, leur institutionnalisation ou leur rejet, ainsi que celle des débats d'opinion et des effets produits à moyen et long terme, à partir de l'articulation de trois points de vue et échelles spatiales : les collectivités locales à l'échelle départementale et communale (chapitre 5), les

⁴⁰⁶ Jacques Minot, *L'organisation de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale*, Paris, Éditions du service de formation administrative du MEN, 1977, 1982, p. 11-12.

⁴⁰⁷ Matthieu Devigne, *L'école des années noires...*, *op. cit.*, p. 223-239.

⁴⁰⁸ Françoise Laot et Rebecca Rogers, « Question éducative et recherche dans l'après Seconde Guerre mondiale », dans Françoise Laot et Rebecca Rogers (dir.), *Les Sciences de l'éducation...*, *op. cit.*, p. 7-8.

territoires et les administrations publiques déconcentrées en région (chapitre 6) et les organisations politiques et syndicales nationales (chapitre 7). Ces analyses ne considèrent pas le local comme simple terrain d'enquête, mais comme « un cadre privilégié pour appréhender les tensions sociétales, [...] les recompositions idéologiques dans la sphère éducative⁴⁰⁹ », et les articulations entre local et national. La relation est ainsi envisagée réciproquement : le national interpellant le local dans un contexte de centralisation ; le local retentissant sur le national dans une dynamique de déconcentration et/ou orientée vers la décentralisation⁴¹⁰.

⁴⁰⁹ Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris, PUF, 2009, p. 20. Voir également Choukri Ben Ayed (coord.), « L'école, entre national et local », *Diversité*, n°181, 2015 (dossier).

⁴¹⁰ André D. Robert, « Envoi », *op. cit.*, p. 264-265. On entend ici la décentralisation comme le transfert de compétences en faveur de centres locaux de décisions indépendants de l'État central, et jouissant d'une certaine autonomie. Elle se distingue donc de la déconcentration, qui est un transfert aux agents locaux du pouvoir central.

Chapitre 5

Quelles politiques éducatives locales avant la décentralisation ?

En France, la décentralisation éducative est un phénomène récent mais la territorialisation des politiques scolaires est antérieure aux années 1980. Leur analyse par les sciences humaines et sociales est longtemps restée limitée (1). C'est sous cet angle et par l'approche historique que les interventions des collectivités locales, notamment des communes, dans le domaine des constructions et de l'équipement scolaire (2), puis leurs pratiques éducatives et péri-éducatives (3) ont été étudiées.

L'école, l'État et les collectivités locales : des interactions anciennes

« L'histoire de l'éducation montre que l'évolution des politiques éducatives est indissociable du rôle des décideurs au sein des organisations territoriales dans le domaine scolaire. Face à la diversité des réponses à apporter [...], l'État ou les responsables locaux exercent leur responsabilité dans la complexité du système scolaire⁴¹¹. » Depuis les années 1990, la sociologie et les sciences de l'éducation, la science politique et le droit public, ainsi que des administrateurs de l'éducation, portent des recherches et apportent leur expertise sur « les nouveaux rôles des acteurs de la décentralisation scolaire⁴¹² » que sont les collectivités territoriales. Cette vague de travaux a très largement été suscitée par la décentralisation et la territorialisation des politiques éducatives des années 1980⁴¹³. Elle en a largement scruté les dynamiques à l'œuvre et les prolongements jusqu'à aujourd'hui, notamment par des études empiriques. Ces études ont grandement participé au renouvellement des recherches en éducation par l'approche territoriale, mais, en voulant saisir la rupture des années 1980 et l'émergence d'un « nouvel ordre local », elles ont souvent minimisé l'intervention ancienne des

⁴¹¹ Isabelle Colas-Degenne, « Éducation », dans Pascal Mbongo, François Hervouët et Carlo Santulli (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'État*, Paris, Berger-Levrault, 2014, p. 320.

⁴¹² Claude Durand-Prinborgne, « Les nouveaux rôles des acteurs de la décentralisation scolaire », dans Claude Durand-Prinborgne et Jacques Fialaire (dir.), *Espace et temps scolaires à l'épreuve de la décentralisation*, Dijon, CNDP / CRDP de Bourgogne et des Pays de la Loire, 1997, p. 65-81. Voir plus récemment le dossier « Ruptures : les territoires de l'école », *Administration & Éducation*, n°162, 2019.

⁴¹³ Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, op. cit., p. 105 ; Ismail Ferhat, « De la décentralisation de l'éducation aux politiques éducatives locales en France : comment traiter en sciences sociales un objet en mutation ? », *Carrefours de l'éducation*, n°51, op. cit., p. 98.

collectivités locales dans le domaine éducatif⁴¹⁴. Celles-ci ont pu être considérées comme « quasi totalement absentes » avant la décentralisation scolaire de 1986, sauf pour les communes et l'enseignement primaire⁴¹⁵. Le système scolaire a même aussi été présenté comme un modèle traditionnellement et fortement centralisé qui « ne laisse aucune place au local »⁴¹⁶. Certes, les relations entre l'État et les collectivités locales sont bouleversées dans les années 1980, mais le tournant est à nuancer. Comme le souligne Agnès Van Zanten, la délégation de pouvoirs vers le local « n'est pas seulement, ni principalement, la conséquence d'un projet délibéré. Elle résulte aussi des effets inattendus de certaines décisions et de leur interaction, ainsi que de l'agrégation de choix individuels des acteurs de terrain⁴¹⁷. »

En 1994, l'ouvrage *L'école et le territoire* coordonné par Bernard Charlot s'attache ainsi à montrer le basculement des années 1960-1970, « de l'état éducateur à l'état développeur », puis à « l'état régulateur » redistributeur des pouvoirs entre le centre et la périphérie dans les années 1980, tout en mobilisant au préalable quelques jalons historiques pour éviter le travers de la nouveauté des relations entre l'école et le local⁴¹⁸. Comme le notait également Gérard Marcou dix ans après les lois Defferre, l'enseignement est l'une des compétences traditionnelles des communes et des conseils généraux depuis le début du XIX^e siècle⁴¹⁹. Mais, lorsqu'il est question des compétences éducatives des collectivités locales, de nombreuses publications ont érigé la décentralisation des années 1980 comme une rupture radicale. D'une part, l'histoire de

⁴¹⁴ Agnès Van Zanten, Jean-Paul Payet, Laurence Roulleau-Berger, *L'École dans la Ville. Accords et désaccord autour d'un projet politique*, Paris, L'Harmattan, 1994 ; Agnès Van Zanten, « L'action éducative à l'échelon municipal : rapports aux valeurs, orientations et modes d'intervention », dans François Cardi et André Chambon (dir.), *Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 165-185 ; Yves Dutercq, « Les politiques éducatives des collectivités territoriales », *op. cit.* ; Agnès Van Zanten, « Relation École / collectivités locales », dans Philippe Champy et Christiane Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Éditions Retz, 1994, 2005, p. 853-854 ; Yves Dutercq, « Comment une collectivité territoriale se saisit de la décentralisation de l'éducation », dans Yves Dutercq (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, 2005, p. 119-130 ; Agnès Van Zanten, « La régulation par le bas du système éducatif : légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local », dans Yves Dutercq (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, 2005, p. 99-116 ; Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local...*, *op. cit.* ; Yves Dutercq, « L'influence des collectivités territoriales sur la politique d'éducation en France », dans Guy Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2009, p. 91-107 ; Jacques Fialaire, « Éducation, formation et recherche : quels rôles pour les collectivités territoriales ? », *Droit et gestion des collectivités territoriales*, tome 34, 2014, p. 49-61.

⁴¹⁵ Claude Durand-Prinborgne, « Les nouveaux rôles des acteurs de la décentralisation scolaire », *op. cit.*, p. 65.

⁴¹⁶ Isabelle de Maistre et Joao Palma (dir.), *Les politiques éducatives locales*, Neuvy-en-Champagne, Éditions Le Passager clandestin / CÉDIS, 2016, p. 18.

⁴¹⁷ Agnès Van Zanten, « La construction des politiques d'éducation. De la centralisation à la délégation au local », dans Pepper D. Culpepper, Peter A. Hall et Bruno Paier (dir.), *La France en mutation, 1980-2005*, Paris, Presses de la FNSP, 2006, p. 230.

⁴¹⁸ Bernard Charlot, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994.

⁴¹⁹ Gérard Marcou, « Les collectivités territoriales et l'Éducation nationale », dans Gérard Marcou, Jean-Paul Costa et Claude Durand-Prinborgne (dir.), *La décision dans l'éducation nationale*, *op. cit.*, p. 193.

la décentralisation éducative est en réalité un processus complexe sous la V^e République⁴²⁰. La gestion des bâtiments scolaires en fournit un exemple flagrant⁴²¹. D'autre part, une certaine continuité de l'action éducative des municipalités et des départements se dégage durant les XIX^e et XX^e siècles⁴²². La création et le développement de l'école primaire ont ainsi reposé sur la commune, bien que l'éducation devienne dans le même temps une « affaire d'état »⁴²³ : avec la loi Guizot du 28 juin 1833, les communes ont pour la première fois obligation d'entretenir une école élémentaire pour les garçons, le plus souvent en achetant ou louant un local existant plus ou moins réaménagé pour un usage scolaire, et loger l'instituteur. Les lois scolaires du début de la III^e République établissent notamment le principe d'un partage des charges entre les communes, supportant les frais de fonctionnement des écoles primaires, et l'État, assurant la rémunération du personnel enseignant. « L'approche historique, croissante sur le sujet depuis quelques années, souligne un paradoxe crucial : les collectivités locales n'ont pas attendu la décentralisation pour déployer [des politiques éducatives locales], tant elles avaient, même sous tutelle préfectorale, pensé leur intervention et agi dans le domaine éducatif⁴²⁴. »

En 1981, Jacques Gavaille a ainsi bien démontré l'effort financier déterminant des communes et du département du Doubs pour établir la gratuité, louer des maisons d'école et supporter le traitement des personnels avant 1881, puis aider les familles, davantage que pour entretenir et équiper le bâti scolaire au début de la III^e République⁴²⁵. Plus proche de nous, Jérôme Krop a aussi souligné l'apport financier important des communes de la Seine dans le développement de la scolarisation des débuts de la III^e République à la Grande Guerre⁴²⁶. De même, Marc Suteau et Marianne Thivend avaient respectivement examiné la politique scolaire deux municipalités urbaines. Le premier montre, à partir du cas nantais, l'autonomie et le volontarisme de l'échelon communal entre 1830 et 1940, et les initiatives de la ville dans le développement des écoles primaires supérieures et d'une offre scolaire à caractère technique

⁴²⁰ Ismail Ferhat, « La décentralisation éducative en France. Une histoire complexe », *Diversité*, n°181, *op. cit.*, p. 34-39 ; Ismail Ferhat, « S'arrêter aux murs de l'école ? Les collectivités locales et le système éducatif, l'exemple des communes (1958-1989) », dans Bruno Garnier et Pierre Kahn (dir.), *Éduquer dans et hors l'école...*, *op. cit.*, p. 217-227.

⁴²¹ Julien Cahon, « Des tensions multiformes entre communes et État dans les années 1970 », dans Bruno Poucet (dir.), *L'éducation en tension(s)*, *op. cit.*, p. 62-63.

⁴²² Julien Cahon, « Les collectivités locales et l'école avant la décentralisation... », *op. cit.*

⁴²³ Christian Nique, *Comment l'école devint une affaire d'État (1815-1840)*, Paris, Nathan, 1990.

⁴²⁴ Ismail Ferhat, « La décentralisation, les collectivités territoriales et l'école : vers des politiques éducatives locales ? (introduction) », *Carrefours de l'éducation*, n°51, *op. cit.*, p. 15.

⁴²⁵ Jacques Gavaille, *L'école publique dans le département du Doubs...*, *op. cit.*, p. 89-91, 149-157 et 332-338.

⁴²⁶ Jérôme Krop, *La méritocratie républicaine...*, *op. cit.*

destinée à la formation d'une main d'œuvre qualifiée dans les métiers de la mer⁴²⁷. Marianne Thivend met, pour sa part, en lumière l'action déterminante d'une municipalité républicaine, Lyon, pour structurer, développer et rénover le réseau primaire publique laïque (y compris l'enseignement primaire supérieur) de 1870 à 1914, tandis que le financement des cantines, garderies et études surveillées encouragent la fréquentation scolaire⁴²⁸. Les collectivités locales ont en effet joué un rôle spécifique et de premier plan dans le développement des « écoles moyennes », vecteur majeur des progrès de la scolarisation prolongée, comme l'ont précisément révélé Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie⁴²⁹.

L'action éducative des conseils généraux complète celle des communes dans le financement matériel et budgétaire de l'inspection académique et des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, dont doit être pourvu chaque département, aux termes de la loi du 9 août 1879. L'État participe au financement de ces opérations mais les conseils généraux et les communes d'accueil restent les principaux contributeurs, y compris pour l'équipement pédagogique et le matériel scientifique nécessaire à la formation des élèves maîtres⁴³⁰. Ainsi que le montre les archives des conseils généraux de l'Oise et de la Somme, la contribution financière de ces derniers est importante dans les divers champs du secteur éducatif : attribution de bourses pour les élèves de l'enseignement post-élémentaire, subventions à l'enseignement professionnel agricole et industriel, aux cours publics pour adultes et aux établissements relevant de l'enseignement supérieur. Lorsque l'offre universitaire fait défaut dans les villes de province, des initiatives locales y suppléent également par la création de cours municipaux⁴³¹. Dans l'enseignement secondaire, si les lycées sont administrés par l'État, les collèges sont également gérés par les communes, même si « l'un des premiers effets de la massification fut de rendre

⁴²⁷ Marc Suteau, *Une ville et ses écoles...*, op. cit.

⁴²⁸ Marianne Thivend, *L'école républicaine en ville : Lyon, 1870-1914*, Paris, Belin, 2006.

⁴²⁹ Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la IIIe République*, Paris, Éditions du CNRS / INRP, 1992 ; Jean-Pierre Briand, « L'action de l'État et des collectivités locales dans le développement de la scolarisation post-obligatoire sous la Troisième République », dans Agnès Henriot-Van Zanten, Éric Plaisance et Régine Sirota (dir.), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, 1993, p. 297-307 ; Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État : le développement de la scolarisation sous la IIIe République », *Histoire de l'éducation*, 1995, n°66, p. 15-46 ; Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France...*, op. cit.

⁴³⁰ Johann-Günter Egginger, « L'introduction de l'enseignement des sciences à l'école primaire et ses implications financières dans les écoles normales rénovées de la France septentrionale (1881-1940) », dans Jean-François Condette (dir.), *Le coût des études. Modalités, acteurs et implications sociales XVIe-XXe siècle*, Rennes, PUR, 2012, p. 99-113.

⁴³¹ Bruno Poucet, « Les cours municipaux : substitut d'un enseignant supérieur ? », dans Bruno Poucet (dir.), *Histoire de l'enseignement supérieur...*, op. cit., p. 101-116.

difficilement supportable » cette charge⁴³². Au cours du XIX^e siècle, le développement du réseau des lycées a reposé sur le maillage des collèges municipaux : la transformation d'une partie de ces établissements en lycées, engagée par l'État, a bénéficié de l'intervention déterminante de l'échelon local, ainsi que le démontre la thèse de Solenn Huitric⁴³³. Celle-ci met également au jour de véritables politiques articulées entre l'État et la commune, et des stratégies municipales de gestion de l'espace urbain. Marianne Thivend avait d'ailleurs montré la relation entre politiques de construction scolaire et aménagement de la ville à la fin du XIX^e siècle dans le cas lyonnais⁴³⁴.

Cependant, l'action éducative des conseils généraux et régionaux reste relativement moins étudiée que celle des communes. Des travaux en sciences de l'éducation, sociologie ou science politique se sont notamment emparés de l'objet « politiques régionales d'éducation et de formation »⁴³⁵, mais c'est moins le cas en histoire⁴³⁶. Depuis la fin des années 1980, des recherches sur le fonctionnement des établissements scolaires dans leur environnement local après la décentralisation se sont également développées⁴³⁷. Les rôles et interventions des collectivités locales dans le champ éducatif ont donc été minutieusement examinés tout au long du XIX^e siècle, sous la III^e République et depuis 1986, mais ils restent nettement moins bien documentés dans les trois décennies qui précèdent la décentralisation, présentées comme « l'apogée de l'initiative de l'État sur l'école », de la centralisation et d'une politique éducative

⁴³² Pierre Benoist, « La gestion des lycées et l'évolution de l'administration centrale (1944-1986) », dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, 2005, p. 445.

⁴³³ Solenn Huitric, *Transformer les collèges communaux en lycées. La co-production d'une action publique (1830-1880)*. Lyon ENS, thèse de doctorat en histoire contemporaine (P. Savoie, dir.), 2016.

⁴³⁴ Marianne Thivend, *L'école républicaine en ville...*, *op. cit.*

⁴³⁵ Hélène Hatzfeld, « La décentralisation du système éducatif : les régions à l'épreuve », *Politiques et management public*, n° 4, 1991, p. 23-49 ; Nathalie Montoya, Cécile Martin et Samuel Périgois, « Les dispositifs du Conseil régional Rhône-Alpes en faveur de l'éducation artistique et culturelle : diagnostic et propositions », *L'Observatoire*, n°39, 2011, p. 51-57 ; Sylvain Barone (dir.), *Les politiques régionales en France*, Paris, La Découverte, 2011, p. 51-64 ; Claire Dupuy, *La régionalisation sans les inégalités. Les politiques régionales d'éducation en France et en Allemagne*, Rennes, PUR, 2017.

⁴³⁶ Stéphane Lembré, « Une politique de gauche pour l'enseignement professionnel. Le cas de la région Nord-Pas-de-Calais (1986-1993) », dans Ismail Ferhat (dir.), *Les gauches de gouvernement et l'école...*, *op. cit.*, p. 81-91.

⁴³⁷ Jean-Louis Derouet, *Cohérence et dynamique des établissements scolaires*, Tours, INRS/CDDP, 1989 ; Collectif, *L'établissement d'enseignement général et professionnel : nouvelles relations avec l'environnement, nouveaux modes d'action*, actes du colloque de Paris organisé par l'AECSE (21-22 octobre 1989), Paris, Nathan, 1990 ; Marie-Odile Nouvelot-Gueroult, « Les nouveaux enjeux de la décentralisation en matière de constructions et d'équipements scolaires », dans Agnès Henriot-Van Zanten, Éric Plaisance et Régine Sirota (dir.), *Les transformations du système éducatif...*, *op. cit.*, p. 223-241 ; Jean-Louis Derouet et Yves Dutercq, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF/INRP, 1997 ; Marie-Claude Derouet-Besson, *Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Paris, Éditions Métailie, 1998.

uniforme⁴³⁸. Les travaux entrepris sur les politiques éducatives locales dans les années 1950-1980 tentent de contribuer à ce champ d'étude des politiques éducatives en comblant cet angle mort historiographique par une approche globale dépassant les études de cas. Deux domaines ont pour cela été explorés : celui des conditions matérielles et de l'organisation pédagogique des établissements scolaires.

Gérer le patrimoine scolaire

À la veille du transfert effectif des collèges et des lycées aux départements et aux régions (1986), la grande majorité des établissements du second degré (87,4 % des collèges, 61,7 % des lycées et 49,6 % des LEP) était la propriété des communes quand l'État ne possédait que 10% de ce parc immobilier⁴³⁹. Ce paradoxe souligne combien les collectivités locales étaient fortement impliquées dans la construction, l'entretien et l'équipement des établissements scolaires, même après une phase de centralisation renforcée, qui s'ouvre dès après la Seconde Guerre mondiale. Les constructions scolaires représentent alors le réceptacle des enjeux éducatifs de cette période qui a constitué le cadre de mes recherches. À la fin des années 1940, plus de 8 000 écoles, détruites ou gravement endommagées pendant la guerre, sont à reconstruire, notamment dans la France du nord et du nord-ouest⁴⁴⁰. À court terme, il faut également rénover un réseau scolaire vétuste, édifié entre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, comme tendent à le montrer les enquêtes des sections départementales du SNI et de la commission ministérielle dite Le Gorgeu en 1952⁴⁴¹. C'est pourquoi l'État prévoyait dès 1950 la reconstruction de plus de 18 000 écoles dans les quatre années à venir⁴⁴². Cette question matérielle est alors considérée comme le principal obstacle de la rénovation de l'enseignement français (avec le recrutement des maîtres) et la première étape d'un « effort plus durable et important » y compris à d'autres niveaux du système scolaire, comme l'affirme en 1958

⁴³⁸ Jean-Michel Chapoulie, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école : le commissariat au Plan, le développement de l'appareil statistique national et la carte scolaire du premier cycle (1955-1970) », *Histoire de l'éducation*, n°140-141, 2014, p. 93-113. Voir également : Yves Dutercq, « Les politiques éducatives des collectivités territoriales », dans Agnès Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, *op. cit.*, p. 121 ; Claude Lelièvre, « État éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation*, n°26, 2008, p. 46-47.

⁴³⁹ Paul Séramy, *Rapport fait au nom de la commission des Affaires culturelles du Sénat sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale après déclaration d'urgence, modifiant et complétant la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 et portant dispositions diverses relatives aux rapports entre l'État et les collectivités territoriales*, n°95, première session ordinaire de 1984-1985, annexe au procès-verbal de la séance du 28 novembre 1984, tome I, p. 21.

⁴⁴⁰ Matthieu Devigne, *L'école des années noires...*, *op. cit.*, p. 223-224.

⁴⁴¹ AN, F/17/17554, commission d'équipement scolaire, universitaire et sportif, organisation des groupes de travail, procès-verbaux de séances et rapports, 1951-1952. AD Oise, 576PRSP3, *La situation de l'école publique dans l'Oise*, supplément au n°41 du bulletin de la section départementale du SNI, mai 1954, 85 p. ; Joseph Franceschi, *Les groupes de pression dans la défense de l'enseignement public*, Paris, Librairies techniques, 1964, p. 261.

⁴⁴² Michel Lainé, *Les constructions scolaires en France*, Paris, PUF, 1996, p. 180.

l'économiste Jean Fourastié⁴⁴³. Ce dernier estime que cet effort doit se prolonger jusqu'en 1970 selon l'hypothèse où l'âge de scolarité obligatoire est maintenu à 14 ans, mais jusque dans les années 1980 si celui-ci était prolongé entre temps⁴⁴⁴. « La solution proposée veut retrouver la démarche planificatrice initiée sous Vichy, de même que la standardisation des projets d'école [...]. L'ampleur de l'effort matériel à fournir permet d'imaginer une organisation capable de conjuguer planification et décentralisation⁴⁴⁵. » Le contexte est à la fois marqué par « l'explosion scolaire⁴⁴⁶ », l'allongement des scolarités et l'exode rural (avec son corollaire l'urbanisation) qui modifient la distribution spatiale des établissements. Cette situation nécessite plusieurs plans d'équipement scolaire national et la création d'une direction ministérielle spécifique (DESUS), débouchant sur une forte centralisation de la procédure⁴⁴⁷. Si les pouvoirs locaux restent bien présents, une pluralité d'acteurs intervient désormais dans le système complexe des grands programmes de constructions scolaires, notamment parmi les divers échelons et structures de l'administration centrale (les 500 fonctionnaire de la DESUS en particulier) et des administrations locales, mais aussi dans le secteur du bâtiment et de l'équipement⁴⁴⁸.

Mes travaux s'inscrivant dans ce champ d'étude se situent donc à la confluence de l'histoire des politiques éducatives locales et de l'administration ministérielle, de l'étude des formes architecturales, en lien avec les conceptions pédagogiques, hygiéniques et industrielles. Les travaux universitaires ont souvent appréhendé séparément ces aspects, ou au mieux étudié les renouvellements architecturaux des espaces scolaires à la lumière des évolutions pédagogiques. Dès l'après-guerre, des pédagogues avaient explicitement reliés ces deux dimensions. Par exemple, la « pédagogie institutionnelle » de Fernand Oury se construit en opposition à la « pédagogie traditionnelle » corrélée aux critiques contre « l'école caserne » dans le mouvement Freinet⁴⁴⁹. De même, au début des années 1970, l'historienne Suzanne Citron

⁴⁴³ Jean Fourastié, « Les travaux de la commission de l'équipement scolaire du Commissariat général au Plan », *Population*, 13^e année, n°2, 1958, p. 225.

⁴⁴⁴ *Ibid.*, p. 225-226.

⁴⁴⁵ Matthieu Devigne, *L'école des années noires...*, *op. cit.*, p. 237.

⁴⁴⁶ Louis Cros, *L'Explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961.

⁴⁴⁷ Julien Cahon, « Changer le bâti scolaire... », *op. cit.* ; Julien Cahon, « Les collectivités locales et l'école avant la décentralisation... », *op. cit.*, p. 26-27 ; Julien Cahon, « Les politiques d'industrialisation des constructions scolaires ... », *op. cit.*

⁴⁴⁸ Jean-Paul Duclos, *Un CES par jour ou l'État dans tous ses états*, Université Bordeaux I, thèse de doctorat en science politique (dir. J. Dumas), 1992, p. 65-66 ; Antoine Prost, « Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges de 1960 à 1985 », dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes...*, *op. cit.*, p. 468-469.

⁴⁴⁹ Raymond Bénévent et Claude Mouchet, « De l'école de ville à l'école-caserne (1955-1958) », « *Chronique de l'école-caserne : des concepts critiques pour une analyse institutionnelle* », dans Raymond Bénévent et Claude

critique le gigantisme des constructions scolaires « casernes » qui « ne peut qu'empêcher l'élaboration de méthodes éducatives nouvelles⁴⁵⁰ » : elle formule dans le même temps une critique structurelle de l'Éducation nationale, en associant l'uniformité architecturale des constructions à la « centralisation bureaucratique » de l'administration⁴⁵¹. Cette dernière tente pourtant, dans les années 1960, de susciter de nouvelles orientations dans la conception des constructions et de l'architecture des établissements du second degré, découlant d'une rénovation pédagogique⁴⁵². Comme le souligne Antoine Prost dans un chapitre programmatique sur l'histoire des constructions des collèges et lycées, examiner les évolutions architecturales des constructions scolaires en lien avec les changements pédagogiques ne suffit pas car « la construction scolaire relève de règles multiples, indissociablement techniques, juridiques, administratives et financières qui forment système »⁴⁵³. Marie-Claude Derouet-Besson avait également mis en lumière, pour la période récente, l'imbrication du politique, de l'économie, de l'urbanisme, de la pédagogie et de l'architecture dans le domaine des constructions scolaires, ainsi que les points de vue souvent contradictoires des acteurs⁴⁵⁴.

Les recherches dans le champ des constructions et de l'architecture scolaire ont débuté tardivement en France, à partir des années 1980-1990, dans le sillage des travaux de Michel Foucault et du centenaire des lois Ferry⁴⁵⁵. La contribution des historiens de l'éducation a été déterminante, tout d'abord dans le cadre d'études localisées sur les maisons d'école du XIX^e siècle⁴⁵⁶. Dans un contexte où le courant historiographique impulsé par les *Lieux de mémoire*

Mouchet (dir.), *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*, Paris, Champ social, 2014, p. 77-100 et 291-324.

⁴⁵⁰ Archives personnelles de Suzanne Citron, brochure n°3 du GAM de Domont, « Problèmes scolaires », 1971.

⁴⁵¹ Julien Cahon, « Suzanne Citron et le PS (1974-1984) », dans Jérôme Bocquet, Laurence de Cock et Patricia Legris (dir.), *Suzanne Citron, une vie d'engagements*, Paris, Éditions de l'Atelier, à paraître (2022).

⁴⁵² Julien Cahon, « Constructions scolaires, architecture et pédagogie », *op. cit.*, p. 206-207 ; Julien Cahon, « Les politiques d'industrialisation des constructions scolaires... », *op. cit.*

⁴⁵³ Antoine Prost, « Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges... », *op. cit.*, p. 460.

⁴⁵⁴ Marie-Claude Derouet-Besson, *Les murs de l'école...*, *op. cit.*

⁴⁵⁵ Anne-Marie Châtelet, « L'architecture des écoles au XX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n°102, 2004, p. 7-37.

⁴⁵⁶ Jacques Gavaille, *L'école publique dans le département du Doubs...*, *op. cit.*, p. 147-158 ; Hélène Benrekassa, *La Maison d'école en Seine-et-Marne au dix-neuvième siècle (1833-1889)*, Paris, EHESS, thèse d'anthropologie sociale et historique (dir. M. Agulhon), 1984 ; Lucien Béatrix, « Études des bâtiments scolaires du Mâconnais entre 1860 et 1914. Chronologie et architecture », *Bulletin du Centre d'histoire économique et sociale de la région lyonnaise*, n° 3, 1985, p. 43-51 ; Bernard Bodinier, « La Maison d'école dans le département de l'Eure au XIX^e siècle », Philippe Marchand, « La Maison d'école dans le pays de Pévèle (Nord), 1833-1914 », M. Levêque, C. Poète et P. Sahy, « La Maison d'école dans la Drôme au XIX^e siècle », dans Serge Chassagne (dir.), *La Maison d'école en France au XIX^e siècle*, Paris, INRP, 1987, p. 9-26, 27-45 et 46-53 ; Raymond Oberlé, « Cent ans de construction scolaire à Mulhouse 1831-1939 », *Annuaire historique de la ville de Mulhouse*, tomes 3, 5 et 7, 1991 (p. 47-72), 1993 (p. 83-107), 1996 (p. 115-142).

de Pierre Nora occupait le champ académique dans les années 1990⁴⁵⁷, l'histoire des constructions scolaires est aussi conçue à partir de la notion englobante de patrimoine, tout en bénéficiant de l'activité des musées scolaires⁴⁵⁸. Les recherches de Michel Lainé, en sciences de l'éducation, et d'Anne-Marie Châtelet, en histoire de l'art, issues de leurs travaux de thèse, constituent un tournant tant elles contribuent à structurer durablement cet objet de recherche⁴⁵⁹. Celui-ci se situe cependant à l'interface d'autres champs disciplinaires, comme la science politique, la sociologie, l'anthropologie et l'histoire des techniques⁴⁶⁰. D'autres publications ont ensuite pris en compte d'autres espaces scolaires ou une dimension comparative internationale, mais elles sont essentiellement restées focalisées sur l'école élémentaire, la période antérieure à 1940 ou des expériences architecturales particulières⁴⁶¹. C'est également par ce dernier biais que je suis venu à l'étude des constructions scolaires des années 1950-1980. Un effort d'équipement réclamé par des évolutions pédagogiques a ainsi été analysé au prisme du colloque d'Amiens *Pour une école nouvelle* de mars 1968 : l'une de ses commissions (C) est consacrée à la structure des établissements scolaires et soutient un modèle nouveau d'établissements scolaires dits intégrés, dans un contexte propice aux expérimentations⁴⁶². Celles-ci montrent, malgré la standardisation et l'industrialisation des procédés de construction,

⁴⁵⁷ Sept tomes, rangés sous trois rubriques, La République (1984), La Nation (3 volumes, 1986) et Les France (3 volumes, 1992), mobilisent plus d'une centaine d'auteurs. Voir également Philippe Poirrier, « Le patrimoine : un objet pour l'histoire culturelle du contemporain ? Jalons pour une perspective historiographique », dans Soraya Boudia, Anne Rasmussen, et Sébastien Soubiran (dir.), *Patrimoine et communautés savantes*, Rennes, PUR, 2009, p. 47-59.

⁴⁵⁸ Danièle Alexandre-Bidon *et al.*, *Le patrimoine de l'éducation nationale*, *op. cit.* ; Jean-François Condette et Marguerite Figeac-Monthus (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation. Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*, Pessac, MSH d'Aquitaine, 2014.

⁴⁵⁹ Anne-Marie Châtelet, *Les écoles primaires à Paris, 1870-1914 : définition et élaboration d'un équipement*, Université Strasbourg II, thèse d'histoire de l'art (dir. F. Loyer), 1991, publiée sous le titre *La Naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, Paris, Honoré Champion, 1999 ; Michel Lainé, *L'école élémentaire en France, ensembles spatiaux et architecturaux, 1649-1992*, Université Paris V, thèse de sciences de l'éducation (dir. G. Vigarello), 1992, publiée sous le titre *Les constructions scolaires en France*, *op. cit.* ; Anne-Marie Châtelet, *Architectures scolaires, 1930-1939*, Paris, Éditions du Patrimoine, 2018.

⁴⁶⁰ Jean-Paul Duclos, *Un CES par jour...*, *op. cit.* ; Julie Delalande, *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2001 ; Aleyda Resendiz-Vazquez, *L'industrialisation du bâtiment : le cas de la préfabrication dans la construction scolaire en France (1951-1973)*, Paris, CNAM, thèse de doctorat en histoire des techniques (dir. A. Guillerme et S. Barles), 2010.

⁴⁶¹ Anne-Marie Châtelet et Marc Le Cœur (dir.), *L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale*, Lyon, SHE/INRP, 2004 ; Anne-Marie Châtelet et Marc Le Cœur (coord.), *Histoire de l'éducation*, « L'architecture scolaire », n° 102, mai 2004 (dossier) ; Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch et Jean-Noël Luc, *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle*, Paris, Recherches, 2003 ; Marc Le Cœur, « L'architecture et l'installation matérielle des lycées. La réglementation et sa mise en œuvre (1802-1940) », dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes...*, *op. cit.*, p. 363-380 ; Sylvie Zenouda, *Lycées en ville, villes au lycée. Les lycées innovants des villes nouvelles de la région parisienne au cours des années 1970*, Université Paris IV, thèse en histoire contemporaine (dir. J.-N. Luc), 2013 ; Caroline Barrera (dir.), *La cour de récréation*, Portet-sur-Garonne, Éditions Midi-Pyrénéennes, 2016.

⁴⁶² Voir par ailleurs Delphine Patry, « La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France », *Recherches en éducation* [en ligne], n°39, 2020 : <https://journals.openedition.org/rec/344#quotation>, consulté le 28 avril 2021.

les marges de manœuvre de divers acteurs de l'administration centrale, des élus locaux, des architectes et des industriels du secteur du bâtiment⁴⁶³. Ces derniers sont également des acteurs majeurs en ces temps de réforme, de massification des effectifs et de besoins matériels importants, alimentant en retour le marché du bâtiment⁴⁶⁴. Celui-ci connaît durant les « Trente Glorieuses » des progrès techniques dans le secteur du béton, de l'aluminium ou de la sidérurgie, qui permettent de répondre aux besoins urgents et conséquents dans la construction des collèges et des lycées notamment⁴⁶⁵. Mais, la marginalisation des établissements intégrés à partir du milieu des années 1970 montre par ailleurs les stratégies des mêmes acteurs, les décalages ou incompatibilités entre leurs attentes et avec les logiques administratives et financières, ainsi que la dimension militante et utopique de leur démarche⁴⁶⁶. Ces établissements scolaires sont ainsi pensés dès l'origine comme les établissements du futur. Utopies et utopistes ont souvent nourri une pensée en éducation, parfois des expérimentations éducatives. De même, ils ont généralement façonné nombre de projets architecturaux et urbanistiques⁴⁶⁷. La rencontre entre utopie, éducation et architecture n'est pas nouvelle. Ainsi, dans le cadre d'un projet de réforme de l'éducation publié dans la *Revue de métaphysique et de morale* en 1901, Paul Lapie – avant de faire carrière dans la haute administration de l'Instruction publique – élabore une utopie d'établissement scolaire organisé en cercles concentriques⁴⁶⁸. La place accordée à l'environnement urbain est également capitale pour comprendre les politiques de constructions scolaires : dans les années 1970-1980, celles-ci s'inscrivent dans le contexte de la montée des politiques de la ville⁴⁶⁹. Le lien ténu entre les politiques de constructions

⁴⁶³ Julien Cahon, « Constructions scolaires, architecture et pédagogie », *op. cit.*, p. 207-209 ; Julien Cahon, « Les politiques d'industrialisation des constructions scolaires... », *op. cit.* Sur GEEP-Industries, l'une des principales entreprises spécialisées dans les constructions scolaires, voir Frédéric Seitz, « GEEP-Industries, le cœur et la croissance », dans Gérard Monnier et Richard Klein (dir.), *Les années ZUP. Architectures de la croissance, 1960-1973*, Paris, Éditions Picard, 2002, p. 218-213 ; Paul Chaslin, *Souvenirs d'un entrepreneur tout terrain*, Paris, Éditions du Linteau, 2012.

⁴⁶⁴ Jean-François Condette, « On ne badine pas avec l'argent de l'école. Le coût des études, nœud gordien de l'éducation ? », dans Jean-François Condette (dir.), *Le coût des études...*, *op. cit.*, p. 41.

⁴⁶⁵ Julien Cahon, « Les politiques d'industrialisation des constructions scolaires... », *op. cit.*

⁴⁶⁶ Julien Cahon, « Marginalité d'une politique éducative et subjectivité des acteurs : les collèges intégrés en France (1967-1986) », Colloque franco-canadien Subjectivité et marginalités dans les expériences d'apprentissage (XVIII^e-XXI^e siècles), Amiens, UPJV / CIREM, 29 novembre 2018 ; voir également Marie-Charlotte Allam, « L'Éducation nationale et le refus de la forme scolaire. Contrôler ou encourager les alternatives ? (1970-1981) », dans Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école...*, *op. cit.*, p. 145-156.

⁴⁶⁷ Léa Muller, « L'utopie, un outil de conception comme un autre ? », *Chroniques d'architecture*, 21 mars 2017 : <https://chroniques-architecture.com/lutopie-un-outil-de-conception-comme-un-autre/>, consulté le 23 avril 2021 ; Thierry Paquot, *Utopies et utopistes*, Paris, La Découverte, 2018 (voir notamment les chapitres 4 et 5 sur l'éducation et l'architecture, p. 55-97) ; Alain Maillard et Jean-Luc Guichet (dir.), *Les utopies éducatives*, Arras, APU, 2021.

⁴⁶⁸ Jean-Louis Derouet, « Les établissements scolaires comme lieux d'éducation globale », dans Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif...*, *op. cit.*, p. 241.

⁴⁶⁹ Julien Cahon, « Constructions scolaires, architecture et pédagogie », *op. cit.*, p. 209-210.

scolaires et l'aménagement de l'espace urbain a notamment été examiné par les thèses de Françoise Granoulhac et Sylvie Zenouda dans les villes britanniques ou françaises dites nouvelles des années 1970⁴⁷⁰. Ces interactions sont anciennes et même pluriséculaires dans le cas de l'université⁴⁷¹.

Cette étude des bâtiments scolaires – pour laquelle des analyses complémentaires restent à mener (voir les perspectives de recherche en conclusion) – doit également s'écrire du point de vue de l'histoire de l'administration de l'Éducation nationale, dont les restructurations de la libération et de la IV^e République recourent la question fondamentale des constructions scolaires⁴⁷². Dès la seconde moitié du XIX^e siècle, des structures existent au sein du ministère⁴⁷³. Mais, en 1956, une direction à part entière est spécifiquement installée pour gérer l'équipement scolaire, universitaire et sportif (DEUS)⁴⁷⁴. Cette création est « l'aboutissement d'évolutions complexes révélant des rivalités » entre le cabinet et trois des cinq grandes directions du ministère⁴⁷⁵. La DEUS peut cependant être considérée comme l'héritière plus lointaine du conseil consultatif des constructions scolaires créé en 1932 et remplacé en 1937 par un comité central des constructions scolaires instauré dans une volonté d'harmonisation des politiques de l'État dans ce champ d'intervention⁴⁷⁶. Le comité central incluait pour cela des représentants du monde enseignant, des élus locaux et donnait une place accrue aux architectes⁴⁷⁷. La DEUS joue en revanche le rôle de coordination que n'avait pas réussi à assumer les structures précédentes. Elle est en effet à la fois la fille du service de l'équipement scolaire et sportif, rattaché au cabinet (1944), de la section des constructions dépendant de la direction de l'enseignement (1947) puis des deux sous-directions établies en 1953 au sein de la direction de l'administration générale et de la direction de l'architecture dont les attributions

⁴⁷⁰ Françoise Granoulhac, *Les conceptions architecturales et l'utilisation de l'espace dans l'enseignement secondaire public en Angleterre et au Pays-de-Galles, 1973-1996*, Université Grenoble 3, thèse de doctorat en études anglaises (dir. J.-P. Revauger), 1996 ; Sylvie Zenouda, *Lycées en ville, villes au lycée...*, *op. cit.*

⁴⁷¹ Florence Bourillon, Nathalie Gorochov, Boris Noguès et Loïc Vadelorge (dir.), *L'université et la ville. Les espaces universitaires et leurs usages en Europe du XIII^e au XXI^e siècle*, Rennes, PUR, 2018.

⁴⁷² Julien Cahon, « Changer le bâti scolaire... », *op. cit.* ; Julien Cahon, « Les politiques d'industrialisation des constructions scolaires... », *op. cit.*

⁴⁷³ Octave Gréard, « Comité des bâtiments scolaires. Rapport au Ministre », *Bulletin administratif de l'instruction publique*, tome 24, n°466, 1881, p. 652-655.

⁴⁷⁴ Décret n°56-916 du 15 septembre 1956 relatif aux attributions de la direction de l'équipement scolaire, universitaire et sportif, *Journal officiel*, 16 septembre 1956, p. 8782-8783. Le comité des bâtiments scolaires de l'enseignement primaire (instauré en 1860) et la commission des bâtiments des lycées et collèges (créée en 1880) avaient la charge d'examiner les projets (plans, travaux, financement) dans lesquels l'État engageait des crédits.

⁴⁷⁵ Pierre Benoist « La gestion des lycées et l'évolution de l'administration centrale (1944-1986) », *op. cit.*, p. 446.

⁴⁷⁶ AN, 312AP/5, constructions scolaires, Décret du 6 janvier 1937 instituant un Comité central des constructions scolaires, du mobilier et de l'outillage scolaire, *JORF*, 16 janvier 1937, p. 648-649.

⁴⁷⁷ Guy Lambert, « L'architecture des écoles nationales professionnelles dans l'entre-deux-guerres : le pragmatisme d'une politique centralisée », *Histoire de l'éducation*, n°147, 2017, p. 147-176.

sont partagées⁴⁷⁸. Par ailleurs, un service du plan scolaire et universitaire du ministère de l'Éducation nationale est indépendamment rattaché au secrétariat général du ministère de l'Éducation nationale. La DESUS est ensuite maintenue au gré des réorganisations de l'administration du ministère de l'Éducation nationale sous la V^e République⁴⁷⁹. Pour faire face aux problèmes de sécurité dans les établissements scolaires construits dans les années 1960 et révélés par une série d'incendies au début des années 1970, un secrétariat d'État chargé des constructions scolaires est même confié au gaulliste Jacques Limouzy dans le gouvernement remanié par Pierre Messmer (1973-1974). En 1986, le transfert effectif de la responsabilité des constructions scolaires aux collectivités locales entraîne la disparition de la DESUS, rebaptisée direction des équipements et des constructions (DEC) en 1975. Si elle disparaît comme direction ministérielle autonome, une partie des tâches qu'elle assurait sont reprises par un service technique de l'Éducation nationale et une sous-direction du patrimoine et de l'action immobilière, rattachés à la direction générale des finances et de la modernisation (DGFIM).

Enfin, une mise en perspective, sur la longue durée, des rapports entre les collectivités locales et l'État à partir de la question de la construction et de la gestion des bâtiments scolaires, devait permettre d'en saisir les ruptures et les continuités⁴⁸⁰. Tout d'abord, même à l'apogée de la centralisation éducative et de la planification d'État, les opérations de constructions ont reposé sur les collectivités locales sur la base de compétences partagées et de financements croisés. La production de textes réglementaires, croissante, a cependant tendance à encadrer davantage le rôle historique des communes dans les constructions du premier degré et simplifier les procédures pour celles du second degré. Un processus décentralisateur heurté est également révélé, nuancé la rupture de 1983-1986 et atténuant l'idée d'une vague décentralisatrice voulue par les élus locaux. Une part de ces derniers ont *de facto* considéré la décentralisation éducative comme un simple transfert de charges pour une dimension périphérique du champ éducatif mal assuré à l'échelle nationale. D'autres ont rapidement perçu les insuffisances de la décentralisation de l'enseignement public. Ainsi, peu de temps après le vote des lois des 7 janvier et 22 juillet 1983 modifiant la répartition des compétences entre les collectivités territoriales, un rapport parlementaire relatif au vote de lois complémentaires du sénateur Paul Séramy (spécialiste des questions d'enseignement) soulignait à la fois la difficulté à

⁴⁷⁸ La responsabilité des constructions scolaires pour la direction de l'administration générale, les bâtiments civils pour la direction de l'architecture.

⁴⁷⁹ Jacques Minot, *L'organisation de l'administration centrale...*, *op. cit.*

⁴⁸⁰ Julien Cahon, « Les collectivités locales et l'école avant la décentralisation... », *op. cit.*

décentraliser l'Éducation nationale, les lacunes de la nouvelle législation et la méfiance de l'administration centrale : « Décentraliser n'est pas chose aisée, mais lorsqu'il s'agit de décentraliser l'Éducation nationale, on touche aux frontières de l'impossible⁴⁸¹. » La décentralisation s'avère en effet relative dans la mesure où le principe du transfert par blocs de compétences se traduit par le maintien d'un partage des rôles, l'État conservant ses prérogatives constitutionnelles dans l'organisation de l'enseignement⁴⁸², ses responsabilités dans la gestion des personnels et de la pédagogie. La décentralisation éducative déplace en revanche localement la responsabilité financière et des choix d'investissement, dans un domaine traditionnel d'implication et d'intervention des collectivités locales, mais dont les élus locaux n'étaient pas toujours demandeurs. D'ailleurs, si la difficulté sémantique à saisir la notion de décentralisation est présente dans la littérature scientifique⁴⁸³, les confusions sont aussi fréquentes chez les acteurs eux-mêmes. Par exemple, lorsque l'Association des maires de France réclame une « décentralisation universitaire », celle-ci est en réalité appuyé sur la régionalisation de l'action de l'État dans l'aménagement du territoire national, et suivant le modèle de la déconcentration industrielle⁴⁸⁴. Enfin, la gestion matérielle des locaux scolaires transférée aux collectivités locales, reste en partie subventionnée par l'État. Les lois de 1983 clarifient et rendent cependant plus homogènes la répartition des rôles et compétences de chaque acteur, en affirmant la place des conseils généraux et régionaux⁴⁸⁵. Elles ont également permis une utilisation plus importante des locaux par les collectivités locales pour y organiser des activités péri-éducatives : cette disposition a considérablement élargi leur champ d'intervention dans le domaine éducatif, notamment au travers de projets territoriaux et d'aménagement des rythmes scolaires.

Des compétences pédagogiques ?

Comme le souligne Ismail Ferhat, « la réforme des rythmes scolaires via les PEDT (projets éducatifs territoriaux) à partir de 2013, a fortement encouragé des travaux, notamment doctoraux [qui] visaient souvent à saisir, au travers d'une étude monographique sur le cas d'une commune ou d'une intercommunalité, la manière dont les pouvoirs locaux se saisissent

⁴⁸¹ Paul Séramy, *Rapport fait au nom de la commission des Affaires culturelles du Sénat...*, *op. cit.*, tome I, p. 5.

⁴⁸² Préambule de Constitution de la IV^e République du 27 octobre 1946 (alinéa 13), Constitution de la V^e République du 4 octobre 1958.

⁴⁸³ Ismail Ferhat, « De la décentralisation de l'éducation aux politiques éducatives locales... », *op. cit.*, p. 94.

⁴⁸⁴ René Bride, « Les maires de France et la décentralisation universitaire », rapport de la quatrième commission de l'AMF, *Départements & Communes*, septembre-octobre 1955, p. 23-26.

⁴⁸⁵ Alain Bouvier et Bernard Toulemonde (dir.), « La décentralisation », *Administration & éducation*, n°140, 2013 (dossier).

concrètement d'une nouvelle compétence, et comment les acteurs (parents, enseignants, associatifs...) œuvraient dans les nouveaux équilibres générés par ces projets éducatifs définis localement⁴⁸⁶. » Ces travaux scientifiques comme des rapports publics attribuent ce changement à « un train de réformes [...] mis en place par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 » dite loi Peillon, dont l'origine remonterait à la campagne présidentielle de François Hollande⁴⁸⁷. Celle-ci affichait comme objectif l'amélioration des apprentissages fondamentaux (répartis sur cinq matinées au lieu de quatre) par la réduction de la durée des journées de classe et la réduction des inégalités scolaires⁴⁸⁸. Cette réorganisation des temps d'enseignement était complétée par la mise en place d'activités périscolaires, en y associant les acteurs éducatifs locaux⁴⁸⁹. Certes, « il est commode d'identifier une réforme par un nom de ministre et une date », ainsi que le rappelle Antoine Prost, mais « cette vision ponctuelle masque que beaucoup de réformes se démultiplient et s'étirent dans le temps »⁴⁹⁰. D'autres travaux l'inscrivent plus largement dans une logique de décentralisation et de territorialisation des politiques éducatives depuis le milieu des années 1980⁴⁹¹. Ces deux explications omettent cependant que, dans le domaine de l'éducation, les pratiques d'acteurs précèdent fréquemment le droit et devancent l'action de l'État. Une mise en perspective sur la longue durée montre ainsi que la semaine scolaire a également une histoire⁴⁹² et que la réforme de 2013 est en réalité davantage un aboutissement qu'un nouveau départ⁴⁹³. Comme le rappelle Jean-François Condette, « ce temps scolaire est aussi celui de l'application des règlements et d'une surveillance adulte longtemps très

⁴⁸⁶ Ismail Ferhat, « De la décentralisation de l'éducation aux politiques éducatives locales... », *op. cit.*, p. 109.

⁴⁸⁷ Daniel Frandji, Renaud Morel, *La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux : première analyse des évaluations, bilans et autres expertises réalisés entre 2013 et 2017*, Paris, CNESCO, 2018 : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/181026_Cnesco_Frandji_Morel_rythmes_pedt.pdf, consulté le 26 avril 2021 ; Jean-François Thémines, « Lieux, frontières et territoires : les professeurs et la fabrique des espaces éducatifs dans la réforme des rythmes scolaires », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, n° 51, 2018, p. 64.

⁴⁸⁸ Voir l'enquête de Julien Netter, *L'école fragmentée*, Paris, PUF, 2019.

⁴⁸⁹ Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000026979035/>, consulté le 14 décembre 2020.

⁴⁹⁰ Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.*, p. 302-303.

⁴⁹¹ Évelyne Burguière, « La concordance des temps. L'aménagement des rythmes de vie des enfants à l'école maternelle et élémentaire », dans Agnès Henriot-Van Zanten, Éric Plaisance et Régine Sirota (dir.), *Les transformations du système éducatif...*, *op. cit.*, p. 207-221 ; Claude Durand-Prinborgne et Jacques Fialaire, *Espace et temps scolaires...*, *op. cit.* ; Véronique Laforets, *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*, Université Grenoble Alpes, thèse de doctorat en sociologie (dir. D. Glasman), 2016 ; Francis Lebon et Maud Simonet, « “Des petites heures par-ci par-là”. Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 220, 2017, p. 7 ; Jean-François Thémines, Anne-Laure Le Guern « Capacités territoriales, échelles et acteurs. La dimension spatiale de la réforme des rythmes scolaires (2013-2017) », *Administration & Éducation*, vol. 162, n° 2, 2019, p. 47-55.

⁴⁹² Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, 2007, p. 23-26.

⁴⁹³ Julien Cahon, « Réformer les rythmes scolaires en France, 1848-2017 », *op. cit.*

tatillonne »⁴⁹⁴. Cela peut expliquer la tendance des historiens à se focaliser sur les règles disciplinaires⁴⁹⁵. La question des rythmes scolaires les a en effet très peu intéressés alors qu'ils « constituent une composante pédagogique essentielle [et que] leur organisation [...] a fait l'objet, depuis les débuts de l'institution scolaire et universitaire, de multiples remaniements », comme le faisait remarquer, en 1999, Paul Gerbod dans un article pionnier⁴⁹⁶. Deux ans plus tôt, l'ouvrage collectif dirigé par Marie-Madeleine Compère avait fait du temps scolaire un véritable objet historique étudié entre le XVI^e siècle et le début du XX^e siècle. Mais, dans cet ouvrage qui fait le choix d'une perspective comparatiste européenne, le cas français est relativement peu étudié et le chapitre qui lui est consacré se focalise sur l'enseignement secondaire et le point de vue des enseignants⁴⁹⁷. Le sujet était par ailleurs resté l'objet d'une littérature d'expérience ou de témoignage⁴⁹⁸ et essentiellement étudié par les chercheurs en chronobiologie, pédiatrie ou psychologie de l'enfance⁴⁹⁹. C'est plus récemment que des travaux en sciences de l'éducation et sociologie se sont développés, mais ils se sont surtout focalisés sur les conséquences de la réforme de 2013 et le rôle des acteurs socio-éducatifs ou familiaux⁵⁰⁰.

L'étude de la pluralité des acteurs qui interviennent, depuis le milieu du XIX^e siècle, dans l'organisation du temps scolaire, permet de montrer une affirmation progressive de

⁴⁹⁴ Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves (France, XIX^e-XXI^e siècles). Bilan historiographique et pistes de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 150, 2018, p. 95.

⁴⁹⁵ *Ibid.*

⁴⁹⁶ Paul Gerbod, « Les rythmes scolaires en France : permanences, résistances et inflexions », *Bibliothèque de l'école des chartes*, 1999, t. 157, livraison 2, p. 447-477.

⁴⁹⁷ Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie, « Temps scolaire et condition des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles », dans Marie-Madeleine Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP/Economica, 1997, p. 267-312.

⁴⁹⁸ Franck Sérusclat, *Saint-Fons. Que fait-on à l'école ?*, Villeurbanne, Mario Mella, 1993 ; Georges Fotinos et François Testu, *Aménager le temps scolaire*, Paris, Hachette Éducation, 1996.

⁴⁹⁹ Hélène Gratiot-Alphandery, N. Pousseur et F. Normand, « La fatigue scolaire : résultats de l'enquête du Centre international de l'enfance », *Revue française d'hygiène et de médecine scolaire*, tome XVI, n° 2, 1963, p. 49-72 ; François Testu, « Les rythmes scolaires », *Revue française de pédagogie*, n° 47, 1979, p. 47-58 ; Pierre Magnin, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*, Paris, PUF, 1993 ; Hubert Montagner, *En finir avec l'échec scolaire : l'enfant, ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard, 1996 ; Claire Leconte, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2011.

⁵⁰⁰ David Pioli, « La place de l'enfant dans l'institution scolaire à travers les débats syndicaux des années 1980 : des rythmes scolaires à la régulation sociale », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n° 4, 2006, p. 111-134 ; Olivier Prévôt, « La loi pour la refondation de l'école en France : vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 36, n° 2, 2014, p. 15-33 ; Claire Bonnard et Cathy Perret, « Rythmes scolaires des enfants : discussion autour des contraintes et opportunités économiques des familles », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, n° 1, 2016, p. 13-35 ; Sylvie Gaulène et Isabelle Chevalier, « La réforme des rythmes scolaires : une belle utopie ? », *Empan*, vol. 104, n° 4, 2016, p. 111-115 ; Julien Netter, « La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles », *Espaces et sociétés*, vol. 166, n° 3, 2016, p. 63-77 ; Nicolas Divert et Francis Lebon, « Qui fait quoi, qui est qui ? Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n° 4, 2017, p. 25-43 ; Francis Lebon et Maud Simonet, « “Des petites heures par-ci par-là”... », *op. cit.* ; Jean-François Thémines, « Lieux, frontières et territoires... », *op. cit.*

l'intervention de l'État dans ce domaine et une uniformisation progressive des scansion du temps (annuelles, hebdomadaires ou quotidiennes) imposées aux élèves⁵⁰¹. Dans l'enseignement primaire, même si le jeudi sans classe pour permettre l'enseignement religieux existait déjà au XVI^e siècle⁵⁰², la laïcisation de l'école publique contribue à y organiser durablement la semaine scolaire et à généraliser la vacance du jeudi : la durée d'enseignement est fixée à trente heures, réparties sur cinq jours, les heures d'entrée et de sortie pouvant être adaptées aux réalités locales⁵⁰³. Entre 1925 et 1938, les vacances de l'enseignement primaire sont progressivement alignées sur celles du secondaire et définies nationalement⁵⁰⁴. En effet, depuis le début du XIX^e siècle, l'initiative appartient aux communes pour l'enseignement primaire⁵⁰⁵. Les dates des vacances scolaires d'été sont fixées à l'échelle départementale : elles sont arrêtées par le préfet sur proposition du conseil de l'enseignement primaire et de l'inspecteur d'académie. Les maires peuvent même obtenir, pour les instituteurs et les élèves de leurs communes, des jours de congé exceptionnels, correspondant à des fêtes locales, comme la fête Jeanne Hachette célébrée fin juin à Beauvais⁵⁰⁶. Les conseils municipaux ont gardé la possibilité d'organiser les horaires d'entrée et de sorties de la classe, en fonction des rythmes saisonniers et de vie la société locale⁵⁰⁷. Les registres de délibération des assemblées municipales et la correspondance des autorités locales montrent également la pression des familles et des syndicats agricoles pour adapter les rythmes scolaires aux contraintes locales des travaux des champs en milieu rural⁵⁰⁸. De tels demandes semblent plus exceptionnelles dans l'enseignement secondaire, où le recteur d'académie a seul, après le ministre, pouvoir d'accorder des congés et des dérogations aux horaires dans ces établissements. En revanche, des motifs pédagogiques et sanitaires sont avancés pour changer réformer les rythmes dans les collèges et lycées : dans la seconde moitié du XIX^e siècle, des médecins hygiénistes relient les mauvaises conditions de vie des élèves de l'enseignement secondaire à l'organisation de l'emploi du temps et à la question du surmenage scolaire⁵⁰⁹. Cependant, l'organisation de la semaine et de la journée scolaire ne connaissent guère de changements avant les années 1960,

⁵⁰¹ Julien Cahon, « Réformer les rythmes scolaires en France, 1848-2017 », *op. cit.*

⁵⁰² Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation...*, *op. cit.*, p. 23 ; François Grèzes-Rueff et Jean Leduc, *Histoire des élèves en France. De l'Ancien régime à nos jours*, Paris, Belin, 2007, p. 54-55.

⁵⁰³ Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire, article 2, *JORF*, 29 mars 1882.

⁵⁰⁴ Julien Cahon, « Réformer les rythmes scolaires en France, 1848-2017 », *op. cit.*

⁵⁰⁵ Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation...*, *op. cit.*, p. 23.

⁵⁰⁶ AD Oise, 1T97, Lettre de l'inspecteur d'académie de l'Oise au préfet de l'Oise, 9 mai 1936.

⁵⁰⁷ *Ibid.*, 1T98, Extraits de registres de délibérations de conseils municipaux (horaires des écoles, dérogations), 1919-1939.

⁵⁰⁸ *Ibid.*, Lettre du syndicat agricole de la région de Liancourt au préfet de l'Oise, 3 juin 1923 ; 1 T 94, Lettre du président national du syndicat des producteurs de cidre et fruits à cidre au préfet de l'Oise, 16 avril 1940.

⁵⁰⁹ Julien Cahon, « Réformer les rythmes scolaires en France, 1848-2017 », *op. cit.*

malgré des tentatives d'innovation par Jean Zay dans l'enseignement primaire comme secondaire⁵¹⁰. À partir des années 1960, l'organisation du temps scolaire, construit à la fin du XIX^e siècle, n'apparaît plus en adéquation avec les autres temps sociaux qui connaissent des changements considérables. La question des rythmes scolaires devient une dimension importante des politiques publiques d'éducation, de plus en plus territorialisées, dont la définition est de plus en plus soumise aux stratégies contradictoires d'acteurs pluriels. Étudiant les acteurs éducatifs dans leur contexte local, Jean-Louis Derouet a déjà mis en lumière la « perte de centralité de l'État » dans les années 1960, cette décennie ouvrant l'ère des compromis locaux autour de l'établissement scolaire et à distance des accords nationaux⁵¹¹. Comme le souligne un récent rapport d'évaluation du CNESECO, « ces compromis touchent essentiellement à la répartition des locaux et à l'organisation des temps »⁵¹².

La nouvelle organisation de la semaine scolaire à l'école primaire (1969), la libération des cours du samedi après-midi dans le second degré (1970) et le report de la journée d'interruption hebdomadaire des classes du jeudi au mercredi ouvrent la voie à des transformations et des expérimentations locales⁵¹³. Celles-ci sont pilotées par le ministère, qui ne souhaite pas nationaliser la décision mais la généraliser à l'échelon régional en construction, afin de prendre en considération les contraintes locales et la demande sociale⁵¹⁴. Mais, certains élus locaux revendiquent par ailleurs une intervention accrue dans les politiques éducatives et des prérogatives élargies, en particulier dans la gestion des activités périscolaires et l'utilisation des locaux scolaires dans un souci de rentabilisation des investissements qui n'est pas sans lien avec une nouvelle conception de l'architecture scolaire et la rénovation pédagogique⁵¹⁵. Dès les années 1970, des initiatives locales, influant de manière déterminante sur la cadre pédagogique,

⁵¹⁰ Jean-François Condette, « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) : stimuler l'innovation pédagogique locale en attendant la réforme éducative », *Histoire de l'éducation*, n° 129, 2011, p. 5-38 ; Julien Cahon, « Réformer les rythmes scolaires en France, 1848-2017 », *op. cit.*

⁵¹¹ Jean-Louis Derouet, *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Éditions Métailié, 1992.

⁵¹² Daniel Frandji et Renaud Morel, *La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux...*, *op. cit.*, p. 15.

⁵¹³ Arrêté du 7 août 1969 sur l'aménagement de la semaine scolaire et la répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles, *BOEN*, n° 32, 28 août 1969, p. 2724 ; Circulaire d'application n° IV 69-371 du 2 septembre 1969 sur l'aménagement de la semaine scolaire dans les écoles élémentaires et maternelles, *BOEN*, n° 35, 18 septembre 1969, p. 3910-3912. La durée hebdomadaire de la classe passe alors de 30 à 27 heures, les cours du samedi après-midi sont supprimés pour les élèves, ce qui doit permettre aux maîtres de se consacrer à leur « perfectionnement pédagogique ». Le « tiers-temps » pédagogique est instauré : 10 heures pour le français et 5 heures pour le calcul – matières dites fondamentales qui doivent être enseignées le matin, 6 heures pour l'éducation physique et sportive et 6 heures pour les disciplines d'éveil à répartir sur les après-midis.

⁵¹⁴ Julien Cahon, « Réformer les rythmes scolaires en France, 1848-2017 », *op. cit.*

⁵¹⁵ Julien Cahon, « Constructions scolaires, architecture et pédagogie », *op. cit.*, p. 205.

ont ainsi été mise en lumière : elles préparent et préfigurent à la fois la décentralisation éducative des années 1980⁵¹⁶. Les municipalités interviennent classiquement et de longue date dans les activités périscolaires, de nature culturelle ou sportive (patronages, centres aérés, colonies de vacances), mais selon Gérard Marcou, leur rôle dans les activités éducatives est resté limitée jusqu'à la loi du 22 juillet 1983⁵¹⁷. Cette dernière reconnaît certes aux maires des compétences nouvelles et leur ouvrent de nouvelles possibilités : utilisation des locaux scolaires en dehors des périodes d'enseignement, pour l'organisation d'activités culturelles, sportives ou socio-éducatives (article 25), promotion des activités complémentaires et facultatives, à l'intention des élèves, pendant les heures d'ouverture normales des établissements scolaires (article 26) et possibilité de modifier les heures d'entrée et de sortie des établissements scolaires (article 27). Il importe cependant de ne pas s'en tenir aux textes réglementaires et aux prescriptions légales, mais d'explorer les pratiques et les interactions des acteurs locaux⁵¹⁸.

La commune est ici envisagée comme territoire d'élaboration de politiques éducatives et laboratoire du changement, attestant de l'*agency* des acteurs à se saisir des problématiques scolaires, à expérimenter et innover. C'est dans les communes dirigées par les socialistes que mes travaux se sont focalisés parce que le PS, fort de succès électoraux importants en 1971 et 1977, apparaît à la fois comme le parti des collectivités locales (qui ont assuré sa survie pendant les basses eaux des années 1950-1960) et de l'ambition décentralisatrice, en rupture avec la concentration des pouvoirs caractérisant la V^e République et en opposition avec la droite de gouvernement⁵¹⁹. Par ailleurs, d'autres chercheurs avaient nettement démontré l'influence ancienne du « socialisme municipal » ou des Groupes d'action municipale dans les années 1960-1970, ainsi que la portée de ces expériences dans la construction des politiques publiques, notamment dans le champ de l'action sociale et en matière d'urbanisme, mais très peu dans le domaine de l'éducation⁵²⁰. Dans cette optique, on considère la réappropriation d'une politique

⁵¹⁶ Julien Cahon, « Les municipalités socialistes et l'école... », *op. cit.*, p. 78-79.

⁵¹⁷ Gérard Marcou, « Les collectivités territoriales et l'Éducation nationale », *op. cit.*, p. 203-204.

⁵¹⁸ Agnès Van Zanten, « Relation École / collectivités locales », *op. cit.*

⁵¹⁹ Patrick Le Lidec, « Entre desserrement et resserrement du verrou de l'État. Les collectivités françaises entre autonomie et régulations étatiques », *Revue française de science politique*, n°70, 2020, p. 83-84.

⁵²⁰ Michèle Sellier, *Les Groupes d'action municipale*, *op. cit.* ; Pierre Ducros, Pierre Frappat, François Lalande et René Rizzardo, *Action municipale, innovation politique et décentralisation : les années Dubedout à Grenoble*, Grenoble, Éditions La Pensée Sauvage, 1998 ; Rémi Lefebvre, *Le Socialisme saisi par l'institution municipale (des années 1880 aux années 1980)*. *Jeux d'échelles*, Université Lille II, thèse en science politique (dir. F. Sawicki), 2001 ; Rémi Lefebvre, « Le socialisme français soluble dans l'institution municipale ? Forme partisane et emprise institutionnelle : Roubaix (1892-1983) », *Revue française de science politique*, n° 54, 2004, p. 237-260 ; Hélène Hatzfeld, *Faire de la politique autrement. Les expériences inachevées des années 1970*, Rennes, PUR / ADELS, 2005 ; Aude Chamouard, *Une autre histoire du socialisme...*, *op. cit.* ; Aude Chamouard, « La mairie socialiste, laboratoire du changement et de la modernité urbaine (de 1880 à nos jours) », *Note de la Fondation Jean-Jaurès*,

nationale par les acteurs d'un territoire, selon une dialectique classique mais central entre projets politiques pour la conquête du pouvoir et gestion des affaires publiques⁵²¹. Le recours aux archives du groupe socialiste « école et collectivités locales » et des études de cas locaux, notamment celui de la commune de Saint-Fons (Rhône), ont permis de révéler, dès les années 1970, la genèse du développement éducatif local et de dispositifs partenariaux, en particulier des projets éducatifs territoriaux – structurant, depuis 2013, l'action éducative des communes et mobilisant l'ensemble des acteurs de la communauté éducative locale⁵²². Ces politiques éducatives municipales s'inscrivent dans des allers-retours entre local et national. Elles s'appuient à la fois sur des pratiques d'acteurs locaux volontaristes ainsi que sur une structure nationale interne au PS – le groupe « école et collectivités locales » – qui contribuent à penser le local en éducation à l'intersection des acteurs de l'éducation populaire, des associations d'élus locaux (FNESR, AMF) et de leurs relais parlementaires⁵²³. Elles ont également induit de nouvelles politiques nationales, comme le montre de nouveau l'exemple des rythmes scolaires⁵²⁴. Les politiques nationales d'aménagement des rythmes scolaires des années 1990 et 2000 ont en effet reproduits des modèles locaux, comme celui de Saint-Fons, dans l'agglomération lyonnaise⁵²⁵, ou d'Épinal, ville du gaulliste Philippe Séguin⁵²⁶. C'est après la décentralisation qu'une série de textes réglementaires – inaugurée par la circulaire Calmat-Chevènement du 13 décembre 1984⁵²⁷ – propose leur développement selon une logique partenariale et un ensemble de dispositifs contractuels.

Cependant, sur fond de tensions entre local et national, la France hérite et hésite également entre deux modèles européens d'aménagement des temps de l'enfant, repérés par Jacques Fialaire : dans le premier, présent dans les pays méditerranéens, l'organisation générale dépend de l'État

n°8, 16 septembre 2013 ; Aude Chamouard, « Le socialisme municipal de l'entre-deux-guerres aux années 1970. Une expérience locale innovante », *Métropolitiques*, 26 février 2014 : <https://metropolitiques.eu/Le-socialisme-municipal-de-l-entre.html>, consulté le 12 avril 2021.

⁵²¹ Voir Alain Bergounioux et Gérard Grunberg, *Les socialistes français et le pouvoir. L'ambition et le remords*, Paris, Hachette Littératures, 1995, 2007 (édition revue et actualisée).

⁵²² Julien Cahon, « Les municipalités socialistes et l'école... », *op. cit.*, p. 76-77.

⁵²³ *Ibid.*, p. 72-73.

⁵²⁴ *Ibid.*, p. 78-79 ; Julien Cahon, « Réformer les rythmes scolaires en France, 1848-2017 », *op. cit.*

⁵²⁵ FJJ, 2EE2, groupe de travail école et collectivités locales, compte-rendu de la réunion du 4 janvier 1979 ; OURS, Franck Sérusclat, « Quelle école dans la cité », *Communes de France*, n° 163, décembre 1977-janvier 1978, p. 15-17.

⁵²⁶ AN, 697/AP/178, Philippe Séguin et Thierry Sourdot, « À Épinal, l'école au rythme de l'enfant », brochure, 1995 (46 p.) ; Philippe Séguin (interview), « La semaine de 4 jours est une bombe sociale », *Le Point*, 3 septembre 1994 ; « Épinal : succès de la semaine des cinq matins », *La Croix*, 12 octobre 1994.

⁵²⁷ AN, 19880108/19, Circulaire n° 84-481 sur l'aménagement du temps scolaire dans le premier degré – développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux, 13 décembre 1984. Alain Calmat est ministre délégué à la Jeunesse et aux Sports.

et la gestion incombe aux collectivités locales ; dans le second caractéristique de la Grande-Bretagne, de l'Allemagne ou de la Belgique, des autorités régionales sont responsables de l'organisation des temps scolaires et périscolaires dans un cadre décentralisée⁵²⁸. La décentralisation et la territorialisation du système éducatif – comme l'émergence de ce qu'il est convenu de nommer des « territoires éducatifs » – est cependant un processus progressif et différencié selon les spécificités nationales⁵²⁹. Ce processus est envisagé, dans le chapitre qui suit, sous l'angle des limites de la démocratisation et de ses effets sur les inégalités éducatives régionales en France.

⁵²⁸ Jacques Fialaire, « L'aménagement du temps de l'enfant en Europe », dans Claude Durand-Prinborgne et Jacques Fialaire (dir.), *Espace et temps scolaires...*, *op. cit.*, p. 62.

⁵²⁹ Claire Dupuy, *Politiques publiques, territoires et inégalités : les politiques régionales d'éducation en France et en Allemagne (1969-2004)*, Paris, IEP, thèse de doctorat en science politique (dir. P. Le Galès, E. Mingione), 2010 ; Choukri Ben Ayed, « Des territoires de l'école aux territoires éducatifs : menace ou opportunité pour l'école ? », *Administration & Éducation*, n°162, 2019, p. 33-40 ; Ismail Ferhat, « La décentralisation éducative à travers l'Europe », *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe* : <https://ehne.fr/fr/node/14096>, consulté le 26 avril 2021.

Chapitre 6

Des scolarisations et des études prolongées pour tous ?

Alors que le changement éducatif sans la réforme ou une réforme à bas bruit caractérise la IV^e République, un cycle de réformes profondes du système éducatif s'ouvre avec la V^e République⁵³⁰. Celles-ci accompagnent une scolarisation de masse dans le second degré et à l'université, entrant également dans une phase de démocratisation. Ces mutations du système éducatif favorisent les critiques. Les sciences sociales interrogent le fonctionnement de l'école (1). Une pensée réformatrice émane d'une pluralité d'acteurs dans « les années 1968⁵³¹ » tandis que les mouvements de contestation se structurent dans la jeunesse (2). Ces déceptions et remises en cause posent le problème des inégalités scolaires en des termes nouveaux, mais qui ne tiennent aucunement compte des différences régionales et ont tendance à déresponsabiliser ou déculpabiliser l'école⁵³² : tel est le cadre d'analyse de la situation éducative picarde (3).

Les inégalités scolaires vues par les sciences sociales

Pourquoi des enfants réussissent-ils globalement moins que d'autres à l'école ? Depuis les années 1960, la sociologie française de l'éducation a répondu à cette question en montrant le rôle de l'école et de la culture scolaire dans la reproduction du modèle des catégories socialement favorisées et donc des inégalités sociales⁵³³. Comme le rappelle l'historien Jean-François Condette, « l'échec scolaire n'est longtemps vu qu'en terme individualiste et clinique, comme l'échec d'un enfant dans sa scolarité pour des raisons personnelles [mais] la question devient, à partir des années 1960, pour certains psychologues et sociologues et un certain nombre de cadres de l'Éducation nationale, un problème social concernant le mauvais fonctionnement du système scolaire⁵³⁴. » Problème public construit autour d'une approche

⁵³⁰ Renaud d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*, Grenoble, PUG, 2010 ; Renaud d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la V^e République*, Grenoble, PUG, 2011 ; Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.*

⁵³¹ Geneviève Dreyfus-Armand, Robert Frank, Marie-Françoise Lévy, Michelle Zancarini-Fournel (dir.), *Les années 68. Le temps de la contestation*, Paris, Éditions Complexe, 2008.

⁵³² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation...*, *op. cit.*, p. 432-438 et 640-643.

⁵³³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964 ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.

⁵³⁴ Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves... », *op. cit.*, p. 106. Voir par exemple : Viviane Isambert-Jamati, « L'échec scolaire et la démocratisation de l'enseignement », *Les Cahiers pédagogiques*, n°53, 1965, p. 17-20 (republié dans la *Revue française de pédagogie*, n°206, 2020, p. 49-55).

psychopédagogique à la fin du XIX^e siècle, le « retard scolaire » devient un problème politique et démographique au début des années 1960 en France, à un moment où la sociologie critique et la statistique fournissent, par leurs analyses, une grille de lecture des processus de massification et de généralisation des scolarités secondaires⁵³⁵. Viviane Isambert-Jamati montre ainsi que les années 1960 constituent un tournant : l'échec scolaire devient non seulement une préoccupation centrale dans les milieux pédagogiques, mais la notion conjugue alors deux questions auparavant considérées indépendamment, celle des écarts sociaux de scolarisation et celle de la réalité d'une partie d'élèves en échec⁵³⁶. S'intéressant à la manière dont l'école traite les « vaincus » de la compétition scolaire, le sociologue François Dubet montre également que l'émergence de la question de l'échec scolaire est inséparable du processus de démocratisation⁵³⁷.

Cependant, les socio-historiens l'ont étudié selon une chronologie plus large. Jean-Michel Chapoulie montre ainsi que l'échec ou le retard scolaire et les inégalités de scolarisation étaient davantage une redécouverte car la mise en place des réformes des années 1959-1963 « a fait apparaître publiquement des “anomalies” dont s'accommodait le système antérieur »⁵³⁸. De même, Antoine Prost met au jour une démocratisation avant l'heure et les « effets pervers » de la démocratisation qui ne supprime pas mais déplace les inégalités⁵³⁹. Surtout, de nombreux travaux, en sociologie et en sciences de l'éducation, ont depuis les années 1960 largement analysé et montré les limites de la démocratisation, selon une approche macroscopique et quantitative⁵⁴⁰, qui a constitué la toile de fond d'enquêtes qualitatives de type ethnographique menées auprès de groupes plus réduits⁵⁴¹. S'inscrivant dans cette filiation de *La reproduction* tout en la renouvelant, ces travaux se sont centrés depuis sur d'autres niveaux du système

⁵³⁵ Bertrand Ravon, *L'échec scolaire...*, *op. cit.* ; Pierre-Yves Bernard, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF, 2011, p. 30-41.

⁵³⁶ Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire... », *op. cit.*

⁵³⁷ François Dubet, « Ce que l'école fait aux vaincus », dans Gaëtane Chapelle et Denis Meuret (dir.), *Améliorer l'école*, Paris, PUF, 2006, p. 37-49.

⁵³⁸ Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France...*, *op. cit.*, p. 468.

⁵³⁹ Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, Paris, PUF, 1986, 1992 ; Antoine Prost, « Morphologie et sociologie des lycées et collèges (1930-1938) », *Histoire de l'éducation*, n°146, 2016, p. 53-110.

⁵⁴⁰ Gabriel Langouët, *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 1994.

⁵⁴¹ Éric Plaisance (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1984.

scolaire, de la maternelle à l'université⁵⁴², et d'autres facteurs explicatifs, socio-économiques ou relatifs au contexte de scolarisation, institutionnel ou didactique⁵⁴³.

Les sociologues de l'éducation ont en effet privilégié une double orientation dans leurs travaux de recherche : c'est parce que certains enfants sont en difficulté dans l'institution scolaire telle qu'elle fonctionne, à un moment et dans un contexte donnés qu'ils se sont intéressés aux pratiques éducatives familiales d'une part, aux contenus des programmes scolaires, aux pratiques enseignantes et à la relation pédagogique d'autre part⁵⁴⁴. C'est cette dernière hypothèse que confirment, par exemple, Bernard Lahire et Stéphane Bonnéry. Ils montrent respectivement, à travers des enquêtes menées dans des écoles primaires, le rôle des interactions dans la classe et le rapport différencié des élèves au langage et à l'écrit dans la construction des difficultés scolaires de certains élèves⁵⁴⁵. Celles-ci sont par ailleurs appréhendées dès la petite enfance par d'autres chercheurs, démontrant la fabrique des inégalités à l'école maternelle⁵⁴⁶. De même, Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex et Elizabeth Bautier interrogent le rapport aux savoirs et à l'école de collégiens français issus de deux établissements (dont l'un situé dans une ZEP) pour établir une différenciation des réussites scolaires liée à l'origine sociale⁵⁴⁷. Les lycéens, l'obtention du baccalauréat et l'ouverture de l'enseignement supérieur ont aussi particulièrement retenu l'attention des sociologues, soit du point de vue du décrochage scolaire⁵⁴⁸, soit de celui de la construction des parcours scolaires, universitaires et professionnels de jeunes issus des milieux populaires immigrés et appartenant à la « génération des 80% »⁵⁴⁹.

C'est donc parmi les facteurs sociaux – l'âge, l'appartenance à une minorité ethnique, le milieu socio-économique de l'élève, notamment son environnement familial – et les variables scolaires

⁵⁴² Pour une synthèse, voir Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002, 2009, 2017.

⁵⁴³ Jean-Yves Rochex, « Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, n°23, 2001, p. 339-356.

⁵⁴⁴ Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, op. cit., p. 4.

⁵⁴⁵ Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993 ; Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

⁵⁴⁶ Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°169, 2009, p. 17-28.

⁵⁴⁷ Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex et Elizabeth Bautier, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

⁵⁴⁸ Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, La Bouture-Chronique sociale, 1998.

⁵⁴⁹ Stéphane Beaud, *80 % au bac... et après ?... op. cit.*

des individus et des établissements que ces travaux ont recherché les causes de l'échec scolaire⁵⁵⁰. De fait, ils mettaient aussi le facteur territorial de la réussite ou de l'échec scolaire assez largement de côté. Celui-ci n'est cependant pas totalement absent de la production scientifique mais les inégalités scolaires sont rapportées aux disparités entre établissements, classes et filières. Outre l'étude des origines sociales des élèves, l'*agency* des acteurs en lien avec l'offre scolaire de proximité, les choix « rationnels » de scolarisation, « l'usage différencié des établissements par la famille, en lien étroit avec le coût des études et [...] le sexe de l'élève⁵⁵¹ » ont ainsi été examinés⁵⁵². Mais, la question du parcours de l'élève et de son lien au territoire a été l'objet, dans les années 2000, d'une nouvelle vague de travaux dans le champ de la sociologie et de l'histoire de l'éducation, même si les analyses historiennes manquent dans ce domaine⁵⁵³. Du côté de la sociologie, les travaux d'Agnès Van Zanten, Marco Oberti, Sylvain Broccolichi et Choukri Ben Ayed ont intégré la dimension territoriale. Si leurs analyses spatiales des inégalités scolaires ont très largement été centrées sur la ségrégation sociale et les territoires urbains précarisés, ils ont également amorcé une réflexion sur les spécificités de l'enseignement dans le monde rural et des formations agricoles, les variations départementales de réussite scolaire et des enquêtes monographiques sur des départements caractérisés par une « sous-réussite » scolaire (comme le Loiret) ou plutôt favorisés (comme les Hauts-de-Seine)⁵⁵⁴. Dans une perspective socio-historique articulant logiques nationales et échelles locales, Jean-Michel Chapoulie analyse finement les développements de la scolarisation dans le premier cycle du second degré au début de la V^e République, en s'appuyant sur l'étude de dix départements⁵⁵⁵.

⁵⁵⁰ Pierre-Yves Bernard, *Le décrochage scolaire*, *op. cit.*, p. 58-71.

⁵⁵¹ Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves... », *op. cit.*, p. 25.

⁵⁵² Raymond Boudon, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973 ; Jean-François Condette (dir.), *Le coût des études...*, *op. cit.* ; Jean-François Condette et Véronique Castagnet-Lars (dir.), *Histoire des élèves en France...*, *op. cit.*

⁵⁵³ Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves... », *op. cit.*, p. 106.

⁵⁵⁴ Collectif, « Enseignement et monde rural », *Revue française de pédagogie*, n°73, octobre-décembre 1985 (dossier) ; Agnès Van Zanten, *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaire*, Lyon, PUL, 1990 ; Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001, 2012 ; Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed et Danièle Trancart (dir.), *Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, rapport de recherche, DEP-MEN / Direction de la recherche (MESR) / DATAR, 2006 : http://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=1293, consulté le 30 mars 2021 ; Marco Oberti, *L'école dans la ville. Ségrégation-mixité-carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007 ; Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Catherine Mathey-Pierre et Danièle Trancart « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation & formations*, n°74, 2007, p. 31-48 ; Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local...*, *op. cit.* ; Sylvain Broccolichi, « L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, 2009, p. 74-91.

⁵⁵⁵ Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France...*, *op. cit.*, p. 426-432.

Parallèlement ou plus récemment, d'autres travaux ont pris en compte, de manière croisée, les disparités territoriales d'éducation et « l'effet territoire » sur les phénomènes de réussite ou d'échec scolaire dans les territoires ruraux et de la France désindustrialisée⁵⁵⁶. C'est ainsi qu'une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation, sociologie et géographie (pour partie d'entre eux formateurs en IUFM) a mené de larges enquêtes sur les spécificités des contextes de scolarisation en milieux ruraux et montagnards et révélé une autre école de la périphérie, avec ses territoires, ses structures, ses formes d'organisation, ses acteurs et leurs pratiques⁵⁵⁷. Alors que ces travaux valorisent l'école rurale et en montrent les atouts, d'autres, dans le champ de la sociologie des classes populaires et des campagnes en déclin particulièrement, établissent un lien étroit entre destinées scolaires et sociales des jeunes sans qualification, ruralité, absence de mobilité et genre de l'élève⁵⁵⁸. Enfin, les recherches précieuses d'Yves Alpe et Angela Barthes sur les performances scolaires des élèves ruraux ont battu en brèche l'idée et le constat d'un « déficit » ou d'un « handicap culturel » chez ces jeunes et démontré les effets d'une vision stigmatisante du monde rural à la fois sur les choix d'orientation des élèves et les décisions en matière de politique éducative, ces dernières renforçant indirectement les inégalités et la stigmatisation qu'ils étaient censés combattre⁵⁵⁹. De même, analysant les effets de l'offre scolaire en milieu rural, Claire Lemêtre et Sophie Orange s'attachent à déconstruire la rhétorique et le lien culturaliste associant systématiquement ruralité et manque d'ambition, qui dédouane au passage toute responsabilité de l'institution scolaire⁵⁶⁰.

C'est à l'intersection de cette pluralité d'approches et des résultats de ces travaux, que mes recherches se situent : un premier ensemble, présenté ci-dessous, contribue à une socio-histoire des réformes, des critiques et de la « crise de l'école »⁵⁶¹.

⁵⁵⁶ Pierre Champollion, *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*, Paris, L'Harmattan, 2013 ; Stéphane Beaud et Gérard Mauger (dir.), *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*, Paris, Éditions rue d'Ulm, 2017.

⁵⁵⁷ Yves Jean (dir.), *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoires*, Paris, Éditions Ophrys, 2007. Une partie des auteurs de cet ouvrage collectif ont fondé l'Observatoire de l'école rurale (OER), devenu l'Observatoire éducation et territoires (OET) : <https://observatoire-education-territoires.com/>, consulté le 30 mars 2021.

⁵⁵⁸ Benoît Coquard, *Ceux qui restent...*, op. cit. ; Yaëlle Amsellem-Mainguy, *Les filles du coin. Vivre et grandir en milieu rural*, Paris, Presses de Sciences Po, 2021.

⁵⁵⁹ Yves Alpe, « Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? », *Revue française de pédagogie*, n°156, 2006, p. 75-88 ; Yves Alpe et Jean-Luc Fauguet, *Sociologie de l'école rurale*, Paris, L'Harmattan, 2008 ; Yves Alpe, « Performances scolaires et territoire rural en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°59, 2012, p. 113-124 ; Yves Alpe et Angela Barthes, « Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires », *Agora débats/jeunesses*, n°68, 2014, p. 7-23 ; Yves Alpe, Angela Barthes et Pierre Champollion, *École rurale et réussite scolaire*, Paris, Canopé, 2016.

⁵⁶⁰ Claire Lemêtre et Sophie Orange, « Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux », *Savoir/Agir*, n°37, dossier « Jeunesses rurales », 2016, p. 63-69.

⁵⁶¹ Ludivine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'école. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, Université Paris X Nanterre, thèse de doctorat en science politique (dir. B. Pudal), 2009 ; Renaud

Des acteurs qui critiquent l'école

Les profondes mutations du système éducatif dans les années 1960 ont ravivé les critiques vis-à-vis de l'école, notamment au sein des formations de l'extrême gauche⁵⁶². Le temps des contestations révolutionnaires des années 1968, l'histoire des événements de mai et leur portée sont largement documentés, notamment dans l'enseignement – l'un des secteurs de la crise – celui du second degré et du supérieur en particulier⁵⁶³. À l'école primaire, les modifications ont essentiellement concerné l'organisation pédagogique et l'aménagement de la semaine scolaire, définis par l'arrêté du 7 août et la circulaire du 2 septembre 1969, préparés par le cabinet d'Edgar Faure selon une formule déjà envisagée par Alain Peyrefitte⁵⁶⁴.

Il est désormais convenu de présenter les origines multiples du mouvement (situation internationale, « explosion scolaire⁵⁶⁵ » et universitaire, malaise croissant dans la jeunesse, montée des contestations) et l'événement comme « le catalyseur de tendances déjà en germes »⁵⁶⁶. Cependant, comme l'a démontré Antoine Prost, mai 1968 a politisé et radicalisé les débats pédagogiques et rendu la réforme plus difficile⁵⁶⁷. Ainsi que le résume Yves Verneuil, l'important train de réformes qui suit le mouvement de mai en est bien la conséquence, mais il a des causes plus profondes : bien des enquêtes de l'Institut national d'études démographiques

d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme...*, *op. cit.* ; Renaud d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *Le temps des réformes...*, *op. cit.* ; Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.* ; Yann Forestier, *L'école, exception médiatique. La presse face aux enjeux des changements pédagogiques, 1959-2008*, Université Paris IV, thèse de doctorat en histoire contemporaine (dir. J.-N. Luc et B. Poucet), 2014.

⁵⁶² Ismail Ferhat et Bruno Poucet, « Des pensées politiques critiques de l'éducation ? Le cas des gauches révolutionnaires, de mai 68 aux coordinations d'instituteurs (1987) », *Les Études Sociales*, n°163, 2016, p. 99-101.

⁵⁶³ Claude Zaidman, *Le mouvement lycéen en mai 1968*, Paris V, thèse de troisième cycle (dir. V. Isambert-Jamati), 1978 ; Didier Leschi, *1968-1973, cinq ans de contestation dans les lycées. Contribution à l'étude des mouvements lycéens des CAL à la loi Debré*, Paris X, maîtrise d'histoire contemporaine, 1986 ; Didier Leschi, « Mai 1968 et le mouvement lycéen », dans Geneviève Dreyfus-Armand et Laurent Gervereau (dir.), *Mai 68. Les mouvements étudiants en France et dans le monde*, Paris, BDIC, 1988, p. 260-264 ; Robi Morder, « Le lycéen, nouvel acteur collectif de la fin du XX^e siècle », dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes...*, *op. cit.*, p. 345-359 ; Geneviève Dreyfus-Armand, Robert Frank, Marie-Françoise Lévy et Michelle Zancarini-Fournel (dir.), *Les années 68...*, *op. cit.* ; Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Edgar Faure...*, *op. cit.* ; Didier Leschi et Robi Morder, *Quand les lycéens prenaient la parole. Les années 68*, Paris, Syllepse, 2018 ; Ludvine Bantigny, 1968. *De grands soirs en petits matins*, Paris, Seuil, 2018 ; Philippe Artières et Emmanuelle Giry (dir.), *68, les archives du pouvoir. Chroniques inédites d'un État face à la crise*, Paris, Éditions de l'Iconoclaste / Archives nationales, 2018 ; Yves Verneuil (coord.), « Les oppositions aux réformes éducatives de l'après-Mai 1968 », *Histoire@Politique*, n°37, janvier-avril 2019 (dossier).

⁵⁶⁴ Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.*, p. 154 ; Julien Cahon, « Réformer les rythmes scolaires en France, 1848-2017 », *op. cit.* Voir également le chapitre 5 de ce tome.

⁵⁶⁵ Louis Cros, *L'Explosion scolaire*, *op. cit.*

⁵⁶⁶ Youenn Michel, « Mai 68 et l'enseignement : mise en place historique », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°41, 2008, p. 13-25.

⁵⁶⁷ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique » dans Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française...*, *op. cit.*, 2004, p. 147-164 ; Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation...*, *op. cit.*, p. 201 ; Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.*, p. 141.

(INED) et le constat des inégalités sociales de réussite scolaire par une sociologie critique (voir chapitre 5) avaient alimenté une réflexion profonde sur l'école et fait sentir la nécessité de réformes pédagogiques⁵⁶⁸. Le mouvement contestataire du printemps 1968 et ses effets différenciés sont complexes, comme le montre finement Jean-François Condette, selon les niveaux d'enseignement et le champ d'application : « catalyseur de la réforme des structures universitaires » ; accélérateur de réformes dans le premier et le second degré, mais ayant en réalité été élaborées auparavant ; « ralentisseur des réformes dans le champ éducatif » à moyen terme⁵⁶⁹.

Le consensus réformateur et le « malaise de l'enseignement français à tous les niveaux » se cristallisent lors du colloque « Pour une école nouvelle » organisé à Amiens, du 15 au 17 mars 1968 mais préparé pendant un an par l'AEERS, née dans les réseaux mendésistes, des hauts-fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale et des pédagogues⁵⁷⁰. Pensé comme des états généraux de l'éducation, le colloque d'Amiens agrège en effet une pluralité d'individus, du sommet de l'État à la salle de classe : des enseignants, des formateurs, des chercheurs, des chefs d'établissements, des membres des administrations rectoriales et centrales (dont le ministre Alain Peyrefitte), des représentants syndicaux, de mouvements pédagogiques, d'associations culturelles, de spécialistes ou de parents d'élèves, et dans une moindre mesure des personnalités issues la société civile, en particulier de la presse écrite et de l'entreprise. Saisir les acteurs du colloque d'Amiens, c'est effectuer une coupe stratigraphique de l'école française et de la scène pédagogique des années 1960. « Remettant en cause le système éducatif imposé aux élèves et à leurs maîtres⁵⁷¹ » et écornant la forme scolaire, ce vaste mouvement réformateur hétéroclite recherche des voies nouvelles pour l'enseignement français. Ce qui constitue alors un véritable événement est resté jusqu'à une période récente peu étudié par les sciences sociales. C'est sous l'angle de la formation des maîtres (l'un de ses deux thèmes

⁵⁶⁸ Yves Verneuil, « "Dans le sens inverse de l'histoire" ? Les résistances aux réformes éducatives de l'après-Mai 1968 », *Histoire@Politique*, n° 37, *op. cit.*, p. 6-7.

⁵⁶⁹ Jean-François Condette, « Mai 1968 en perspective. Ruptures et continuités, accélérations et résistances à la réforme dans le champ éducatif (1968-1975) », *Histoire@Politique*, n° 37, *op. cit.* ; Jean-Noël Luc, Jean-François Condette et Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France...*, *op. cit.*, p. 245-250.

⁵⁷⁰ AEERS, *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*, Paris, Dunod, 1969, p. XI ; André D. Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°41, 2008, p. 27-45 ; Jean-Louis Crémieux-Brilhac, « Le mouvement pour l'expansion de la recherche et la V^e République », dans Jean-Louis Crémieux-Brilhac, *La politique scientifique de Pierre Mendès France. Une ambition républicaine*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 51-66.

⁵⁷¹ AEERS, *Pour une école nouvelle...*, *op. cit.*, quatrième de couverture.

centraux) et dans une moindre mesure de la pédagogie qu'il a été précisément analysé⁵⁷². L'organisation d'un colloque interdisciplinaire, dans le cadre des activités du CAREF et en lien avec l'AECSE et le CUIP, a permis de mieux en connaître les acteurs, situés dans le tissu social, culturel et politique de leur temps, les débats et leur préparation : rénovation des disciplines, des structures des établissements et de la vie scolaire, formation des maîtres et recherche en éducation⁵⁷³.

Si les événements de mai 1968 ont condamné les pédagogues selon la théorie formulée par Antoine Prost⁵⁷⁴, ce sont bien les acteurs du mouvement réformateur qui l'ont en partie préparé dans l'enseignement. Il y a donc bien un renversement des causalités. L'on retrouve d'ailleurs nombre de propositions formulées à Amiens en mars dans les projets élaborés par les enseignants dans les écoles, collèges et lycées en mai : mi-temps pédagogique, suppression de la notation chiffrée, promotion de l'éducation artistique, formation continue...etc⁵⁷⁵. En cela, le colloque d'Amiens et le mouvement de mai-juin 1968 participent de la même séquence, ce qui explique peut-être les difficultés à penser l'un sans l'autre⁵⁷⁶. Pour autant, si le second a fait oublier le premier, il ne s'agit pas de réécrire l'histoire du colloque de mars à la lumière de mai, ce serait instruire une finalité qui n'existait pas à Amiens. À la différence de mai 1968, le colloque d'Amiens misait plutôt sur l'évolution que la révolution, malgré la tonalité de certains discours. Replacées dans une séquence plus longue – qui correspond au second XX^e siècle, soit la temporalité des mutations du système éducatif – les propositions du colloque d'Amiens en matière de formation des enseignants ont esquissé les orientations d'une nouvelle « philosophie pédagogique »⁵⁷⁷.

⁵⁷² Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants...*, *op. cit.*, p. 227-236 ; André D. Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question... », *op. cit.* ; Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.*, p. 150-153 ; Antoine Prost, « Le colloque d'Amiens », dans Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, PUR, 2014, p. 121-132 ; Catherine Dorison, « De l'organisation politique à l'action de terrain : problématiques de la recherche en éducation dans les colloques de l'AEERS », dans Françoise Laot et Rebecca Rogers (dir.), *Les Sciences de l'éducation...*, *op. cit.*, p. 117-130 ; Camille Grabowski, « Robert Mallet, le colloque d'Amiens et Mai 68 », dans Bruno Poucet (dir.), *Robert Mallet...*, *op. cit.*, p. 99-112 ; Bruno Poucet et Julien Cahon, « Le colloque d'Amiens et la réforme pédagogique », *Revue EP&S*, n°380, juillet 2018, p. 36-37.

⁵⁷³ Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif...*, *op. cit.* Le colloque universitaire intitulé « Le colloque d'Amiens, 50 ans après », qui s'est tenu Amiens les 8 et 9 mars 2018, a été filmé et les communications sont disponibles sur la web TV de l'UPJV : https://webtv.u-picardie.fr/search_result.php?query=colloque+d%27AMiens

⁵⁷⁴ Antoine Prost, « Comment 68 a condamné les pédagogues », *Le Monde de l'éducation*, n°369, mai 2008, p. 36.

⁵⁷⁵ AN, 71AJ89-90, musée pédagogique, le mouvement de mai 1968 en province (par académie), rapports sur les questions pédagogiques et corporatives étudiées dans les groupes de travail du 20 au 31 mai.

⁵⁷⁶ Antoine Prost, « Le colloque d'Amiens : 50 ans après » (conclusion), dans Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif...*, *op. cit.*, p. 318.

⁵⁷⁷ Philippe Gausson, « Le colloque d'Amiens Pour une école nouvelle. L'amorce d'un changement difficile », *Le Monde*, 19 mars 1968 ; Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants...*, *op. cit.* ; Dominique

La coordination de ce travail collectif a en définitive permis de mieux cerner la place du colloque d'Amiens dans le processus réformateur français mais aussi international. En effet, il s'inscrit dans un mouvement interconnecté de rénovation pédagogique et de structuration de la recherche éducationnelle, opérant selon des temporalités et des modalités variables en Grande-Bretagne, aux États-Unis, au Québec, en Israël ou encore en Suisse⁵⁷⁸. Une partie des acteurs individuels et collectifs présents à Amiens se font les relais de circulations de modèles, de politiques éducatives et de savoirs construits par la recherche en éducation à l'échelle internationale : ce qui se joue dans cette petite ville de province, que rien ne prédispose à accueillir un tel événement, résulte de l'influence d'organisations mondiales (UNESCO, OCDE), du savoir-faire d'« acteurs de premier plan » et de « petites mains » souvent à la charnière de réseaux associatifs ou scientifiques internationaux et alimentant une importante littérature experte⁵⁷⁹.

Le consensus que donne à voir les acteurs du colloque d'Amiens est cependant précaire parce qu'il est nécessairement le résultat d'un équilibre et d'un compromis construit après de nombreuses réunions et de multiples débats, qui masquent parfois difficilement les divisions des acteurs et leur incapacité à trancher certaines questions⁵⁸⁰. Comme le montre Yann Forestier, « les projets sont suffisamment généraux pour transcender les clivages politiques⁵⁸¹. » De plus, les logiques de position des acteurs étant en partie déterminées par leur place dans l'institution scolaire, deux problèmes fondamentaux sont occultés quant à la faisabilité des projets échafaudés à Amiens : les réticences du Premier ministre Georges Pompidou et le financement des réformes, même si ces dernières pouvaient bénéficier de relais administratifs efficaces, formels ou informels⁵⁸². Cela appelle une ultime remarque : avec le

Bret, « Du colloque d'Amiens aux ESPE », dans Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif...*, op. cit., p. 289-299.

⁵⁷⁸ Rita Hofstetter, *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle – première moitié du XX^e siècle)*, Genève, Librairie Droz, 2010 ; Denis Meuret, *Pour une école qui aime le monde. Les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*, PUR, 2013 ; Françoise Laot et Rebecca Rogers (dir.), *Les Sciences de l'éducation...*, op. cit. ; Julia Resnik, « Pour une école nouvelle. Regards croisés France-Israël », dans Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif...*, op. cit., p. 25-37.

⁵⁷⁹ Joëlle Droux et Rita Hofstetter (dir.), *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractations, XIX^e-XX^e siècles*, Rennes, PUR, 2015 ; Julien Cahon et Bruno Poucet, « Retour sur un événement », dans Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif...*, op. cit., p. 13-20.

⁵⁸⁰ Voir notamment le rapport préparatoire sur la formation initiale des enseignants : AEERS, *Pour une école nouvelle...*, op. cit., p. 249-272.

⁵⁸¹ Yann Forestier, « Quand la presse s'emballe pour de belles intentions », dans Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif...*, op. cit., p. 68.

⁵⁸² Clémence Cardon-Quint, « Quel financement pour l'école nouvelle ? », André Robert, « Alain Peyrefitte et la rénovation de la pédagogie », Julien Cahon, « Constructions scolaires, architecture et pédagogie », dans Julien

colloque d'Amiens, le processus de réforme qui semble engagé reste en réalité dans des cercles experts. Il est mis en débat dans la presse⁵⁸³ et contesté dans certaines communautés d'acteurs, notamment parmi les groupes libertaires nourris des idées des pédagogies autogestionnaires⁵⁸⁴, ainsi que dans le syndicalisme étudiant, par ailleurs engagé dans le mouvement d'opposition à la guerre américaine au Vietnam⁵⁸⁵. Remettant radicalement en question le pouvoir gaulliste et l'institution scolaire « bourgeoise, au service du patronat », l'UNEF estime par exemple que le colloque d'Amiens perpétue la « domination capitaliste »⁵⁸⁶. L'on retrouve de telles revendications, plurielles, dans les Comités d'action lycéens (CAL) qui refusent, à partir de la rentrée 1967, les normes scolaires désuètes des établissements dans lesquels leur participation est limitée, les « lycées casernes » et réclament la liberté d'expression⁵⁸⁷. Sous les pavés de la contestation politique, renforcée par le mouvement social et la dynamique révolutionnaire de mai 1968, la parole des élèves révèle également la plage des débats pédagogiques et des exigences concrètes. Les lycéens du CAL d'un établissement marseillais rédigent par exemple un cahier de revendications sur les contenus disciplinaires et la pédagogie (méthode régressive en histoire et primauté à la période contemporaine, création de laboratoires de langues...etc)⁵⁸⁸.

Il faut probablement nuancer l'idée d'une politisation uniforme du mouvement lycéen 1968 qui conduit trop souvent à considérer un monde scolaire immobile dans les périodes antérieures et une jeunesse scolarisée dépolitisée, plus soucieuse des conditions matérielles d'enseignement, de l'organisation des études et des examens, et angoissée par la montée du chômage dans les décennies postérieures⁵⁸⁹. Dans le cadre d'un vaste travail collectif sur l'histoire des élèves,

Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif...* *op. cit.*, p. 83-93, 139-150, 203-212. Voir également Antoine Prost, « Décision et non décision gouvernementale. La politique gaullienne d'éducation de 1962 à 1968 », dans Gérard Marcou, Jean-Paul Costa et Claude Durand-Prinborgne (dir.), *La décision dans l'éducation nationale*, *op. cit.*, p. 35-49.

⁵⁸³ Yann Forestier, « Quand la presse s'emballe pour de belles intentions », *op. cit.*, p. 59-71.

⁵⁸⁴ Xeres, « À bas les maîtres », *Combat*, 23 mars 1968. Voir Antoine Prost, « Une utopie pédagogique », dans Franck Georgi (dir.), *Autogestion : la dernière utopie ?*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2003, p. 307-312. Sur la critique radicale du système scolaire et de la pédagogie traditionnelle, voir notamment Michel Lobrot, *La pédagogie institutionnelle : l'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars, 1966 ; Alexander S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, New-York, Hart Publishing, 1960 / Paris, Maspero, 1970 (trad.) ; Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.

⁵⁸⁵ Julien Cahon, « L'engagement politique, syndical et associatif des étudiants... », *op. cit.*

⁵⁸⁶ Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif...*, *op. cit.*, cahier central, p. XVI-XXI.

⁵⁸⁷ Jean-François Condette, « Mai 1968 en perspective... », *op. cit.*, p. 9 ; Sylvie Condette, « Les lycéens et leur participation à la vie de l'établissement en France (1968-2008) », dans Jérôme Krop et Stéphane Lembré (dir.), *Histoire des élèves en France...*, *op. cit.*, p. 102-103.

⁵⁸⁸ AN, 71AJ89, CAL, « Réformes », lycée sud de Marseille, juin 1968. Voir Didier Leschi et Robi Morder, *Quand les lycéens prenaient la parole...*, *op. cit.*

⁵⁸⁹ Agnès Thiercé, « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n°89, 2001, p. 95-120 ; Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves... », *op. cit.*, p. 108-

« trop rarement [étudiés] comme des acteurs du système éducatif à part entière⁵⁹⁰ », l'engagement des lycéens a pu être exploré. Il s'agit de s'intéresser aux élèves qui contestent l'éducation qui leur est proposée par l'institution scolaire ou les réformes gouvernementales, à partir du mouvement lycéen de 1986 contre le projet de loi Devaquet, comparé ou opposé, à tort ou à raison, au mouvement de mai 1968⁵⁹¹. Pour saisir la mosaïque d'un mouvement lycéen, il faut à la fois le mettre en perspective, déconstruire les discours sur la jeunesse qui émanent souvent d'adultes les déconsidérant⁵⁹², procéder à la relecture critique d'écrits sociologiques, journalistiques, politiques ou militants⁵⁹³, et retrouver les écrits et la parole des élèves, en d'autres termes prendre au sérieux les acteurs lycéens⁵⁹⁴. Comme le souligne Jean-François Condette, ces sources permettent de « comprendre quelles sont les représentations que se font les élèves du monde et de leur quotidien scolaire [...]. À ce niveau, les sources sont rares pendant longtemps, à moins de disposer de correspondances et de journaux intimes. La presse lycéenne, officielle ou clandestine, est d'une grande utilité pour connaître ces ressentis [...]⁵⁹⁵. »

De ce point de vue, une montée en généralité a été tentée pour saisir la relation des acteurs éducatifs à l'institution scolaire (et réciproquement), dans le cadre d'un colloque organisé par l'ATRHE et le CAREF⁵⁹⁶. Celui-ci entend d'une part remettre à l'ordre du jour des recherches qui ont donné lieu, il y a plusieurs années, à d'importantes publications, en particulier sous l'angle de l'inadaptation scolaire et des évolutions du secteur scolaire spécialisé pour les enfants dits anormaux, auxquels était refusée une scolarisation dans les structures ordinaires de

109 ; Julien Cahon, « “68, c'est trop vieux, 86, c'est mieux” ». L'engagement des lycéens contre le projet Devaquet », dans Jérôme Krop et Stéphane Lembré (dir.), *Histoire des élèves en France...*, *op. cit.*, p. 319-333.

⁵⁹⁰ Jean-François Condette et Véronique Castagnet-Lars (dir.), *Histoire des élèves en France...*, *op. cit.* ; Jérôme Krop et Stéphane Lembré (dir.), *Histoire des élèves en France...*, *op. cit.*

⁵⁹¹ Julien Cahon, « “68, c'est trop vieux, 86, c'est mieux”... », *op. cit.*

⁵⁹² Josette Alia, Marie Müller et Alain Chouffan, « La « bof » génération », *Le Nouvel Observateur*, n°727, 16 octobre 1978 ; Louis Pauwels, « Le monome des zombies », *Le Figaro*, 6 décembre 1986. Il faut peut-être y voir une permanence dans l'histoire des engagements de la jeunesse scolarisée : voir Louise Tourret, « Une société qui bâillonne sa jeunesse renonce à éduquer », *Slate*, 20 juin 2018 : <http://www.slate.fr/story/163397/education-liberte-expression-jeunesse-eleves-education-nationale-journaux-colleges-lycees-engagement-politique>, consulté le 25 février 2021 ; Manon Pignot, « Greta, sois jeune et tais-toi ! », *Libération*, 11 septembre 2019.

⁵⁹³ David Assouline et Sylvia Zappi, *Notre printemps en hiver. Le mouvement étudiant de novembre-décembre 1986*, Paris, La Découverte, 1987 ; Laurent Joffrin, *Un coup de jeune. Portrait d'une génération morale*, Paris, Arléa, 1987 ; Julien Dray, *SOS génération, Histoire intérieure du mouvement des jeunes de novembre-décembre 1986*, Paris, Ramsay, 1987 ; Alain Devaquet, *L'Amibe et l'Étudiant : université et recherche, l'état d'urgence*, Paris, Odile Jacob, 1988 ; Gérard Namer, *Mémoire et projets du mouvement étudiant-lycéen de 1986-1988*, Paris, L'Harmattan, 1990 ; Alain Borredon, *La critique dans le système éducatif. Pensée critique et mouvements lycéens*, Grenoble 2, thèse de doctorat en sciences de l'éducation (dir. J. Berbaum), 1992 ; Alain Borredon, *Une jeunesse dans la crise. Les nouveaux acteurs lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1995.

⁵⁹⁴ Julien Cahon, « “68, c'est trop vieux, 86, c'est mieux”... », *op. cit.*

⁵⁹⁵ Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves... », *op. cit.*, p. 120.

⁵⁹⁶ Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école...*, *op. cit.*

l'école⁵⁹⁷. Le point de vue privilégié était, dans ces travaux, celui de la psychologie, dans une perspective sociale ou clinique, et de la sociologie du métier d'élève⁵⁹⁸. D'autre part, il s'agissait de fédérer des recherches éparses autour d'un objet d'étude globalisant les diverses formes de refus d'école. Pour cela, il a fallu leur trouver une unité historique. L'histoire étant d'abord un travail sur le temps et la périodisation⁵⁹⁹, la question embrasse une longue période depuis l'obligation d'instruction et les règles définies par l'institution scolaire à partir de la fin du XIX^e siècle, puis la longue construction d'un système éducatif au cours du XX^e siècle⁶⁰⁰. Ce processus complexe détermine en effet les conduites de refus, y compris à bas bruit, et les catégories de refusés. Sans prétendre à l'exhaustivité et donc épuiser le sujet, mais sans éluder les questions vives du temps présent (instruction à domicile, enseignement privé hors-contrat, handicap et inclusion scolaire, médiatisation du débat éducatif⁶⁰¹), cet ouvrage collectif présente l'originalité de s'intéresser à divers types de refus d'école (refus de l'ordre et de la forme scolaire dans toutes leurs dimensions), à leurs manifestations complexes (absentéisme, exclusion, déscolarisation, désocialisation, construction d'offres alternatives⁶⁰²), au rôle des acteurs multiples (élèves et familles, autorités politiques et éducatives, personnels éducatifs et d'encadrement, pédagogues), à leurs pratiques et stratégies diverses (évitements, arrangements, critiques, contestations, marginalités, concurrences, contrôle) et ce à diverses échelles de l'appareil éducatif, de l'État à l'établissement scolaire⁶⁰³, en passant par la commune, le département, et la région. C'est à cette dernière échelle qu'une autre recherche a été menée pour

⁵⁹⁷ Monique Vial, Éric Plaisance et Jacques Beauvais, *Les mauvais élèves*, Paris, PUF, 1970 ; Monique Vial et Marie-Anne Hugon, « Histoire de l'enseignement spécial : trois études sur les classes de perfectionnement », *Cahiers du CRESAS*, n°22, 1982, p. 151-175 ; Patrice Pinell et Markos Zafiroopoulos, *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1981)*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1983 ; Michel Chauvière, « École, inadaptation et société », *Histoire de l'éducation*, n°22, 1984, p. 69-84 ; Monique Vial, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, Paris, Armand Colin, 1990.

⁵⁹⁸ Jean Houssaye, « Discours sur le mauvais élève », *Carrefours de l'éducation*, n°26, 2008, p. 229-254.

⁵⁹⁹ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, p. 114-115.

⁶⁰⁰ Julien Cahon, « De l'école buissonnière au décrochage scolaire : chemins de traverse ? », Samuel Boussion et Mathias Gardet, « Les éducateurs scolaires contre l'école, 1959-1967 », dans Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école...*, *op. cit.*, p. 13-18 et 49-60.

⁶⁰¹ Yann Forestier, « L'écho médiatique du refus de l'école traditionnelle depuis les années 1960 », Sylvain Wagon, « L'instruction à domicile, l'ambiguïté d'un refus », Bruno Poucet, « L'enseignement privé scolaire hors contrat : refuge ou refus de l'école ? », Catherine Dorison, « De l'éducation séparée à l'éducation en commun. Les incertitudes de l'Éducation nationale face aux refusés d'école (1965-1990) », dans Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école...*, *op. cit.*, p. 61-104 et 157-170.

⁶⁰² Chantal Dhennin-Lalart, « L'absentéisme des garçons en milieu rural. Étude d'une commune du Nord (1921-1939) », Angélique Blanc-Serra, André D. Robert et Jean-Yves Séguy, « Face aux refus d'école : défense, critique et accompagnement des commissions municipales scolaires (1880-1930) », Marie-Charlotte Allam, « L'Éducation nationale et le refus de la forme scolaire... », *op. cit.*, Xavier Pons, « Les refus d'école : un impensé politique ? L'exemple du débat public sur l'absentéisme scolaire en France de 1997 à 2016 », dans Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école...*, *op. cit.*, p. 35-48, 107-120, 145-156 et 171-184.

⁶⁰³ Sabria Benzarti, « Chefs d'établissements et refus des normes scolaires. L'exemple du premier lycée de jeunes filles de Paris (1928-1936) », dans Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école...*, *op. cit.*, p. 121-131.

comprendre les difficultés éducatives persistantes en Picardie : elle se place du point de vue des acteurs de l'administration déconcentrée de l'Éducation nationale et des responsables locaux des politiques éducatives, à partir de l'étude de la structuration institutionnelle d'un territoire (la Picardie) et la naissance d'une administration académique (Amiens).

« Refusés » de la démocratisation de l'enseignement en Picardie : étude des acteurs d'un « système politico-administratif » régional⁶⁰⁴

Ces travaux s'inscrivent à la fois dans le cadre d'échanges entre chercheurs menant des travaux en éducation dans une perspective historique (ATRHE)⁶⁰⁵ et dans le cadre d'un projet collectif intitulé PREUVE, mis en œuvre sous la responsabilité d'Ismail Ferhat⁶⁰⁶. En effet, le territoire picard présente en miroir les évolutions éducatives de la région Bretagne, « passée en un siècle entre 1870 et 1970, d'une terre [de faible scolarisation] à celle de l'excellence scolaire⁶⁰⁷ ». Appartenant au XIX^e siècle à la France favorisée du point de vue de l'équipement scolaire, de la scolarisation et de l'alphabétisation⁶⁰⁸, la Picardie connaît une sous-performance de l'ensemble de ses résultats éducatifs par rapport aux autres territoires de la France métropolitaine depuis les années 1960⁶⁰⁹. Si la situation picarde constitue un véritable défi passé et actuel, autant pour les acteurs éducatifs régionaux, que pour les sciences sociales analysant les difficultés et les inégalités éducatives, celles-ci ne peuvent s'expliquer uniquement par des facteurs socio-économiques et les analyses sociologiques sur la reproduction des inégalités, ainsi que le précise Ismail Ferhat⁶¹⁰. Comme le montre plus généralement Smaïn Tsouria, « les

⁶⁰⁴ Cette expression est empruntée à Pierre Grémion : « Introduction à une étude du système politico-administratif local », *Sociologie du travail*, 12^e année, n°1, janvier-mars 1970, p. 51-73. Son étude du système politico-administratif local porte « sur les structures et fonctionnement de l'appareil administratif territorial de l'État, les structures du pouvoir et de la représentation locale qui lui font face, ainsi que le système de rapports qui s'établit entre eux. » (p. 52).

⁶⁰⁵ Julien Cahon et Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école...*, *op. cit.*

⁶⁰⁶ « Picardie réussite éducative » a été cofinancé par la région Hauts-de-France et le FEDER de 2015 à 2019 : <https://preuve.hypotheses.org/>, consulté le 1^{er} avril 2021.

⁶⁰⁷ Bernard Pouliquen, « Les politiques d'éducation dans les territoires », *Administration & Éducation*, n°159, 2018, p. 92. Voir également Bernard Pouliquen, *Construire l'excellence scolaire. L'exemple de la Bretagne*, Rennes, CRDP, 2010.

⁶⁰⁸ BNF, GE D-26821, J. Manier, *L'instruction en France en 1867*, Paris, Berger, 1867, statistiques et cartes, 2 p. ; 4-LF242-196, Louis Maggiolo, *Statistique rétrospective. État récapitulatif et comparatif indiquant, par département, le nombre des conjoints qui ont signé l'acte de leur mariage au XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècle, documents fournis par 15928 instituteurs*, Paris, Ministère de l'Instruction publique, s.d., extrait de la Statistique de l'instruction primaire, II^e volume, 8 p. Voir Michel Fleury et Pierre Valmary, « Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III, d'après l'enquête de Louis Maggiolo (1877-1879) », *Population*, 12^e année, n°1, 1957, p. 71-92. Voir également Bruno Poucet, « Offre scolaire en primaire élémentaire, statistiques et réussite éducative », *Revue du Nord* hors-série, n°39, *op. cit.*, p. 19-38.

⁶⁰⁹ Bruno Poucet, *Les politiques éducatives...*, *op. cit.*, p. 124 ; Julien Cahon et Ismail Ferhat, « Le « retard culturel picard... », *op. cit.*, p. 133.

⁶¹⁰ *Ibid.* ; Jean Evrard, « Le retard de la Picardie en termes de formation ne s'explique qu'en partie par les caractéristiques sociales de sa population », *INSEE Picardie Analyse (IPA)*, n°43, 2009 :

inégalités territoriales en matière scolaire ne sont pas réductibles aux inégalités sociales »⁶¹¹. Ce problème régional d'éducation et de formation ne pouvait donc fatalement trouver comme seule justification l'héritage proto-industriel de la Picardie⁶¹², caractérisé par une industrie de main d'œuvre n'exigeant guère de qualification⁶¹³, souvent complémentaire dans les zones rurales isolées d'une agriculture de petits propriétaires⁶¹⁴. Il s'avérait certes persistant mais relativement moins ancien que le discours ordinaire ne l'affirmait. Le risque était grand de se lancer rétrospectivement dans la chronique d'un retard annoncé. Mes recherches pouvaient pour cela s'appuyer à la fois dans une dynamique collective et sur une série de travaux novateurs sur les dynamiques éducatives et institutionnelles à l'œuvre en Picardie sur la longue durée⁶¹⁵. Les choix politiques en matière de développement de l'offre d'enseignement primaire supérieur entre les années 1880 et 1950 avaient d'ailleurs rendu compte de ce processus de renversement des inégalités régionales de scolarisation⁶¹⁶.

Dans un contexte de massification, la politique déclinée régionalement a freiné, voire manqué, le tournant de la démocratisation, selon l'hypothèse initialement formulée par Bruno Poucet. Autrement dit, pour reprendre une autre formule d'Yves Alpe et Angela Barthes, les politiques éducatives territorialisées ont probablement posé « un diagnostic erroné », du moins en partie, au tournant des années 1950-1960, pour administrer ensuite « des remèdes qui aggravent le mal »⁶¹⁷. Il s'agissait donc d'examiner la mise en œuvre d'une politique éducative par les acteurs éducatifs territoriaux. À partir d'archives des administrations publiques locales souvent inédites⁶¹⁸, mes recherches se proposent donc d'examiner un cas de « jacobinisme

<http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/4743/1/IPA43.pdf>, consulté le 18 décembre 2019.

⁶¹¹ Smaïn Tsouria, « Territoires : le visage longtemps invisible des inégalités éducatives », *Note de la Fondation Jean-Jaurès*, 17 avril 2017.

⁶¹² Franklin Mendels, « Des industries rurales à la protoindustrialisation : historique d'un changement de perspective », *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 39^e année, n°5, 1984, p. 977-1008 ; Yves Lacoste, *Géopolitique des régions*, tome 1, Paris, Fayard, 1986, p. 241-242.

⁶¹³ André Chambon, *Villes et développement éducatif local. Les cas d'Évry, d'Amiens et de Calais*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 109-114.

⁶¹⁴ Voir Julien Cahon et Maxime Patte, *Le Vimeu, une histoire picarde. 1. Agriculture et industrie. 2. Cultures et traditions*, Beauvais, Archipop/CCVI, 2 double DVD, 2019, 2020.

⁶¹⁵ Bruno Poucet (dir.), *Mille ans d'éducation en Picardie...*, *op. cit.* ; Bruno Poucet (dir.), *L'académie d'Amiens...*, *op. cit.* ; Bruno Poucet (dir.), *Robert Mallet...*, *op. cit.*

⁶¹⁶ Claude Lelièvre, « Bourses, méritocratie et politique(s) scolaire(s) dans la Somme, 1850-1914 », *Revue française de sociologie*, 1985, n°26, p. 409-429 ; Jean-Pierre Briand, « Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France (fin XIX^e - milieu XX^e siècle), *Histoire de l'éducation*, n° 66, 1995, p. 159-200 ; Maryse Cuvillier, « La constitution du réseau d'enseignement primaire supérieur dans la Somme de 1878 à 1960 », *Revue du Nord* hors-série, n°39, *op. cit.*, p. 39-60.

⁶¹⁷ Yves Alpe et Angela Barthes, « Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires », *op. cit.*, p. 18.

⁶¹⁸ Archives préfectorales et des organismes régionaux consultatifs de Picardie (CODER, CESR, Conseil régional).

apprivoisé⁶¹⁹ » en éducation. Peu de travaux sont disponibles sous cet angle des politiques éducatives, comme le rappelle Claire Dupuy⁶²⁰. Or, la V^e République ouvre une série de recompositions institutionnelles, administratives, territoriales et politiques. Ces dynamiques s'enchevêtrent au cours de la période considérée, tant au niveau national que local : mise en œuvre des réformes Berthoin (1959) et Fouchet (1963), premières étapes de la régionalisation et naissance de la Picardie administrative⁶²¹, (re)création de l'académie d'Amiens en 1964. Les archives administratives mobilisées présentent certes des limites, en particulier le travers de ne saisir les élèves qu'en arrière-fond⁶²². Mais il s'agit en réalité davantage d'étudier l'action des services déconcentrés de l'État en matière d'éducation et la mise en œuvre des politiques scolaires par les nouveaux acteurs institutionnels et politiques constitutifs du territoire régional et académique. En cela, ces travaux s'inscrivent à la fois dans une tradition de recherche en sciences sociales sur les rapports entre l'administration territoriale d'État et les élites politiques locales⁶²³, et dans un champ de recherche en éducation en cours de défrichage, qui replace le parcours de l'élève dans son contexte territorial en lien avec les enjeux du temps présent⁶²⁴.

En effet, la création de l'académie d'Amiens est tout d'abord l'histoire de la fabrique d'une problématique éducative régionale. Celle-ci est construite par les acteurs régionaux au tournant des années 1950-1960, tout en se situant à l'intersection du local et du national : les représentants de l'État en région et les élites locales s'accommodent des injonctions du pouvoir central tout en intercédant auprès de celui-ci pour défendre les intérêts régionaux. Par ailleurs, la massification de l'enseignement a particulièrement accru le besoin de statistiques et de prévisions, qu'il faut centraliser et produire⁶²⁵ : cette statistique scolaire d'État met alors en lumière les évolutions et les inégalités départementales de développement de la scolarisation à

⁶¹⁹ Pierre Grémion, *Le pouvoir périphérique : bureaucrates et notables dans le système politique français*, Paris, Seuil, 1976.

⁶²⁰ Claire Dupuy, *La régionalisation sans les inégalités...*, *op. cit.*, p. 33.

⁶²¹ Création des circonscriptions d'action régionale (CAR) en 1960, des CODER en 1964 et des établissements publics régionaux (EPR) en 1972.

⁶²² Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves... », *op. cit.*, p. 16-17.

⁶²³ Jean-Pierre Worms, « Le préfet et ses notables », *Sociologie du travail*, n°8, 1966, p. 249-275 ; Pierre Grémion, « Introduction à une étude du système politico-administratif local », *op. cit.* ; Patrick Le Lidec, « Entre desserrement et resserrement du verrou de l'État... », *op. cit.*

⁶²⁴ Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves... », *op. cit.*, p. 25.

⁶²⁵ Jean-Michel Chapoulie, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école... », *op. cit.* ; Xavier Pons, « Les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale : évolutions d'un métier d'État (1957-2007) », *Histoire de l'éducation*, n° 140-141, 2014, p. 115-132.

partir de la classe de 6^e⁶²⁶. La Picardie agrège au même moment trois départements parmi les plus mal classés de la France métropolitaine selon ce critère⁶²⁷. La région appartient cependant à un ensemble plus vaste, « la France du travail précoce », un espace septentrional caractérisé par des taux de scolarisation et d'apprentissage des adolescents de plus de 15 ans excessivement bas et une population plus jeune que la moyenne⁶²⁸. Le dynamisme de la démographie picarde déborde alors les capacités d'accueil des établissements secondaires d'une région matériellement « sous-équipée »⁶²⁹. Ces variations territoriales des capacités d'accueil des établissements scolaires comme des taux de scolarisation sont en partie imputables aux politiques éducatives nationales selon Claire Dupuy⁶³⁰.

Dans un contexte d'allongement des durées de scolarisation et des études, de transformations des structures du système éducatif, et de déconcentration administrative régionale, les autorités publiques locales font de la création d'une académie – obtenue de haute lutte⁶³¹ – la pierre de touche des projets d'aménagement et de développement de l'espace régional. Désormais, les élites locales conditionnent l'avenir régional à l'autonomie académique de la Picardie, au nom de l'unité régionale qu'elle devait ensuite matérialiser⁶³². La préfecture de région et la conférence interdépartementale pour la circonscription d'action régionale Picardie n'hésitent pas à user de l'argument de la « sous-scolarisation », selon elles la conséquence de l'absence d'une structure académique⁶³³. Les arguments mis en avant concernent aussi le décrochage de certains sous-ensembles ruraux de la région, comme le Vimeu et la Thiérache : l'incapacité du réseau scolaire régional relevant de la scolarité obligatoire à assurer correctement l'éducation de la jeunesse est particulièrement soulignée⁶³⁴. Dès 1964, les autorités académiques rattachent les problèmes scolaires régionaux au caractère rural et au morcellement communal de la

⁶²⁶ Centre de documentation de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Arch.006 : J. Ferrez, R. Pelle, C. Brunold, « Évolution et prévision des effectifs scolaires dans l'enseignement du second degré », Paris, Ministère de l'Éducation nationale, octobre-novembre 1956, 39 p. ; L. Malterre, « Les taux de scolarisation en France », *L'Éducation nationale*, n°36, 15 décembre 1960, p. 5-6 ; R. Mélet, « L'évolution de la scolarisation en classe de 6^e », *L'Éducation nationale*, n°29, 22 octobre 1964, p. 14-15.

⁶²⁷ AD Somme, 31W470, Effectifs des élèves dans le second degré par département (note, s.d.).

⁶²⁸ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation...*, *op. cit.*, p. 642-643.

⁶²⁹ Julien Cahon et Ismail Ferhat, « Le “retard culturel picard”... », *op. cit.*, p. 136-137.

⁶³⁰ Claire Dupuy, *La régionalisation sans les inégalités...*, *op. cit.*, p. 28-32.

⁶³¹ Bruno Poucet, « Les successions rectorales dans l'académie d'Amiens depuis 1808 », *Carrefours de l'éducation*, n°26, 2008, p. 25-40 ; Stéphane Coutant, « La lente gestation d'une académie », dans Bruno Poucet, *L'académie d'Amiens...*, *op. cit.*, p. 43-50.

⁶³² AD Somme, 64W1, Circonscription d'action régionale Picardie, « tranche opératoire, équipement scolaire et universitaire, année 1964-1965 », 1963.

⁶³³ *Ibid.*, Cabinet du préfet, note sur la création d'une académie et d'une université à Amiens, s.d., vers 1963.

⁶³⁴ *Ibid.*, Plan régional de développement économique et social et d'aménagement du territoire », avant-projet (non daté), vers 1963, p. 22-23.

Picardie⁶³⁵. Ce sujet alimente notamment le débat sur le maintien ou la fermeture d'écoles dans les zones rurales isolées à partir des années 1960⁶³⁶. Ce type de structure pédagogique qui a longtemps constitué le paysage scolaire en milieu rural décline alors fortement, sous l'effet de l'exode rural et d'une politique étatique favorisant les classes à un seul niveau comme moyen d'amélioration des résultats scolaires⁶³⁷. La circulaire du 28 juillet 1964 sur les fermetures de classes à faible effectif ouvre notamment une série de tensions entre l'État et les communes, voire avec des mouvements de parents d'élèves d'inspiration autogestionnaire⁶³⁸. En Picardie, la sur-représentation des écoles rurales à classe unique en fait un enjeu fort des relations entre les représentants de l'État en région et les élus locaux : les premiers en font la cause des difficultés éducatives du territoire quand les seconds voient dans les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI), une réduction de l'offre scolaire de proximité et un risque d'aggravation des difficultés éducatives⁶³⁹.

Les notables locaux considèrent même que l'allongement de l'obligation scolaire à 16 ans n'est pas adaptée aux jeunes de la région, trop tôt orientés vers les établissements secondaires⁶⁴⁰. La correspondance entre Robert Mallet (premier recteur de l'académie) et Jean Ferrez (responsable de la carte scolaire au ministère de l'Éducation nationale) témoigne cependant d'accommodements car « le manque de possibilités matérielles, en locaux comme en personnel, [qui] ne semble pas permettre d'envisager la satisfaction, des besoins de la prolongation de la scolarité » à un moment où plus de 60% des élèves picards âgés de 11 à 14 ans se trouvent encore à l'école primaire dont la moitié en classe de fin d'études⁶⁴¹. Dans d'autres académies

⁶³⁵ Julien Cahon, « Regionalization of educational policies and school difficulties : the exemple of rural territories in the french region of Picardie, 1964-1986 », ISCHE Conference, 41 : Spaces and Places of Education, Symposium "Territories of school difficulties ? Education in rural areas, impoverished regions and spaces of educational under-performance in a transnational perspective, XIXth-XXth century" (coord. I. Ferhat), Universidade do Porto, 18 juillet 2019.

⁶³⁶ Julien Cahon et Ismail Ferhat, « Rural education and local public policies (1950s-1990s) : the example of the French region of Picardie », ISCHE Conference, 40 : Education and nature, Multilingual panel "Closer to nature" ? Rural schools and education policies in a comparative perspective (Austria, France, Mexico, Portugal), XIXth century – XXth century (coord. I. Ferhat), Berlin, Humboldt Universitat, 29 août 2018.

⁶³⁷ Jean Ferrier, « L'école en milieu rural », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°10, 1996, p. 31-45.

⁶³⁸ Julien Cahon, « Des tensions multiformes entre communes et État... », *op. cit.*, p. 66-70 ; Julien Cahon, « Suzanne Citron et le PS (1974-1984) », *op. cit.*

⁶³⁹ Julien Cahon et Ismail Ferhat, « Le "retard culturel picard"... », *op. cit.*, p. 137-138.

⁶⁴⁰ Julien Cahon et Ismail Ferhat, « Les politiques publiques peuvent-elles orienter les élèves ? L'exemple de la région Picardie, 1958-2015 », Journée d'études *S'orienter, être orienté.e. Choix et contraintes des parcours des élèves et des étudiants XIX^e-XX^e siècle*, Arras, Université d'Artois / CREHS, 29 novembre 2019.

⁶⁴¹ AD Somme, 64W19, Lettre de Robert Mallet à Jean Ferrez, 25 mai 1967.

au caractère rural, la définition de la carte scolaire et la construction du réseau de CEG relève d'un jeu complexe d'acteurs locaux et étatiques comparables⁶⁴².

Tous les rapports officiels insistent désormais sur « le sous-développement intellectuel » de la jeunesse rurale picarde⁶⁴³. L'expression, inspirée du concept de sous-développement – paradigme scientifique alors dominant en sciences sociales – a même fini par susciter un sigle et une formule, le « RCP », pour « retard culturel picard »⁶⁴⁴. À partir du corpus archivistique mobilisé, croisé avec diverses autres sources documentaires (presse écrite, littérature grise), la recherche s'est ainsi attachée à repérer l'émergence de l'expression (mouvante et polysémique), ses contextes d'apparition et ses usages⁶⁴⁵. Son apparition et sa construction se nourrissent notamment d'un ensemble de constats sur un supposé « déficit culturel » des ruraux. « Pour l'école rurale, la problématique change dans les années 1960 sous les effets conjugués de l'exode rural (avec les difficultés du maintien des services publics en zone rurale) et de l'émergence d'une vision critique de l'école, portée par la sociologie de l'éducation qui met l'accent sur les inégalités en matière de réussite scolaire. Dès lors, la thématique récurrente devient celle des « handicaps socioculturels⁶⁴⁶. » Viviane Isambert-Jamati a également montré comment, dans les années 1960-1970, la sociologie de l'éducation avait pensé les causes de l'échec scolaire en termes de « handicaps culturels », selon des réflexions élaborées au sein du mouvement de l'éducation compensatoire dans de nombreux pays développés, en particulier aux États-Unis⁶⁴⁷. Évoquant les difficultés éducatives de la Picardie, et reprenant des formulations véhiculées parmi les élus et représentants de la société civile siégeant au sein des institutions régionales naissantes, la sociologue Michèle Sellier a utilisé dans une publication scientifique de 1982 la notion de « retard culturel picard » qui, automatiquement, culturalisait et régionalisait le constat de sous-performance scolaire⁶⁴⁸. Utilisée comme un véritable cadrage d'une politique publique d'éducation, la rhétorique du « retard picard » a eu tendance à prêter

⁶⁴² Malorie Ferrand, « Aménager le territoire scolaire en milieu rural : négociations et jeux d'acteurs. Le réseau de CEG de l'académie de Grenoble (1959-années 1970) », *Histoire de l'éducation*, n°153, 2020, p. 119-144.

⁶⁴³ AD Somme, 64W1, Plan régional de développement économique et social et d'aménagement du territoire », avant-projet (non daté), vers 1963, p. 22.

⁶⁴⁴ Michèle Sellier, « Les conseillers régionaux », *op. cit.*

⁶⁴⁵ Outre le chapitre signalé plus haut, l'on pourra se reporter à ce billet : Julien Cahon, « Le “retard culturel picard” : une expression et ses origines », *Éducation en Picardie*, carnet de recherche Hypothèses : <https://preuve.hypotheses.org/95>, consulté le 5 avril 2021.

⁶⁴⁶ Yves Alpe et Angela Barthes, « Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires », *op. cit.*, p. 8.

⁶⁴⁷ Viviane Isambert-Jamati, « Les « handicaps socio-culturels » et leurs remèdes pédagogiques », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1973, n°4, p. 303-318 (republié dans *Revue française de pédagogie*, n°206, 2020, p. 37-47).

⁶⁴⁸ Michèle Sellier, « Les conseillers régionaux », *op. cit.*

aux jeunes picards des comportements scolaires spécifiques. L'offre scolaire s'y est d'autre part largement adaptée avec une surreprésentation des formations courtes, professionnalisantes et de proximité, supposées mieux convenir aux aspirations scolaires des jeunes picards⁶⁴⁹. Or, les effets de l'offre d'enseignement sur la scolarisation sont décisifs, ainsi que l'a montré Antoine Prost⁶⁵⁰. Cela a conforté et territorialisé un phénomène, qui a fini par forger un stéréotype régional du jeune picard en échec scolaire ou en manque d'ambition⁶⁵¹. Ce constat est aujourd'hui bien établi, tant dans l'imaginaire collectif que parmi les acteurs éducatifs et divers enquêtes ou rapports publics⁶⁵². L'invention administrative du territoire picard s'est ainsi également construite sur une dimension symbolique et des limites culturelles dévalorisantes. Cela a sans doute contribué à générer un sentiment d'appartenance régional ambivalent⁶⁵³ et invariablement alimenter l'hypothèse d'un « effet académie ».

Cependant, des comparaisons internationales ont montré des similitudes avec le cas de l'académie d'Amiens et donc les limites des spécificités picardes⁶⁵⁴. Les « territorialités » peuvent en revanche peser sur les aspirations et les attitudes scolaires comme sur les choix d'orientation des élèves⁶⁵⁵. Bien entendu, la mise en œuvre négociée de politiques éducatives étatiques par les représentants de ce dernier dans les territoires régionaux et par les acteurs locaux ne fournit qu'une explication partielle des inégalités territoriales. Ces explications n'excluent nullement celles qui ont précédé et participent davantage d'un développement cumulatif et d'une complexité des savoirs en sciences sociales tant « les difficultés sont

⁶⁴⁹ IGEN-IGAENR, *Évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens*, op. cit., p. 10-13. Pour une analyse fine et documentée de l'offre scolaire régionale et l'action des décideurs politiques, voir Ismail Ferhat, « Faire bouger les jeunes ? Les politiques budgétaires du conseil régional de Picardie face à la mobilité éducative, années 1980-années 2010 », *Revue du Nord* hors-série, n°39, op. cit., p. 225-245.

⁶⁵⁰ Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?...*, op. cit., p. 17-18.

⁶⁵¹ Gaëlle Dupont, « La Picardie tente de vaincre la fatalité de son retard éducatif », *Le Monde*, 22 février 2000.

⁶⁵² Voir par exemple *Géographie de l'école* n°12, Paris, DEPP/MEN, 2017, p. 80 ; Léa Chabanon, « Journée défense citoyenneté 2019 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture », MENJ, note 20.20, juin 2020, p. 3. » L'académie d'Amiens est aujourd'hui, en France métropolitaine, celle où l'espérance pour un élève de 6^e d'obtenir le baccalauréat est la plus faible, et la plus touchée par les difficultés en lecture.

⁶⁵³ Julien Cahon, « L'invention d'un espace politique régional », op. cit.

⁶⁵⁴ Michaël Gaudreault, Isabelle Morin, Jean-Guillaume Simard, Michel Perron et Suzanne Veillette, « Les facteurs territoriaux de persévérance et de réussite scolaires au Québec », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°51, 2018, p. 37-60 ; *Closer to nature? Rural schools and education policies in comparative perspective (Austria, France, Mexico, Portugal, XIXth century- XXth century)*, panel, Conférence de l'ISCHE, Humboldt Universität, Berlin, 29 août-1er septembre 2018 (coord. I. Ferhat) ; *Territories of school difficulties? Education in rural areas, impoverished regions and spaces of educational under-performance in a transnational perspective, XIXth-XXth centuries*, panel, Conférence de l'ISCHE, Universidade do Porto, Porto, 17-20 juillet 2019 (coord. I. Ferhat).

⁶⁵⁵ Jean-Jacques Arrighi, « Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation emploi*, n°87, 2004, p. 63-78 ; Pierre Champollion, *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*, op. cit. ; Pierre Champollion, Patrice Caro et Angela Barthes, « Les inégalités éducatives territoriales ne sont pas uniquement celles que l'on croit », *Le Monde*, 29 septembre 2020.

nombreuses dès lors qu'il s'agit d'interpréter les différenciations territoriales constatées, celles-ci résultant d'une combinaison complexe de facteurs géographiques, historiques, économiques, démographiques et politiques⁶⁵⁶. » En ce sens, l'histoire des refus d'école n'est pas seulement l'histoire de ceux qui refusent l'école mais aussi celle de l'école qui marginalise certains types d'élèves et les oriente vers des filières socialement défavorisées. Si la création des baccalauréats professionnels en 1985 donne « une nouvelle impulsion à l'Éducation nationale » parce qu'elle « clôt le cycle de réformes ouvert en 1959 [...] les élèves qui rejetaient l'école et que l'école rejetait, ceux qui peuplaient autrefois les classes de fin d'études primaires, n'en sont pas devenus meilleurs pour autant »⁶⁵⁷. À l'instar du processus décentralisateur, la réforme de 1985 a été indirectement reliée au débat sur la laïcité scolaire⁶⁵⁸.

⁶⁵⁶ Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Catherine Mathey-Pierre et Danièle Trancart « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires... », *op. cit.*, p. 32.

⁶⁵⁷ Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.*, p. 253-254.

⁶⁵⁸ *Ibid.*, p. 253 ; Ismail Ferhat, « La décentralisation éducative en France... », *op. cit.*, p. 37.

Chapitre 7

Les nouveaux visages de la laïcité scolaire : usages, polémiques et mutations dans le champ politique et syndical

Le retour à la légalité républicaine en matière de laïcité scolaire s'est accompagné d'une défense réaffirmée de l'école publique⁶⁵⁹ et de la suppression des subventions octroyées provisoirement par Vichy aux écoles libres pendant la durée de la guerre⁶⁶⁰. Cette question est posée dès l'automne 1944⁶⁶¹, avec la commission Philip⁶⁶², dans un contexte où les débats sur la question scolaire sont intenses et dans la perspective d'une réforme générale de l'enseignement avec le début des travaux de la commission pour la réforme de l'école dite commission Langevin-Wallon⁶⁶³. En 1946, la laïcité est inscrite dans la Constitution de la IV^e République⁶⁶⁴ tandis que l'Église accepte officiellement la laïcité d'État ; un apaisement qui n'est pas de mise dans la sphère de l'école. De la loi Debré au ministère Savary, la question laïque a été abondamment étudiée et le sujet est désormais bien connu, le plus souvent au prisme du pouvoir exécutif de la V^e République⁶⁶⁵. Cela renvoie aussi à l'orientation générale des travaux sur les politiques et

⁶⁵⁹ AD Somme, 31W21, Lettre du ministre de l'Éducation nationale, René Capitant, au ministre de la Guerre, 31 janvier 1945 ; René Capitant, « Défense de l'école publique – respect de la neutralité », circulaire ministérielle du 6 juin 1945, *Bulletin de l'enseignement primaire de la Somme*, n°4, juillet-novembre 1945, partie générale, p. 58-59.

⁶⁶⁰ Les lois discriminatoires et les persécutions contre les juifs tournent radicalement le dos au principe laïque de l'égalité des droits. Mais Vichy ne remet pas en cause la séparation des Églises et de l'État et l'école laïque, tout en infléchissant les choses dans un sens favorable au catholicisme. Il abroge la loi de 1904 et modifie celle de 1901 contre les congrégations. Les « devoirs envers Dieu » sont réaffirmés puis remplacés par « les valeurs spirituelles : la patrie, la civilisation chrétienne ». La loi du 6 janvier 1941 autorise les municipalités à subventionner les écoles libres ; le décret du 22 février 1941 permet aux élèves du privé de recevoir des bourses ; la loi du 2 novembre 1941 dote ces écoles d'une subvention de 400 millions de francs, sous réserve d'être dans une situation financière difficile.

⁶⁶¹ La libération ayant eu lieu durant l'été 1944, les subventions ont été versées à la rentrée de septembre 1944.

⁶⁶² Présidée par un socialiste de conviction protestante, André Philip, elle comprenait des représentants d'organisations laïques et catholiques et était officiellement chargée de « réaliser, selon l'esprit d'union de la Résistance, une synthèse des diverses tendances sur le problème des écoles publiques et privées ».

⁶⁶³ Antoine Prost, « La commission d'études sur le statut de l'enseignement privé (1944-1945) », dans Christian Chevandier et Gilles Morin (dir.), *André Philip, socialiste, patriote, chrétien*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2005, p. 181-195.

⁶⁶⁴ « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale » (article 1^{er} du titre I) ; « L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés, est un devoir de l'État » (Préambule).

⁶⁶⁵ Claude Lelièvre et Christian Nique, « L'obsédant dossier de l'enseignement privé », dans *L'école des présidents...*, *op. cit.*, p. 247-304 ; Bruno Poucet (dir.), *La loi Debré, paradoxes de l'État éducateur ?*, Amiens, CRDP, 2001 ; Antoine Prost, « La loi Savary : les raisons d'un échec », dans Serge Hurtig (dir.), *Alain Savary : politique et honneur*, Paris, Presses de Sciences Po, 2002, p. 261-286 ; Bruno Poucet, « Un seul enseignement pour une seule jeunesse », dans Fondation Charles de Gaulle, *Charles de Gaulle et la jeunesse*, Paris, Plon, 2005, p. 257-

réformes éducatives, qualifiés d'histoire politique de l'éducation⁶⁶⁶. Cependant, « l'historiographie française de la laïcité est restée très longtemps imprégnée par une approche relatant exclusivement les grands moments de la concrétisation politique, les seuils ainsi que les contestations et renégociations contemporaines de ce qui apparaît aujourd'hui comme un des principaux idéaux politiques républicains. [...] Les travaux scientifiques éludent pourtant une dimension centrale, celle de l'usage politique du principe de la laïcité [...]»⁶⁶⁷. » Ces constats valent probablement moins pour les recherches menées sur la période de la III^e République, qui voit la structuration des partis politiques modernes : des travaux importants ont en effet été consacrés aux combats pour l'école laïque et l'école unique, qui marquent profondément la vie politique française avant et après la Première Guerre mondiale, auxquels radicaux et socialistes prennent une part active⁶⁶⁸. Partant de ces travaux nombreux dans le champ des sciences de l'éducation, de l'histoire ou de la sociologie, j'ai souhaité apporter des éclairages complémentaires sur le rapport du syndicalisme enseignant à la laïcité (1), puis présenter des moments plus ou moins connus sous un jour nouveau : la régulation par le bas des politiques nationales de la laïcité après 1951 et 1977 (2) ; les conséquences de « l'affaire de Creil » sur le débat politique national en 1989 (3).

La laïcité scolaire à l'épreuve des stratégies des acteurs syndicaux

L'histoire politique de l'éducation n'a jamais ignoré ni le rôle du modèle associatif laïque⁶⁶⁹, ni l'action des syndicats enseignants, dont elle étudie les structures et les acteurs, les tendances, les débats, les congrès, les revendications, ainsi que leur rôle dans la définition des politiques

276 ; Bruno Poucet, *La liberté sous contrat...*, *op. cit.* ; Bruno Poucet (dir.), *L'État et l'enseignement privé...*, *op. cit.* ; Antoine Prost, « Michel Debré : la réforme par la loi », « L'échec de la loi Savary », dans Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.*, p. 65-78 et p. 215-237.

⁶⁶⁶ Ismail Ferhat, « Derrière la priorité à l'école des gauches, une histoire politique de l'éducation », dans Ismail Ferhat, *Les gauches de gouvernement et l'école...*, *op. cit.*, p. 15.

⁶⁶⁷ Raberh Achi, « La laïcité à l'épreuve de la situation coloniale... », *op. cit.*, p. 163.

⁶⁶⁸ René Rémond, « Évolution de la notion de laïcité entre 1919 et 1939 », *Cahiers d'Histoire*, tome IV-1, 1959, p. 71-87 ; Mona Ozouf, *L'École, l'Église et la République*, Paris, Seuil, 1992, 2007 ; voir notamment le chapitre I : « Les partis et l'école, 1870-1877 », p. 21-53, et le chapitre 2 : « la législation laïque », p. 55-92) ; Jacqueline Lalouette, « Anticléricalisme et laïcité », dans Jean-Jacques Becker et Gilles Candar (dir.), *Histoire des gauches en France. Volume 2 : XX^e siècle : à l'épreuve de l'histoire*, Paris, La Découverte, 2005, p. 645-665 ; Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique...*, *op. cit.* ; Frédéric Mole, *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes, PUR, 2010 ; Jean-Étienne Dubois, « Les droites françaises face aux questions scolaires au temps du Cartel des gauches », *Carrefours de l'éducation*, n°48, 2019, p. 11-24.

⁶⁶⁹ Joseph Franceschi, *Les groupes de pression dans la défense de l'enseignement public*, *op. cit.*, Livre premier (p. 131-179) ; Michel Vernus, *Parents d'élèves en marche : quarante années d'histoire de la FCPE, 1947-1987*, Romorantin-Lanthenay, Martinsart, 1987 ; Jacqueline Lalouette, *La libre pensée en France, 1848-1940*, Paris, Albin Michel, 1997 ; Jean-Paul Martin, avec la collaboration de Frédéric Chateigner et Joël Roman, *La ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*, Rennes, PUR, 2016.

de réforme du système éducatif⁶⁷⁰. Cependant, la structuration des recherches sur les syndicats enseignants en a logiquement adopté les catégories⁶⁷¹, en ne s'intéressant que trop rarement aux « jeux croisés » des syndicats ou aux rapports entre ceux-ci, d'autres organisations du monde éducatif et la société englobante⁶⁷². En effet, il restait un paradoxe concernant la question laïque. Elle apparaît toujours comme le marqueur fondamental de l'identité du syndicalisme enseignant français, voire l'unique point de convergence d'un secteur très fragmenté. Malgré ses divisions sur de nombreux points (idéologiques, catégorielles, pédagogiques...etc), il s'est très massivement mobilisé pour défendre la laïcité et l'enseignement public, et s'opposer aux lois organisant et élargissant le financement de l'école privée catholique (grèves, manifestations, pétitions). Cependant, durant la seconde moitié du XX^e siècle – qui correspond par ailleurs à une forte syndicalisation de la profession enseignante⁶⁷³ –, « la bataille de la laïcité » est perdue pour le « camp laïque », qui s'appuie pourtant sur des réseaux puissants, notamment autour du CNAL⁶⁷⁴. Mais, l'efficacité des réseaux de l'enseignement catholique et l'importance de leurs

⁶⁷⁰ Joseph Franceschi, *Les groupes de pression dans la défense de l'enseignement public*, op. cit., Livre premier (p. 23-127) ; François-Georges Dreyfus, « Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement (1955-1959) », *Revue française de science politique*, 15^e année, n°2, 1965, p. 213-250 ; André D. Robert, *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires : positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'Éducation nationale entre 1968 et 1982, essai d'interprétation*, Université Paris V, thèse en sciences de l'éducation (dir. Viviane Isambert-Jamati), 1989 ; Jacques Girault, *Instituteurs, professeurs : une culture syndicale...*, op. cit. ; Bertrand Geay, *Profession : Instituteurs*, Paris, Seuil, 1999 ; Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française...*, op. cit. ; Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2005.

⁶⁷¹ Véronique Aubert, Alain Bergounioux, Jean-Pierre Martin et René Mouriaux, *La forteresse enseignante : la Fédération de l'éducation nationale*, Paris, Fayard, 1985 ; Madeleine Singer, *Le SGEN, des origines à nos jours*, Paris, Éditions du Cerf, 1993 ; Bruno Poucet, *Entre l'Église et la République. Une histoire de la Fédération de la formation et de l'enseignement privés de la CFDT*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1998 ; Bruno Poucet (dir.), avec la collaboration de Jacques André, *Histoire et mémoire de la FEP-CFDT. Bâtisseurs d'avenir*, Paris, L'Harmattan, 1999 ; Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003 ; Alain Dalançon, *Histoire du SNES*. 2 tomes (1840-1966/1967 ; 1967-1973), Paris, IHRSES, 2003, 2007 ; Laurent Frajerman, Françoise Bosman, Jean-François Chanet et Jacques Girault (dir.), *La Fédération de l'éducation nationale (1928-1992). Histoire et archives en débat*, Villeneuve-d'Ascq, PUS, 2010.

⁶⁷² André D. Robert, « Les forces syndicales et la loi Debré », dans Bruno Poucet (dir.), *La loi Debré...*, op. cit., p. 25-38 ; André D. Robert, « Jeux croisés des syndicats d'enseignants face aux réformes et projets de réforme (1944-2000) », dans Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française...*, op. cit., p. 113-132 ; Bruno Poucet, « Grève et laïcité en France au début des années 1980 », *Éducation et sociétés*, n°20, dossier « Mobilisations et grèves enseignantes » (coord. A. D. Robert et J. Tyssens) 2007, p. 31-45 ; Bruno Poucet, « La CFDT, la FEN et la question de la laïcité (1964-1972) », dans Laurent Frajerman, Françoise Bosman, Jean-François Chanet et Jacques Girault (dir.), *La Fédération de l'éducation nationale...*, op. cit., p. 219-230 ; Ismail Ferhat, « Le syndicalisme enseignant face aux associations de spécialistes, une alliance concurrentielle ? L'exemple du SNES, de Mai 1968 à l'éclatement de la FEN », *Histoire de l'éducation*, n°142, 2014, p. 157-175 ; Ismail Ferhat et André D. Robert, « Les syndicats enseignants et la loi Haby : de l'unité de circonstance à la réactivation amplifiée des divergences (1974-1978) », dans Laurent Gutierrez et Patricia Legris (dir.), *Le collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, Rennes, PUR, 2016, p. 87-100 ; Ismail Ferhat, *Socialistes et enseignants...*, op. cit.

⁶⁷³ Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, op. cit., p. 6-9.

⁶⁷⁴ Joseph Franceschi, *Les groupes de pression dans la défense de l'enseignement public*, op. cit., Livre deux (p. 182-311) ; Guy Georges, *La bataille de la laïcité, 1944-2004*, Paris, Sudel / Les Cahiers du centre Henri Aigueperse, 2008 ; Collectif, « Les associations de spécialistes : militantisme et identités professionnelles (XX^e-XXI^e siècle) », *Histoire de l'éducation*, n°142, 2014 (dossier).

relais politiques, l'intransigeance des laïques et un rapport de force sous-estimé dans l'opinion figurent invariablement parmi les facteurs explicatifs, multiples, et de longue durée⁶⁷⁵. Il faut y ajouter le rapprochement d'une partie de la gauche et des catholiques pour réconcilier le public et le privé⁶⁷⁶.

Cependant, ces explications semblent négliger, au mieux minimiser, les désaccords profonds des syndicats enseignants sur le sujet. Ces derniers ont en effet des conceptions très différentes de la laïcité scolaire, mises au jour par la première affaire médiatisée du voile⁶⁷⁷. Comme le rappelle Ismail Ferhat, « du fait de sa diversité idéologique, corporative et organisationnelle, ce secteur est loin d'être monolithique dans son rapport à [la laïcité]⁶⁷⁸. » Cet oubli relatif peut s'expliquer par la volonté des syndicats de faire de la laïcité un thème unifiant, continuellement réactivé pour cimenter la profession ou pour en faire le moteur de la combativité syndicale⁶⁷⁹, comme par la place originale de la FEN dans le paysage syndical français et son unité maintenue de 1948 à 1992. L'amont et l'aval de cette période – qui ouvrent à la fois des recompositions du paysage syndical et des tournants dans l'histoire de la laïcité – sont particulièrement bien étudiées mais souvent pour la seule FEN (voire l'un de ses courants) et au travers de l'affrontement entre l'école privée et l'école publique⁶⁸⁰, ou par le biais de l'islam⁶⁸¹.

⁶⁷⁵ Bernard Toulemonde, *Petite histoire d'un grand ministère : l'Éducation nationale*, Paris, Albin Michel, 1988, p. 251-256 ; Jean Battut, Christian Join-Lambert, Edmond Vandermeersch, 1984. *La guerre scolaire a bien eu lieu*, Paris, Desclée de Brouwer, 1995, p. 77-93, 134-142 et 182-185 ; Antoine Prost, « La loi Savary : les raisons d'un échec », *op. cit.*, p. 266-270 ; Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.*, p. 233-236 ; Julien Cahon, « Le syndicalisme enseignant et la laïcité... », *op. cit.*, p. 115-116 ; Jean-Étienne Dubois, « Les droites françaises face aux questions scolaires... », *op. cit.*, p. 12-18.

⁶⁷⁶ Bruno Poucet, « André Boulloche, ministre de l'Éducation nationale », *Recherche socialiste*, n° 13, décembre 2000, p. 59-70 ; Bruno Poucet, *La liberté sous contrat...*, *op. cit.*, p. 43-55 ; Bruno Poucet, « Négociations publiques et négociations secrètes au cœur des tensions scolaires entre enseignement public et enseignement privé (1950-1970) », dans Jean-François Condette (dir.), *Éducation, religion, laïcité, XVI^e-XX^e siècles*, Lille, CEGES, 2011, p. 509-528 ; Ismail Ferhat, « Un chemin de Damas ? Le Parti socialiste et les chrétiens dans les années 1970 », *Chrétiens et sociétés*, n°18, 2012, p. 165-184 ; Bruno Poucet et Ismail Ferhat, « Les socialistes et l'enseignement privé... », *op. cit.*

⁶⁷⁷ Ismail Ferhat, *Socialistes et enseignants...*, *op. cit.*, p. 324-327 ; Ismail Ferhat (dir.), *Les foulards de la discorde...*, *op. cit.*, p. 24 et 126-127 ; Ismail Ferhat, « Un triangle impossible ? Les syndicats enseignants, la laïcité scolaire et l'islam en France, 1968-2004 », *Recherches & éducations* [en ligne], n°21, février 2020 : <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/8407#tocto2n4>, consulté le 3 mars 2021.

⁶⁷⁸ *Ibid.*

⁶⁷⁹ Véronique Aubert, « Système professionnel et esprit de corps : le rôle du Syndicat national des instituteurs », *Pouvoirs*, 1984, n° 30, p. 81-91 ; Bertrand Geay, *Profession : Instituteurs*, *op. cit.*, p. 67-69.

⁶⁸⁰ Laurent Frajerman, « Comment défendre la laïcité scolaire à la Libération ? Les tensions de la FEN », dans Patrick Weil (dir.), *Politiques de la laïcité au XX^e siècle*, Paris, PUF, 2007, p. 463-480 ; Laurent Frajerman, « L'identité du courant « unitaire » de la Fédération de l'Éducation Nationale entre 1944 et 1967 : copie conforme ou contre-modèle ? », *Le Mouvement Social*, n°223, 2008, p. 61 ; Ismail Ferhat, *Socialistes et enseignants...*, *op. cit.*, p. 190-197 et 245-256.

⁶⁸¹ Ismail Ferhat (dir.), *Les foulards de la discorde...*, *op. cit.*, p. 24 et 126-127 ; Ismail Ferhat, « Un triangle impossible ?... », *op. cit.*

L'intégralité de cette période a donc été peu analysée, si l'on excepte les tournants majeurs que représentent la loi Debré et le projet de loi Savary.

À la manière d'André Robert, lorsqu'il étudie le jeu des forces syndicales face à la loi Debré, ou d'Ismail Ferhat lorsqu'il analyse les nombreuses transformations de leur rapport à la laïcité scolaire et à l'islam, je me suis appliqué à dépasser « l'analyse événementielle⁶⁸² » et « l'unité laïque apparente » des motions des congrès, derrière lesquelles se cachent de réelles différences⁶⁸³, pour appréhender le rapport du syndicalisme enseignant à la laïcité scolaire de manière globale. Un spectre syndical large a été adopté, en privilégiant les quatre organisations principales et permanentes de l'enseignement public dans cette chronologie (SNI, SNES, SGEN et SNALC). Cette étude a été réalisée selon deux échelles de temps : une décennie (les années 1950⁶⁸⁴) et près d'un demi-siècle (du décret Poinso-Chapuis à l'affaire de Creil⁶⁸⁵). Cette analyse articulant temporalités courtes et longues et de différentes natures (syndicales, politiques, institutionnelles, éducatives) a l'avantage d'inclure à la fois les ruptures ou les moments de crise des rapports entre laïcité et école, ainsi que les périodes intermédiaires dont l'étude est souvent moins approfondie⁶⁸⁶.

Paradoxalement – seulement si l'on s'en tient au discours syndical, mais non si l'on connaît la réalité des divergences des acteurs syndicaux sur la laïcité – ces périodes intermédiaires, qui sont des moments d'apaisement relatif de la question laïque, correspondent à des rapprochements concrets entre les syndicats sur cette question, voire des alliances qui tranchent avec l'union de façade de 1951 ou 1959. Bruno Poucet l'a notamment montré pour les relations entre la FEN et la CFDT entre 1967 et 1972⁶⁸⁷. C'est également le cas entre le SNES et le SGEN-CFTC dans la seconde moitié des années 1950⁶⁸⁸. Cependant, la laïcité est également un référent et une ressource utilisés par le SNI et le SNES dans les polémiques internes à la FEN, déplacées sur le terrain politique et se superposant aux désaccords entre communistes et socialistes en matière de laïcité. Ces clivages définissent également les relations de la tendance communiste de la FEN et du SNES avec le SGEN comme avec le mouvement social dans

⁶⁸² *Ibid.*

⁶⁸³ André D. Robert, « Les forces syndicales et la loi Debré », *op. cit.*, p. 34

⁶⁸⁴ Julien Cahon, « Le syndicalisme enseignant et la laïcité... », *op. cit.*, p. 113-124.

⁶⁸⁵ Julien Cahon, « Les syndicats enseignants et la laïcité scolaire... », *op. cit.*

⁶⁸⁶ Bruno Poucet, « La CFDT, la FEN et la question de la laïcité... », *op. cit.*, p. 219-230 ; Ismail Ferhat, « Un tournant militant de la laïcité scolaire ? La galaxie laïque de 1984 à 1989, entre mutations et fractures », dans Ismail Ferhat et Bruno Poucet (dir.), *La laïcité, une passion française ?...*, *op. cit.*, p. 125-134.

⁶⁸⁷ Bruno Poucet, « La CFDT, la FEN et la question de la laïcité... », *op. cit.*, p. 219-230

⁶⁸⁸ Julien Cahon, « Le syndicalisme enseignant et la laïcité... », *op. cit.*, p. 116.

son ensemble, les luttes laïques étant complémentaires des luttes sociales et des mouvements pacifiques qui peuvent associer des chrétiens progressistes en compagnonnage avec le Parti communiste⁶⁸⁹. Au-delà des clivages de courants, ces différences peuvent aussi s'expliquer par des cultures catégorielles. D'une part, le rejet du SGEN est plus marqué dans l'enseignement primaire que le secondaire, car « la relative force du SGEN chez les professeurs en fait un partenaire incontournable pour le SNES »⁶⁹⁰. D'autre part, la question de la laïcité se pose de façon moins aiguë dans le champ d'action des syndicats du second degré, moins décidés à l'action et affirmant la primauté des intérêts corporatifs⁶⁹¹. De ce point de vue et sans faire une lecture anachronique des héritages de l'affaire de Creil et de ses dynamiques jusqu'à aujourd'hui, l'on peut faire l'hypothèse d'un rééquilibrage entre premier et second degré depuis, par ailleurs lié à des évolutions socio-démographiques et du système éducatif avec la massification des collèges et des lycées des années 1960 aux années 1990⁶⁹².

Ces périodes intermédiaires sont également l'occasion de nouvelles lectures ou de refondation de la doctrine laïque des syndicats enseignants. Le milieu des années 1950 est ainsi un tournant pour le SGEN, qui fixe alors la doctrine du syndicat en matière de laïcité et constitue un univers parallèle à la « galaxie laïque » dont il est mis à l'écart, autour de la revue *Esprit*⁶⁹³, la Fédération protestante de France (présidée par Paul Ricoeur⁶⁹⁴), l'UNEF, les formations politiques de la nouvelle gauche (UFD et UGS) et le Club Jean Moulin⁶⁹⁵. De même, dès 1960, le SNI tente de redéfinir son orthodoxie laïque, ainsi que le montre le rapport sur la question laïque présenté par Clément Durand, l'un des dirigeants nationaux du syndicat⁶⁹⁶. Selon lui, le syndicat a perdu le contact populaire, à l'inverse des réseaux militants catholiques : « Plus de repliement sur nous-mêmes, plus de laïcité en vase clos. [...] l'un des principaux mérites de la pétition du CNAL a été, par l'organisation de la collecte des signatures à domicile, de renforcer, voire de rétablir, le contact direct et personnel entre les enseignants et le milieu dans lequel ils

⁶⁸⁹ Julien Cahon, *Les gauches dans la Somme...*, *op. cit.*, p. 159, 647-651 ; Julien Cahon, « Le syndicalisme enseignant et la laïcité... », *op. cit.*, p. 117.

⁶⁹⁰ Ismail Ferhat, *Socialistes et enseignants...*, *op. cit.*, p. 62.

⁶⁹¹ Julien Cahon, « Les syndicats enseignants et la laïcité scolaire... », *op. cit.*, p. 14-17.

⁶⁹² Florence Defresne et Jérôme Krop, « La massification scolaire sous la V^e République. Une mise en perspective des statistiques de l'éducation nationale (1958-2014) », *Éducation et formations*, n°91, septembre 2016, p. 8-9.

⁶⁹³ Voir les œuvres complètes d'Emmanuel Mounier, fondateur de cette revue : Emmanuel Mounier, Yves Roullière (éd.), *Œuvres complètes. Volume 1, 1922-1932*, Rennes, PUR, 2021 (tomes 2 à 7 à paraître).

⁶⁹⁴ Voir notamment cette biographie : François Dosse, *Paul Ricoeur. Les sens d'une vie (1913-2005)*, Paris, La Découverte, 1997, 2008 (édition revue et actualisée).

⁶⁹⁵ Julien Cahon, « Le syndicalisme enseignant et la laïcité... », *op. cit.*, p. 122.

⁶⁹⁶ Julien Cahon, « Les syndicats enseignants et la laïcité scolaire... », *op. cit.*, p. 17-18.

vivent. [...] pour nombre d'enseignants, en particulier dans les centres urbains, la constatation des conditions de vie de leurs élèves a été parfois une révélation douloureuse⁶⁹⁷. »

Les années 1960-1970 sont aussi celles d'un glissement sémantique, sous l'influence de la sociologie critique, des événements de mai 1968 et des transformations du système éducatif, amorcé au début de la V^e République. Désormais, à la question religieuse, se superpose une grille de lecture sociale de la laïcité. Celle-ci est dès lors mobilisée pour répondre aux enjeux de la massification et de la démocratisation, dénoncer avec force les inégalités scolaires marquées par les héritages socio-économiques et culturels, et assimiler la lutte cléricale et patronale dans le domaine de la formation professionnelle⁶⁹⁸. Dans les années 1980, ce tournant discursif est d'ailleurs confirmé et clairement assumé par la Ligue de l'enseignement, qui oppose la laïcité au libéralisme économique et aux puissances financières⁶⁹⁹. Des continuités apparaissent ainsi au-delà des mutations et des ruptures. Par ailleurs, si l'affaire des collégiennes voilées de Creil est révélatrice de mutations complexes et divise profondément tous les syndicats enseignants, elle confirme également les héritages des décennies précédentes et annonce en partie les tendances de 1989 et de la période qui suit⁷⁰⁰ : la « pratique souple et tolérante de la laïcité » du SNES⁷⁰¹, la « fermeté sans faille⁷⁰² » réclamée par la FEN, le « combat sur deux fronts » mené par le SGEN pour une « laïcité ouverte mais exigeante »⁷⁰³, le soutien du SNALC aux « chefs d'établissements et collègues qui, simplement parce qu'ils appliquent les textes en vigueur, pourraient être inquiétés⁷⁰⁴ », qui reste en cela fidèle à sa tradition de gardien de l'ordre établi⁷⁰⁵.

En définitive, l'influence des acteurs syndicaux est de ce point de vue à nuancer. Certes, les syndicats enseignants gardent, durant la période considérée, une position influente dans la gestion des carrières, les négociations avec l'administration et leur rôle de contre-pouvoir⁷⁰⁶.

⁶⁹⁷ *Bulletin d'information*, SNI, n°1, 16 septembre 1960.

⁶⁹⁸ Julien Cahon, « Les syndicats enseignants et la laïcité scolaire... », *op. cit.*, p. 19-20.

⁶⁹⁹ Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 391-425.

⁷⁰⁰ Ismail Ferhat, « Un triangle impossible ?... », *op. cit.* ; Julien Cahon, « Les syndicats enseignants et la laïcité scolaire... », *op. cit.*, p. 22-25.

⁷⁰¹ AFP, communiqué de presse du SNES, 5 octobre 1989.

⁷⁰² *Le Monde*, 28 octobre 1989.

⁷⁰³ *Profession Éducation*, n° 12, 1991.

⁷⁰⁴ *La Quinzaine Universitaire*, n° 988, 25 octobre 1989.

⁷⁰⁵ Yves Verneuil, « Des gardiens de l'ordre établi dans l'enseignement secondaire ? Le SNALC, la CNGA et la Société des agrégés face aux conséquences de Mai 1968 », *Histoire@Politique*, n°37, 2019, p. 7.

⁷⁰⁶ Laurent Frajerman, « Entre collaboration et contre-pouvoir : les syndicats enseignants et l'État (1945-1968) », *Histoire de l'éducation*, n°140-141, 2014, p. 73-91.

En matière de laïcité scolaire, leur apport est moins déterminant dans l'élaboration des politiques de la laïcité que dans la structuration du débat public sur un sujet en perpétuelle mutation. Comme le montre Ismail Ferhat dans son analyse des « évolutions de la perception croisée entre islam et laïcité scolaire au sein du syndicalisme enseignant français entre 1968 et 2004 [...], en mobilisant plusieurs piliers identitaires du débat politique français, le syndicalisme enseignant a peut-être contribué, ultime contradiction, à en déscolariser la solution »⁷⁰⁷. Ce n'est pas la moindre des ambivalences si l'on considère la distinction progressivement affirmée entre laïcité d'État et laïcité scolaire (la séparation a commencé pour et par l'école avant l'État), et la montée des attentes projetées, par le politique, sur le système éducatif en matière de laïcité au cours du XX^e siècle.

Réceptions locales des politiques nationales de la laïcité

Héritant également d'une abondante production scientifique dans ce domaine et se situant dans une dynamique de recherche portée au sein du CAREF par Bruno Poucet et Ismail Ferhat, une double orientation a été privilégiée afin de compléter ou approfondir notre compréhension des politiques de la laïcité scolaire, à travers la place de l'enseignement privé confessionnel puis la question de l'islam. L'étude du socialisme français a d'abord été privilégiée, dans la continuité de mes travaux antérieurs (voir chapitre 2). Une telle approche est surtout justifiée par l'effet structurant de la question laïque et scolaire sur la vie politique française, le poids historique de la laïcité dans la culture politique socialiste et l'intégration croissante des socialistes dans le système politique français après 1945⁷⁰⁸. Entre discours et mise en œuvre des politiques de la laïcité par la gauche au pouvoir, deux moments moins connus mais décisifs sont explorés, en aval et en amont des années Savary (1981-1984), qui sont aujourd'hui profondément documentés, aussi bien dans la littérature scientifique que militante. Mais ces productions ont sous-estimé le tournant fondamental de l'année 1977⁷⁰⁹. Une partie des témoins et des historiens situent également à tort l'apparition « d'un jeu nouveau, celui du “plus laïque que moi tu meurs” [...] au sein de la gauche » lors du réveil de la guerre scolaire au début des années 1980⁷¹⁰. Dès la IV^e République, la laïcité apparaît en effet comme l'un des terrains privilégiés de la concurrence entre la SFIO et le PCF⁷¹¹.

⁷⁰⁷ Ismail Ferhat, « Un triangle impossible ? ... », *op. cit.*

⁷⁰⁸ Michel Winock, « Le Parti socialiste dans le système politique français. Rupture et intégration », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°96, 2007, p. 11-21.

⁷⁰⁹ Ismail Ferhat et Bruno Poucet, « Les socialistes et l'enseignement privé... », *op. cit.*, p. 261.

⁷¹⁰ Jacqueline Lalouette, « Anticléricalisme et laïcité », *op. cit.*, p. 645.

⁷¹¹ Julien Cahon, *Les gauches dans la Somme, 1924-1978*, *op. cit.*, p. 110 et 125. Voir également la célèbre brochure : *Le Parti communiste n'est ni à gauche, ni à droite, il est à l'est !*, supplément à *La documentation*

Ces années recourent en partie la période de négociations secrètes entre le dirigeant de la SFIO, Guy Mollet, et le Vatican pour résoudre la question scolaire (1952-1957)⁷¹². « C'est, en effet, une affaire d'hommes d'appareil, au plus haut niveau⁷¹³. » Celle-ci a par ailleurs été finement analysée du point de vue des stratégies partisans nationales et du rapprochement entre la SFIO et le MRP⁷¹⁴. Ces alliances gouvernementales dites de Troisième force, justifiées par la nécessité de lutter contre les « périls gaulliste et communiste », sont rompues après les élections législatives de juin 1951, mais perdurent localement. Cela entraîne des débats parmi les militants et perturbe « par le bas » le discours national et les propositions programmatiques de la SFIO, « qui réclame depuis 1929 la nationalisation de l'enseignement privé⁷¹⁵ ». D'une part, les socialistes membres de la « commission d'étude pour l'ensemble des problèmes scolaires » installée en 1950 par Pierre-Olivier Lapie et présidée par Paul Boncour, ont démissionné en guise de représailles après le vote des lois Marie-Barangé⁷¹⁶. De la même manière, les enseignants socialistes considèrent que les alliances locales entre la SFIO et « les défenseurs de l'école libre » sont « contre-nature » car la SFIO y perd son identité laïque⁷¹⁷. Mais, le refus de cette législation par la gauche est tempéré par l'expérience du pouvoir départemental, qui est l'un des principaux vecteurs de l'implantation et de la notabilisation des élus socialistes sous la IV^e République⁷¹⁸. La loi Barangé du 28 septembre 1951, obtenue par le MRP, crée une

socialiste, n°16, Imp. Beroud, 4 décembre 1955, 14 p. (près d'un tiers de cette brochure est consacrée à la question laïque, p. 2-5).

⁷¹² Jean-Marie Mayeur, *La question laïque, XIX^e-XX^e siècle*, Fayard, 1997, p. 177-191 ; Bruno Poucet, *La liberté sous contrat...*, *op. cit.*, p. 43-55 ; Ismail Ferhat et Bruno Poucet, « Les socialistes et l'enseignement privé... », *op. cit.* ; Ismail Ferhat et Bruno Poucet, « Une relation ambivalente ? Les socialistes et l'école privée, 1957-2017 », *Note de la Fondation Jean Jaurès* [en ligne], 14 décembre 2017 : <https://jean-jaures.org/nos-productions/une-relation-ambivalente-les-socialistes-et-l-ecole-privee-1957-2017>, consulté le 16 mars 2021.

⁷¹³ Bruno Poucet, *La liberté sous contrat...*, *op. cit.*, p. 45.

⁷¹⁴ René Rémond, « Laïcité et question scolaire dans la vie politique française sous la IV^e République », dans René Rémond, *La laïcité*, Paris, PUF, 1960, p. 381-400 ; Bruno Béthouart, « Le MRP, un nouveau partenaire », dans Serge Berstein, Frédéric Cépède, Gilles Morin et Antoine Prost (dir.), *Le Parti socialiste, entre Résistance et République*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2000, p. 257-268 ; Arthur Plaza, « Paix ou guerre scolaire ? Les divisions du Mouvement républicain populaire (1945-1960) », dans Patrick Weil (dir.), *Politiques de la laïcité...*, *op. cit.*, p. 481-504 ; Isabelle Clavel, « Réformer l'école après 1944 : du consensus au dissensus entre la SFIO et le MRP », *Histoire@Politique*, n°18, 2012, p. 129-143.

⁷¹⁵ Claude Lelièvre et Christian Nique, *L'école des présidents...*, *op. cit.*, p. 248.

⁷¹⁶ Maurice Deixonne, « Quand les communistes trouvent les socialistes trop tièdes en matière de défense laïque », *Arguments & Ripostes*, supplément à la *Documentation politique*, n°137, 2 avril 1953, p. 5 ; Bruno Poucet, *La liberté sous contrat...*, *op. cit.*, p. 39-40. En mai 1948, le décret Poinso-Chapuis a également été contesté par les ministres socialistes du gouvernement de Robert Schuman, dont Édouard Depreux à l'Éducation nationale, qui ne cosigne ni le décret, ni la circulaire d'application exigé par le Conseil d'État. De fait, le décret Poinso-Chapuis ne fut pas appliqué.

⁷¹⁷ Julien Cahon, *Les gauches dans la Somme...*, *op. cit.*, p. 403-404 ; Julien Cahon, *Les gauches dans la Somme, 1924-1978*, *op. cit.*, p. 104.

⁷¹⁸ Noëlline Castagnez, « La notabilisation du PS-SFIO sous la Quatrième République », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°96, 2007, p. 35-46.

allocation nouvelle pour les élèves des écoles primaires publiques comme privées et fait du conseil général le gestionnaire de la caisse recevant ces fonds pour l'enseignement public. Ils doivent être employés à l'aménagement, à l'entretien et l'équipement des bâtiments scolaires, qui relevaient jusqu'alors de la compétence exclusive des communes⁷¹⁹. La mise en œuvre de la loi Barangé anime ainsi les sessions automnales des conseils généraux de 1951 à 1964.

Les débats et l'action du conseil général de la Somme illustrent les contradictions entre la sensibilité laïque de la gauche et les enjeux politiques et scolaires locaux. Le conseil général de la Somme est dirigé, depuis 1945, par le socialiste Max Lejeune. Ce dernier est confortablement réélu en octobre 1951 dans le canton d'Abbeville-Nord, après une campagne marquée par les thèmes de la reconstruction et de la laïcité⁷²⁰. Max Lejeune est cependant réélu de justesse à la présidence de l'assemblée, en récusant les voix communistes mais grâce à une partie des voix radicales⁷²¹. Avec l'ouverture du débat sur la loi Barangé, les échanges prennent une tournure qui tranche avec l'apolitisme revendiqué dans cette assemblée départementale : les conseillers généraux poléminent sur l'opportunité d'une demande d'abrogation des lois Marie et Barangé. Des vœux séparés des groupes socialiste et communiste sont déposés en ce sens : ils sont présentés à la commission éducation du conseil général et repris dans les conclusions de celle-ci⁷²². Les radicaux-socialistes – qui constituent numériquement le principal groupe de cette assemblée et ne peuvent condamner le gouvernement Pleven auquel ils participent (avec le MRP, l'UDSR et le CNIP) – souhaitent l'adoption de la question préalable : ils refusent d'engager la discussion de ce texte qu'ils estiment de nature politique, mais cette proposition est rejetée d'une courte majorité grâce à la convergence des voix communistes et socialistes – ce qui est alors exceptionnel⁷²³. Le vœu est finalement adopté après une série de trois scrutins portant sur chacun des paragraphes du texte : le premier et le troisième, qui affirment le principe d'attachement et de soutien à l'école publique et laïque, sont adoptés à l'unanimité ; le deuxième paragraphe, demandant « l'abrogation des dernières mesures votées par le Parlement », est une nouvelle fois conjointement soutenu par les élus communistes et socialistes, tandis que les élus radicaux, MRP et gaullistes s'y opposent⁷²⁴. Jusqu'en 1964, le groupe communiste continue régulièrement à demander l'abrogation de la loi Barangé, mais le

⁷¹⁹ Julien Cahon, « Les collectivités locales et l'école avant la décentralisation... », *op. cit.*, p. 24-25.

⁷²⁰ Jean-Marc Binot, *Max Lejeune. Tome 1...*, *op. cit.*, p. 281.

⁷²¹ *Ibid.*, p. 282.

⁷²² AD Somme, 8PO26, Procès-verbaux des délibérations du conseil général, deuxième session ordinaire de 1951, séance du 14 décembre 1951, p. 485-486.

⁷²³ *Ibid.*, p. 487-488.

⁷²⁴ *Ibid.*, p. 488-490.

discours de protestation laisse rapidement place à des discussions de plus ou plus longues et techniques sur les modalités de répartition des crédits⁷²⁵. En effet, la loi Barangé confie aux assemblées départementales un rôle important dans la répartition des fonds, puisque les élus doivent décider comment répartir les sommes allouées entre les communes, et si une partie des fonds peut être reversée à des œuvres éducatives (laïques ou confessionnelles)⁷²⁶. Les débats montrent aussi un certain pragmatisme. Les élus socialistes se saisissent progressivement des possibilités financières offertes par cette législation afin de soutenir le réseau scolaire public vétuste et éprouvé par la Seconde Guerre mondiale. Ils sont néanmoins obligés de rappeler périodiquement que leur action et leurs votes ne valent pas acceptation de la loi Barangé⁷²⁷. L'expérience des responsabilités politiques dans les départements, nouvelle pour la SFIO à la libération⁷²⁸, conduit à un accommodement pratique avec la loi Barangé. Ce processus peut être rapproché de celui observé dans les mairies socialistes, matrices du réformisme⁷²⁹. Les élus communistes finissent même par reconnaître « l'aspect positif » de la loi Barangé⁷³⁰. Cette dernière contribue en effet à la rénovation partielle du parc immobilier scolaire et au renouvellement de l'équipement pédagogique des classes, à une époque où la situation matérielle des écoles et les capacités d'accueil sont globalement mauvaises (voir chapitre 5).

Les années 1970 reproduisent une configuration en partie comparable, à l'échelle municipale. Suivant la piste tracée par Ismail Ferhat et Bruno Poucet⁷³¹, l'analyse des archives du groupe collectivités locales du secteur éducation du PS montre que l'adhésion des socialistes au projet de nationalisation de l'école privée n'est pas uniforme et inclut des divergences importantes d'analyse et de mise en pratique parmi ses élus locaux dès la fin des années 1970⁷³². L'articulation des échelles d'analyse et des stratégies d'acteurs permet d'en saisir la complexité

⁷²⁵ *Ibid.*, 8PO29, Procès-verbaux des délibérations du conseil général, première session ordinaire de 1953, séance du 11 mai 1953, p. 138-148. À partir de 1964, l'allocation Barangé est versée directement aux établissements scolaires.

⁷²⁶ Julien Cahon, « Les collectivités locales et l'école avant la décentralisation... », *op. cit.*, p. 22.

⁷²⁷ AD Somme, 8PO29, Procès-verbaux des délibérations du conseil général, première session ordinaire de 1953, séance du 11 mai 1953, p. 147-148.

⁷²⁸ Gilles Morin, « Jalons pour l'établissement d'une prosopographie des élus socialistes 1905-1971 », dans Jacques Girault (dir.), *L'implantation du socialisme en France au XX^e siècle. Partis, réseaux, mobilisation*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2001, p. 79-95.

⁷²⁹ Aude Chamouard, « La mairie socialiste, matrice du réformisme (1900-1939) », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°96, octobre-décembre 2007, p. 23-33 ; Julien Cahon, « Max Lejeune. Du socialisme réformiste au centrisme réformateur », *op. cit.*

⁷³⁰ AD Somme, 8PO42, Procès-verbaux des délibérations du conseil général, deuxième session ordinaire de 1959, séance du 7 janvier 1960, p. 366.

⁷³¹ Bruno Poucet et Ismail Ferhat, « Les socialistes et l'enseignement privé... », *op. cit.*, p. 260-263 ; Ismail Ferhat, *Socialistes et enseignants...*, *op. cit.*, p. 190-195 ; Ismail Ferhat et Bruno Poucet, « Une relation ambivalente ? Les socialistes et l'école privée, 1957-2017 », *op. cit.*

⁷³² Julien Cahon, « Les municipalités socialistes et l'école... », *op. cit.*, p. 71-79.

de cette dissonance entre les positions discursives et programmatiques du PS et l'exercice du pouvoir local. Est aussi mise en lumière l'influence déterminante du local sur le national dans la modération de la tradition laïque du socialisme français et la définition d'une nouvelle position sur l'école privée⁷³³. Ce positionnement est complexe car le PS connaît un renouvellement sociologique important après le congrès d'Épinay (1971) avec l'arrivée cyclique et massive de militants « chrétiens de gauche »⁷³⁴. Les élections municipales de 1977 entraînent également un important renouvellement de son personnel politique et l'extension de son implantation électorale municipale, en particulier dans les régions de l'Ouest, de forte tradition catholique : les maires socialistes y sont alors chargés de la gestion des rapports avec un important secteur privé catholique sous contrat et de son financement. Localement, la loi Debré (1959) prévoit la possibilité pour les établissements scolaires privés d'obtenir un financement public des municipalités, grâce au contrat d'association ; le financement des établissements sous contrat simple étant facultatif⁷³⁵. Le PS réaffirme publiquement et de manière continue ses positions laïques traditionnelles, notamment ses promesses de nationalisation de l'enseignement privé⁷³⁶. Cependant, les décisions prises par les nouveaux maires socialistes révèlent les contradictions du parti, que recourent des différences de sensibilités internes au PS. Des maires décident d'appliquer à la lettre le programme national du parti en supprimant les subventions des établissements sous contrat simple de la loi Debré, comme à Saint-Herblain en agglomération nantaise, quand d'autres privilégient le maintien des subventions à l'enseignement privé, à Angers par exemple⁷³⁷. La direction du PS reconnaît alors la légitimité du contrat d'association car il « correspond à une gestion plus proche du service public »⁷³⁸, suivant en cela l'expérience de Robert Buron à Laval entre 1971 et 1973, qui est officiellement le modèle à suivre⁷³⁹.

La situation est modifiée suite au vote, en novembre 1977, puis à l'application, en mars 1978, de la loi Guermeur – du nom d'un député RPR du Finistère – qui augmente les crédits alloués aux

⁷³³ Julien Cahon, « Des tensions multifformes entre communes et État... », *op. cit.*, p. 61-70.

⁷³⁴ Ismail Ferhat, « Un chemin de Damas ?... », *op. cit.*, p. 165-184.

⁷³⁵ Les écoles préfèrent généralement le contrat simple au contrat d'association, plus répandu dans les établissements secondaires, où l'État prend en charge intégralement le forfait d'externat.

⁷³⁶ *La loi Debré, incidences sur les budgets des collectivités locales*, supplément à la *Documentation socialiste*, n°129, (1961) ; Programme de politique générale « Changer la vie » (1972), projet éducatif « Libérer l'école » (1977) et proposition n° 90 des 110 propositions de François Mitterrand (1981).

⁷³⁷ Julien Cahon, « Les municipalités socialistes et l'école... », *op. cit.*, p. 74-75.

⁷³⁸ FJJ, 5EE28, Note interne sur « l'attitude des municipalités socialistes à l'égard des établissements privés », 23 juillet 1977.

⁷³⁹ *Ibid.*, 5EE30, Lettre de Jean-Marc Ayrault à François Mitterrand, 30 juin 1977 ; 5EE31 : Note et réponses de Jacques Auxiette au questionnaire de la DEN, retourné à Louis Mexandeau, juillet 1978.

établissements privés sous contrat d'association, avec une nouvelle forme de financement – une contribution forfaitaire par élève égale à celle versée pour un élève de l'école publique⁷⁴⁰. Une note confidentielle de la direction du PS propose alors une solution de compromis en laissant survivre les subventions municipales aux contrats simples ou en négociant un compromis au niveau local (tel celui trouvé à La Roche-sur-Yon en 1979), tout en organisant une campagne nationale de communication contre le décret d'application de la loi Guerneur⁷⁴¹. Si le PS réaffirme ses engagements laïques, notamment dans le cadre de son alliance stratégique avec la FEN, il les entoure de « précautions discursives croissantes »⁷⁴². Les tensions se déplacent par ailleurs sur le terrain juridique et la question de la répartition de la prise en charge financière du fonctionnement des écoles privées entre l'État et les communes⁷⁴³. La saisie des tribunaux administratifs par plus de 200 maires conteste le décret d'application de la loi Guerneur en s'appuyant sur une imprécision du texte et le code des communes⁷⁴⁴. Pour le PS, il est surtout question pour le PS d'utiliser « ces atouts juridiques » pour entamer « des négociations officieuses [qui] pourraient peut-être aboutir à un désarmement », ainsi que le propose le responsable du secteur éducation à François Mitterrand dès 1978⁷⁴⁵. Entre 1981 et 1984, « l'expérience gouvernementale reproduit au niveau national les pratiques ambivalentes des socialistes vis-à-vis du secteur scolaire privé au sein des pouvoirs locaux⁷⁴⁶. »

En aval du moment Savary, le règlement de la guerre scolaire par Jean-Pierre Chevènement, son cabinet et l'administration du ministère (1984-1986), puis les enjeux politiques de « l'affaire de Creil » ont été explorés. Pour Jean-Pierre Chevènement, la logique de rapprochement du projet Savary « mélange ce qui n'est pas miscible », selon ses propres notes⁷⁴⁷. Dès la fin du mois d'août 1984, il annonce des « mesures simples et pratiques » pour régler les rapports entre les établissements sous contrat et l'État⁷⁴⁸. « Il s'agit de mettre en

⁷⁴⁰ Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, Paris, PUF, 2012, p. 60.

⁷⁴¹ FJJ, 5EE28, Lettre de Louis Mexandeau à François Mitterrand, 12 décembre 1978 ; FJJ, 5EE29, note de Christian Join-Lambert, 31 octobre 1979.

⁷⁴² Ismail Ferhat, *Socialistes et enseignants...*, *op. cit.*, p. 192.

⁷⁴³ Julien Cahon, « Des tensions multiformes entre communes et État... », *op. cit.*, p. 64-65.

⁷⁴⁴ FJJ, 5EE33, Décisions des tribunaux administratifs dans les contentieux communes / préfet au sujet des dépenses en faveur de l'enseignement privé : instructions du PS à ses élus, 1978-1982 ; Alain Savary, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985, p. 153 ; Jean Battut, Christian Join-Lambert et Edmond Vandermeersch, 1984. *La guerre scolaire a bien eu lieu*, *op. cit.*, p. 301. La loi Guerneur n'a pas explicitement établi le caractère communal de la dépense qu'elle a rendue obligatoire. L'article 221-1 du Code des communes indique que les seules dépenses obligatoires sont celles relevant de l'Instruction publique.

⁷⁴⁵ FJJ, 5EE28, Lettre de Louis Mexandeau à François Mitterrand, 12 décembre 1978.

⁷⁴⁶ Bruno Poucet et Ismail Ferhat, « Les socialistes et l'enseignement privé... », *op. cit.*, p. 263-264.

⁷⁴⁷ Bernard Toulemonde, *Petite histoire d'un grand ministère...*, *op. cit.*, p. 259.

⁷⁴⁸ AN, 19870028/8, Discours de Jean-Pierre Chevènement à l'Assemblée nationale, 31 juillet 1984.

musique les éléments du projet Savary acceptables par l'enseignement privé » ainsi que le montre Bruno Poucet⁷⁴⁹. Le texte intègre la plupart des avancées positives qui figuraient dans le projet de loi présenté par Alain Savary : extension des règles du service public aux établissements privés (dont les programmes scolaires), contrôle simplifié des fonds publics, suppression de l'obligation de financement pour les communes de résidence des élèves inscrits dans les classes primaires d'autres communes⁷⁵⁰. Les principaux points de désaccord – titularisation des enseignants dans un corps de fonctionnaire (refusé par l'enseignement catholique) et formation continue – sont abandonnés, tandis que la nomination des maîtres fait l'objet d'une entrevue avec le secrétaire général de l'enseignement catholique, Paul Guiberteau⁷⁵¹. Ces mesures « vont de pair avec un dispositif idéologique et discursif cohérent [...] de “restauration” de l'enseignement public [...] qui permet à la fois de satisfaire les laïques et de faire disparaître le sujet de l'école privée⁷⁵². » Elles relèvent également d'une véritable stratégie politique et bureaucratique du cabinet ministériel⁷⁵³. On peut identifier trois volets stratégiques. Le premier guide en réalité l'ensemble de la politique éducative du ministère, qui s'inscrit dans la continuité avec l'action d'Alain Savary, comme le révèle un document resté confidentiel⁷⁵⁴. Pour cela, la loi du 25 janvier 1985 est donc préparée par Bernard Toulemonde, directeur des affaires générales du ministère, qui était aussi l'un des principaux rédacteurs du projet de loi Savary. Le deuxième aspect de la stratégie ministérielle est réglementaire : il s'agit d'éviter de déposer un nouveau projet de loi spécifique et d'utiliser un autre texte tel que la loi de finances, la loi de décentralisation, ou toute une proposition de loi portant amendement d'une loi existante⁷⁵⁵. La loi du 25 janvier 1985 modifie ainsi la loi de décentralisation de 1983 en lui ajoutant un chapitre sur le financement de l'enseignement privé. Enfin, il est habilement prévu que le calendrier du projet de loi ne coïncide pas avec celui mené parallèlement par le ministre de l'Agriculture, Michel Rocard, pour l'enseignement privé agricole afin de ne pas « mettre en lumière les divergences de fond entre nos dispositions

⁷⁴⁹ Bruno Poucet, *La liberté sous contrat...*, *op. cit.*, p. 168-169.

⁷⁵⁰ AN, 19880108/12, Dossier Enseignement privé, correspondance du ministre (nb : tableaux comparatifs loi Savary / dispositions simples et pratiques, s.d.

⁷⁵¹ *Ibid.*, Notes et entretien avec l'abbé Guiberteau, s.d. Le retour à l'initiative de l'autorité académique pour la nomination des enseignants et l'organisation d'un mouvement des enseignants, supervisé par le rectorat ou l'inspection académique sont ainsi actés.

⁷⁵² Bruno Poucet et Ismaïl Ferhat, « Les socialistes et l'enseignement privé... », *op. cit.*, p. 266.

⁷⁵³ Julien Cahon, « Au ministère de l'éducation nationale, “c'est moi qui décide” », dans Régis Boulat et Renaud Meltz (dir.), *Jean-Pierre Chevènement. Le premier des souverainistes*, Paris, Nouveau Monde Éditions, 2021.

⁷⁵⁴ AN, 19880108/5, Document confidentiel à ne pas diffuser : avant-projet : bilan 1981-1986, s.d., p. 2.

⁷⁵⁵ *Ibid.*, 19880108/12, Élaboration de la loi, dossier du ministre, note sur l'enseignement privé à l'attention de Jean-Pierre Chevènement, non signée, s.d.

relatives au privé et celles de la loi enseignement agricole privé »⁷⁵⁶. Cependant, le milieu des années 1980 est aussi « un tournant militant de la laïcité scolaire » marqué par l'apaisement relatif de la question de l'école privée et la montée des préoccupations liées à l'islam⁷⁵⁷.

Le tournant de « l'affaire de Creil » (1989) ? Quand le local interpelle le national

Celles-ci se traduisent par l'émergence d'une nouvelle génération de Français musulmans, et motivent, dès 1984, la création d'une mission ministérielle sur « L'intégration en France des élèves étrangers et d'origines étrangères » confiée à Jacques Berque. Pour cet historien spécialiste de l'islam contemporain, « la présence parmi nous de deux millions et demi de musulmans dont un demi-million partagent notre citoyenneté » constitue un véritable défi car ces jeunes forment « un sérieux pourcentage de nos effectifs scolaires – entrent dans nos paysages, et de la façon dont nous allons répondre aux interrogations qu'ils nous posent et se posent, dépend une part de notre avenir⁷⁵⁸. » Mais, c'est à partir de 1989 et l'affaire des foulards Creil que laïcité scolaire et islam structurent de manière récurrente le débat public jusqu'à aujourd'hui⁷⁵⁹. Les travaux en sciences sociales sur le sujet se sont essentiellement centrés sur la religion musulmane ou le traitement médiatique de l'affaire⁷⁶⁰ en faisant de celle-ci le « point de départ d'une séquence courant jusqu'à la loi du 15 mars 2004 sur le port des signes religieux ostensibles dans l'école publique »⁷⁶¹. Depuis le milieu des années 1990, de nombreuses publications ont fait de l'affaire de 1989 un marqueur pour penser la laïcité⁷⁶². Trois dimensions fondamentales de cet événement nous paraissent cependant délaissées. Les usages des signes

⁷⁵⁶ *Ibid.*, Élaboration de la loi, dossier du ministre, note de la direction des affaires générales du ministère de l'Éducation nationale sur le calendrier relatif à la loi sur l'enseignement agricole privé, 6 septembre 1984. La loi Rocard, adoptée le 31 décembre 1984, faisait notamment des enseignants du secteur agricole privé des agents non titulaires de droit public.

⁷⁵⁷ Ismail Ferhat, « Un tournant militant de la laïcité scolaire ?... », *op. cit.*

⁷⁵⁸ AN, 19880108/17, Études et rapports, mission « L'éducation des enfants de l'immigration », Jacques Berque, « Les Maghrébins et nous », s.d.

⁷⁵⁹ Pour une analyse détaillée de la médiatisation de l'affaire de Creil et de ses effets sur la gestion de cet événement, voir Ismail Ferhat, « De la crise médiatique à la vulnérabilité de l'institution éducative ? L'exemple de l'affaire des foulards islamiques de 1989 », *Le Temps des médias*, n°35, 2020, p. 199-215.

⁷⁶⁰ Françoise Gaspard et Farhad Khosrokhavar Farhad, *Le foulard et la République*, Paris, La Découverte, 1995 ; Florence Rochefort, « Foulard, genre et laïcité en 1989 », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°75, 2002, p. 145-156 ; Thomas Deltombe, *L'islam imaginaire. La construction médiatique de l'islamophobie en France, 1975-2005*, Paris, La Découverte 2005 ; Pierre Tevanian, *Le voile médiatique. Un faux débat : « l'affaire du foulard islamique »*, Paris, Raisons d'Agir, 2005.

⁷⁶¹ Ismail Ferhat, « Quand trois foulards divisèrent la société française », dans Ismail Ferhat (dir.), *Les foulards de la discorde...*, *op. cit.*, p. 9.

⁷⁶² Jean Baubérot, « L'affaire des foulards et la laïcité à la française », *L'Homme et la société*, n°120, 1996, p. 9-16 ; Françoise Lorcerie, « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? », *Revue française de pédagogie*, n°117, 1996, p. 53-85. Plus récemment, voir Ismail Ferhat (dir.), *Les foulards de la discorde...*, *op. cit.* ; David Koussens, Charles Mercier et Valérie Amiraux (dir.), *Nouveaux vocabulaires de la laïcité*, Paris, Classiques Garnier, 2020.

religieux dans l'école laïque étaient tout d'abord à mettre en perspective dans une histoire plus longue et des évolutions socio-éducatives complexes, de la laïcisation des murs de l'école et de son personnel à celle des usagers du système éducatif⁷⁶³. D'autre part, le contexte territorial et les acteurs locaux de l'affaire étaient complètement occultés. Or, le contexte et les acteurs creillois (dont le principal du collège) ont joué un rôle majeur dans l'exacerbation de cette crise, sans toutefois en être l'unique déterminant. L'établissement est en effet traversé de tensions : celles-ci sont à la fois internes à l'équipe éducative du collège, à la communauté éducative de la ville (mairie, associations de quartiers) et à la hiérarchie éducative (DSDEN de l'Oise). De plus, le contexte territorial se caractérise par un enchevêtrement des difficultés de l'académie d'Amiens et de la Picardie (voir chapitre 6) et des problématiques d'un quartier périphérique d'une commune en voie de désindustrialisation, proches de la région parisienne et bénéficiant des premières politiques de la ville⁷⁶⁴.

Enfin, des archives en partie inédites (issues de l'Éducation nationale et du PS, pilier du pouvoir⁷⁶⁵) ont permis d'analyser le jeu des acteurs politiques dans la gestion de l'affaire⁷⁶⁶. D'une manière générale, les rapports entre l'éducation et les partis politiques ont souvent été ignorés par les diverses sciences sociales depuis les années 1970⁷⁶⁷. Les gauches, qui ont continuellement affirmé leur priorité à l'éducation, font cependant quelque peu exception tant les travaux de Claude Lelièvre, Antoine Prost, Bruno Poucet et Ismail Ferhat ont relié ces objets de recherche et des champs disciplinaires souvent étanches, notamment par l'étude des réformes éducatives⁷⁶⁸. D'autres ont bien entendu œuvré et rendu possible un tel rapprochement, en

⁷⁶³ Julien Cahon, « Laïcité scolaire et signes religieux, quelle histoire ! 1882-2019 », *Les Cahiers pédagogiques*, décembre 2019 [en ligne] : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Laicite-et-signes-religieux-a-l-ecole-quelle-histoire-1882-2019>, consulté le 9 décembre 2019.

⁷⁶⁴ Julien Cahon et Ismail Ferhat, « Pourquoi Creil ? », *op. cit.*

⁷⁶⁵ OURS, fonds Luc Soubré, 104 APO 9 (En 1989, Luc Soubré est conseiller à la vie scolaire auprès du ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin) ; FJJ, fonds Pierre Mauroy, Michel Rocard, du secteur éducation et du service documentation, comptes rendus des comités directeurs, presse.

⁷⁶⁶ Julien Cahon, « Le Parti socialiste : faire un Bad-Godesberg sur la laïcité ? », *op. cit.* ; Julien Cahon et Alan Flicoteaux, « Des foulards qui brouillent les frontières politiques », dans Ismail Ferhat (dir.), *Les foulards de la discorde...*, *op. cit.*, p. 51-53. Pour une analyse fouillée des stratégies des acteurs politico-institutionnels, voir Ismail Ferhat, « L'exécutif ou la concurrence des silences », dans Ismail Ferhat (dir.), *Les foulards de la discorde...*, *op. cit.*, p. 27-37. Signalons également une thèse en cours à l'UPJV : Alan Flicoteaux, *Le Parti communiste français et la laïcité scolaire, 1920-1995* (dir. Bruno Poucet).

⁷⁶⁷ Ismail Ferhat, « Les gauches et les réformes éducatives : quel(s) regard(s) des sciences sociales sur un couple complexe ? », *Carrefours de l'éducation*, n°41, 2016, p. 183-199 ; Ismail Ferhat, « Derrière la priorité à l'école des gauches, une histoire politique de l'éducation », *op. cit.*, p. 11-18.

⁷⁶⁸ Claude Lelièvre et Christian Nique, *L'école des présidents...*, *op. cit.* ; Ismail Ferhat, « Toujours au centre ? Le PS et la laïcité, du congrès d'Épinay à la loi de 2004 », *Note de la Fondation Jean Jaurès*, n°163, 9 avril 2013 ; Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, *op. cit.* ; Ismail Ferhat, « Une valeur qui (dés)unit ? Le PS et la laïcité, du Congrès d'Épinay à la Commission Stasi », *Parlement[s]*, n°23, mai 2016, p. 193-205 ; Ismail Ferhat,

particulier par l'analyse de la politisation et des engagements des enseignants⁷⁶⁹, voire des études d'opinion⁷⁷⁰. Ces travaux ont cependant souvent privilégié les promoteurs de ces réformes à l'échelle de l'exécutif de la V^e République, entre l'Élysée, Matignon, la rue de Grenelle et Bercy⁷⁷¹.

À première vue, l'affaire de Creil perturbe les lignes de clivages politiques habituelles, comme le notent parallèlement le bureau national de la CFDT et un document interne au service communication du ministère de l'Éducation nationale⁷⁷². Si la ligne de partage, qui traverse toutes les organisations politiques, divise les partisans d'une interdiction des foulards à l'école publique et les opposants à l'exclusion des collégiennes voilées, au nom du droit à l'éducation, ces réactions sont cependant complexes tant elles relèvent d'acteurs divers et d'enjeux nombreux, parfois difficiles à délimiter. Certes, « la variabilité dans l'interprétation de la laïcité n'est pas neuve en soi », et l'affaire de Creil peut apparaître comme l'un de ces moments historiques « où la référence laïque produit (ou valide) une polarisation des enjeux politiques, qui classe les acteurs en deux camps, à la fois rivaux et complémentaires. Chaque camp se revendique de la laïcité, mais en atteste une version opposée »⁷⁷³. Mais, 1989 est également un tournant de l'intégration de la référence laïque dans le champ politique, revendiquée tous azimuts. Chacun à sa manière interprète une laïcité, à l'aune de ses référents idéologiques, sa sensibilité politique et ses cercles d'appartenance, ses convictions philosophiques ou religieuses, ses marqueurs historiques ou mémoriels, ses responsabilités politiques et des contingences partisans : à chaque étage des diverses organisations politiques, les acteurs se

« Les gauches et les réformes éducatives... », *op. cit.* ; Ismail Ferhat et Bruno Poucet, « Les socialistes et l'enseignement privé... », *op. cit.* ; Ismail Ferhat (dir.), *Les gauches de gouvernement et l'école...*, *op. cit.*

⁷⁶⁹ Paul Gerbod, *Les enseignants et la politique*, Paris, PUF, 1976 ; Jacques Girault, « La SFIO et le monde enseignant », dans Serge Berstein, Frédéric Cépède, Gilles Morin et Antoine Prost (dir.), *Le Parti socialiste, entre Résistance et République*, *op. cit.*, p. 293-306 ; Jacques Girault (dir.), *L'implantation du socialisme en France...*, *op. cit.* ; Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française...*, *op. cit.* ; Laurent Frajerman, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *Histoire de l'éducation*, n° 117, 2008, p. 57-96 ; Jacques Girault, *Pour une école laïque du peuple ! Instituteurs militants de l'entre-deux-guerres en France*, Paris, Éditions Publisud, 2009.

⁷⁷⁰ Association des journalistes universitaires, *Les partis devant l'école*, Paris, Seuil, 1972.

⁷⁷¹ Voir également : Antoine Prost, « la création des baccalauréats professionnels », dans *Du changement dans l'école...*, *op. cit.*, p. 239-254 ; Bruno Poucet, « Réforme du système éducatif ou instauration du collège unique ? Haby et Giscard : deux visions divergentes de la réforme », dans Laurent Gutierrez et Patricia Legris (dir.), *Le collège unique...*, *op. cit.*, p.143-160 ; Ismail Ferhat, « L'exécutif ou la concurrence des silences », *op. cit.*

⁷⁷² Arch. CFDT, 99DAR30, Dossiers du service vie au travail et dialogue social, compte-rendu du bureau national, session des 15 et 16 novembre 1989 sur « les foulards islamiques », 12 p. ; OURS, fonds Luc Soubre, 104APO9, Note de synthèse du service d'information et de diffusion « L'affaire des "foulards islamiques" dans les médias », 6 novembre 1989. Luc Soubre est alors conseiller à la vie scolaire auprès du ministre de l'Éducation nationale.

⁷⁷³ Françoise Lorcerie, « Laïcité 1996... », *op. cit.*, p. 55 et 64.

positionnent en mobilisant de manière différenciée tout ou partie de ce schéma explicatif. Le cas des socialistes et de la droite de gouvernement est de ce point de vue exemplaire⁷⁷⁴.

Au PS, l'ouverture des rocardiens à l'expression du religieux peut s'expliquer, en partie, par la culture politique de la « deuxième gauche » et de ses liens avec la pensée et les réseaux chrétiens⁷⁷⁵, mais cette position est cependant partagée dans d'autres sphères, d'autres générations et d'autres sensibilités du parti. L'affaire de Creil ravive aussi les plaies à peine cicatrisées de 1984 : une partie des socialistes ne souhaite pas « rallumer de vieilles querelles » comme l'affirme François Hollande⁷⁷⁶, quand d'autres y voient l'opportunité d'une revanche : « On s'est fait avoir sur la liberté, on ne se fera pas avoir sur l'exclusion pensent beaucoup des déçus de la bataille de l'école privée⁷⁷⁷. » Par ailleurs, le sujet n'échappe pas aux logiques partisans d'une formation au pouvoir, qui ne peut ni se couper de sa base militante et électorale ni désapprouver le gouvernement. Le PS est par ailleurs saisi de querelles intestines, qui contraignent la direction à faire le choix du silence médiatique, une situation et une stratégie comparable à celle de l'exécutif, comme le montre Ismail Ferhat⁷⁷⁸. Cependant, en vue de la préparation de l'après-Mitterrand et du congrès de Rennes (15-18 mars 1990), la lutte des courants est exacerbée par les débats sur la laïcité à l'échelle des fédérations comme lors des comités directeurs du parti. L'éclatement de la majorité mitterrandienne pèse donc aussi sur la manière dont les socialistes appréhendent l'affaire de Creil⁷⁷⁹. Au RPR et à l'UDF, le sujet n'échappe pas non plus totalement aux clivages partisans. Ainsi, les prises de position sur la laïcité scolaire et l'islam recourent partiellement l'opposition entre la tradition gaulliste et les thèses libérales – autour de laquelle s'agencent les débats de la convention nationale du RPR sur l'éducation en janvier 1990⁷⁸⁰ – ainsi que les recompositions internes à la droite ; les défenseurs d'une orientation modérée sur la question laïque appartenant au « courant

⁷⁷⁴ Julien Cahon, « Le Parti socialiste : faire un Bad-Godesberg sur la laïcité ? », *op. cit.* ; Julien Cahon et Alan Flicoteaux, « Des foulards qui brouillent les frontières politiques », *op. cit.*

⁷⁷⁵ Vincent Duclert, « La « deuxième gauche », dans Jean-Jacques Becker et Gilles Candar (dir.), *Histoire des gauches en France. Volume 2...*, *op. cit.*, p. 175-189 ; Julien Cahon, « Le Parti socialiste : faire un Bad-Godesberg sur la laïcité ? », *op. cit.*, p. 48 ; Ismail Ferhat, « De la crise médiatique à la vulnérabilité de l'institution éducative ?... », *op. cit.*, p. 211.

⁷⁷⁶ « Chez les socialistes, la zizanie », *Le Quotidien de Paris*, 26 octobre 1989.

⁷⁷⁷ Michel Samson, « PS : un voile passe » (propos attribués à Geneviève Domenach-Chich), *Libération*, 27 octobre 1989.

⁷⁷⁸ Ismail Ferhat, « L'exécutif ou la concurrence des silences », *op. cit.*

⁷⁷⁹ Sur l'après-1989, voir également Rémi Lefebvre, « La laïcité au Parti socialiste. De l'emblème au problème », dans David Koussens, Charles Mercier et Valérie Amiraux (dir.), *Nouveaux vocabulaires de la laïcité*, *op. cit.*, p. 15-36.

⁷⁸⁰ *La lettre de la nation*, n°292, 23 janvier 1990.

renovateur »⁷⁸¹. La composante démocrate-chrétienne du centrisme manifeste également son accord avec la position du ministre socialiste de l'Éducation nationale, Lionel Jospin, mêlant dialogue avec les familles et accueil des élèves en cas de refus de leur part d'ôter le foulard⁷⁸² : c'est le cas de Pierre Méhaignerie, Bernard Stasi, ou François Bayrou notamment. Si Philippe de Villiers (UDF) prône une « laïcité moderne respectueuse du droit à la différence et de la liberté de croyance », il se montre critique envers le « laïcisme » anticatholique du courant poperéniste⁷⁸³. D'ailleurs, depuis les élections législatives de 1988 qui n'ont pas permis à l'exécutif de disposer d'une majorité parlementaire socialiste, une partie des centristes compose et soutient le gouvernement de Michel Rocard.

La question de la laïcité et de l'islam recouvre enfin des conceptions divergentes de l'éducation, du rôle de l'école et de l'intégration dans la société. L'attachement à une école inspirée de la tradition (réelle ou supposée) de la III^e République et de l'école de Jules Ferry imprègne une partie de la gauche comme de la droite. Selon cette orientation, la laïcité est une pédagogie qu'exerce l'État républicain sur les futurs citoyens, soustraits dans l'espace scolaire à tous les particularismes (sociaux, politiques, religieux) : l'école est donc perçue comme un espace de neutralité absolue, qu'il faut protéger des influences extérieures, et les élèves doivent y oublier leurs appartenances et leurs racines. Pour les tenants de cette laïcité, toute intrusion de l'extérieur dans l'espace scolaire ne peut donc être que dangereuse, selon les mots du socialiste Jean Poperen⁷⁸⁴. De même, Jean-Pierre Chevènement se montre critique envers « ceux qui depuis quinze ans veulent nous vendre le droit à la différence » et souhaite « refaire de l'école publique le puissant instrument d'intégration et de promotion qu'elle a été historiquement dans la société française »⁷⁸⁵. Cette conception est partagée par plusieurs figures gaullistes. Par exemple, Jacques Chirac se déclare « profondément attaché au principe de la laïcité et de la neutralité de l'école publique dont le rôle est de rassembler des enfants venus de tous les horizons, d'écarter autant que possible ce qui sépare que ce qui divise⁷⁸⁶. » Cette culture républicaine partagée porte par ailleurs en elle l'idée d'un enseignement vecteur de progrès et d'émancipation vis-à-vis de l'obscurantisme religieux. La position du conseiller spécial de Lionel Jospin au ministère de l'Éducation, Claude Allègre, détonne par sa critique au vitriol de

⁷⁸¹ « Le RPR, l'UDF et leurs renovateurs », *Le Monde*, 21 avril 1989.

⁷⁸² Assemblée nationale, première session ordinaire, 1989-1990, Compte-rendu intégral, mercredi 25 octobre 1989, 2^e séance, p. 4413-4415.

⁷⁸³ « Polémique autour d'un voile », *La Croix*, 24 octobre 1989.

⁷⁸⁴ DF., « La polémique à visage découvert », *Le Quotidien de Paris*, 23 octobre 1989.

⁷⁸⁵ « Chirac et Chevènement au diapason », *Libération*, 9 novembre 1989.

⁷⁸⁶ *Ibid.*

cette conception qu'il considère archaïque⁷⁸⁷. Pour les partisans de cette seconde tendance, la laïcité commande l'accueil des enfants à l'école avec toutes leurs différences, qui contribuent à la fois à forger leur personnalité et des valeurs communes (droit à la différence, acceptation et respect des autres). Ils considèrent que les différences sont une source d'enrichissement, que les individus ne peuvent être coupés de leur histoire ou de leur environnement, que l'école doit accueillir et s'ouvrir, non censurer et se replier. Selon cette approche interculturelle de l'institution scolaire, « la liberté religieuse n'est pas incompatible avec la laïcité. On ne dépose pas sa religion en entrant à l'école, pas plus qu'à l'armée ou dans un bâtiment public, et si cette religion comporte des contraintes vestimentaires ou alimentaires, ces contraintes doivent être respectées » selon la position exprimée par Jean-Marie Le Guen et Jean-Michel Belorgey⁷⁸⁸. Si Philippe de Villiers (UDF) défend également une conception de la laïcité qui « permet[te] aux enfants de faire l'apprentissage de la différence », il défend un cadre culturel commun au sein de l'école dont la vocation est « d'être le creuset de l'assimilation des populations immigrées »⁷⁸⁹.

L'affaire de Creil ravive également les tensions entre les socialistes et la droite, qui se sont opposés à plusieurs reprises et souvent de manière très vive depuis 1981⁷⁹⁰ et particulièrement pendant la cohabitation de 1986-1988 et le mouvement lycéen et étudiant d'opposition au projet de loi Devaquet⁷⁹¹. Les critiques sont souvent acerbes. Par exemple, Philippe de Villiers estime que « les socialistes sont pris à leur propre piège : ils pleurent Malik Oussekiné⁷⁹² mais ils refusent à sa sœur de garder sa tradition⁷⁹³. » De même, le Club de l'horloge, organisme de réflexion conservateur et nationaliste, accuse les projets éducatifs de la gauche « d'avoir tué l'école »⁷⁹⁴. Un réquisitoire semblable, contre la politique éducative mise en œuvre par Alain Savary, introduit le programme éducatif du RPR « Rendre l'école aux Français » (1984)⁷⁹⁵. La loi dite Jospin du 10 juillet 1989 est enfin vivement critiquée par le délégué national à

⁷⁸⁷ Claude Allègre, « La meilleure façon d'enlever le voile », *Le Nouvel observateur*, 9-15 novembre 1989.

⁷⁸⁸ Pascale Robert-Diard, « La famille socialiste divisée », *Le Monde*, 27 octobre 1989.

⁷⁸⁹ Michel Chamard (propos recueillis par), « Philippe de Villiers : Chassez le religieux, l'intégrisme arrive au galop ! », *Le Figaro*, 24 octobre 1989.

⁷⁹⁰ AN, 19880108/5, Note de Paul Rollin (chargé de mission du cabinet du ministère de l'Éducation nationale) à Jean-Pierre Chevènement, « Analyse des projets de l'opposition en matière d'éducation », 26 novembre 1985.

⁷⁹¹ Voir Julien Cahon, « '68, c'est trop vieux, 86, c'est mieux'... », *op. cit.*

⁷⁹² Malik Oussekiné est un étudiant marocain, mort en marge des manifestations contre le projet Devaquet des suites des coups de policiers voltigeurs.

⁷⁹³ Michel Chamard (propos recueillis par), « Philippe de Villiers : Chassez le religieux, l'intégrisme arrive au galop ! », *Le Figaro*, 24 octobre 1989.

⁷⁹⁴ FJJ, fonds éducation-enseignement, 1EE85, relations PS/autres partis, *Bulletin quotidien*, 9 janvier 1984, p. 20-21 ; Didier Maupas et le CLUB DE L'HORLOGE, *L'école en accusation*, Paris, Albin Michel, 1984.

⁷⁹⁵ FJJ, fonds éducation-enseignement, 1 EE 85, *Programme RPR*, novembre 1984, p. 98-105.

l'éducation du RPR, Armel Pécheul et Michèle Alliot-Marie⁷⁹⁶. La politisation extrême de ces débats, en se superposant et s'entremêlant, alimentent un brouillage politique de la dimension proprement scolaire de la laïcité. Les oppositions de cette nature ont également pu opposer une partie des acteurs politiques et structurer le débat éducatif autour de la « crise de l'école », sans recouper le classique clivage droite-gauche⁷⁹⁷. Le discours de « restauration » de l'école et de réprobation de l'héritage de Mai 68 est par exemple présent au sein même du cabinet de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Éducation nationale (1984-1986) et s'affirme au même moment dans une partie de la droite gaulliste et libérale⁷⁹⁸. En cela, la question laïque peut être rapprochée d'autres polémiques éducatives, perturbées par leur politisation⁷⁹⁹.

⁷⁹⁶ *La lettre de la nation*, n°102 et 187, 3 février et 16 juin 1989. Michèle Alliot-Marie est secrétaire nationale à l'enseignement du RPR en 1985-1986 puis secrétaire d'État à l'enseignement auprès de René Monory de 1986 à 1988.

⁷⁹⁷ Ludivine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'école.*, *op. cit.*

⁷⁹⁸ Julien Cahon et Bruno Poucet, « Mai 68 en province : l'exemple d'Amiens », conférence de l'Université populaire d'Amiens (UPA), cycle « Penser notre présent », 50^e anniversaire de Mai 68, 17 mai 2018 : <https://www.youtube.com/watch?v=jdM5c8Tg124>, consulté le 28 avril 2021 ; Julien Cahon, « Au ministère de l'éducation nationale, "c'est moi qui décide" », *op. cit.*

⁷⁹⁹ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *op. cit.*

Conclusion

Perspectives de recherche

L'exercice de la note de synthèse est un véritable retour sur soi. Cet itinéraire de recherche témoigne d'une évolution notable des problématiques et des thématiques de recherche, d'une histoire politique de la guerre et de la gauche française à une socio-histoire des politiques éducatives. Cette bifurcation, plus qu'une rupture, n'a bien entendu pas fait table rase des compétences acquises depuis la thèse et des bases antérieures de mon travail. Elle en a réinvesti et cultivé une partie des méthodes, des pratiques et des objets (travail sur archives, approche « par le bas », acteurs politiques, guerre et territoires) au service de la recherche en éducation.

Ces recherches ont également su se renouveler et s'ouvrir à d'autres objets, dans un cadre épistémologique dynamique, celui des sciences de l'éducation et de la formation. Mes travaux, en se centrant sur l'éducation, ont pu tirer profit du caractère interdisciplinaire de cette science carrefour et la richesse de ses multiples ancrages méthodologiques. Cette diversité a incontestablement ouvert des horizons. Mon inscription dans la communauté des historiens, inévitable pour tout historien de l'éducation comme le rappelle Bruno Poucet dans sa propre note de synthèse d'habilitation⁸⁰⁰, est aussi un moyen de construire des ponts, ou contribuer à des rapprochements, notamment entre sciences de l'éducation et histoire politique dans la suite d'une tradition bien établie, et entre sciences de l'éducation et histoire du phénomène guerrier, un mariage qui reste néanmoins à arranger.

C'est à partir de ces apports que les perspectives de recherche suivantes sont formulées. Celles-ci ambitionnent à la fois d'embrasser la longue durée (XIX^e-XXI^e siècles) et définir de nouveaux objets ou relancer des chantiers inachevés de la recherche en éducation. Le premier esquisse un déplacement épistémologique des crises militaires aux crises sanitaires (1). D'autres projections proposent de contribuer à une socio-histoire de l'administration de l'Éducation nationale (2) et à une histoire culturelle et matérielle de l'éducation (3).

⁸⁰⁰ Bruno Poucet, *Les politiques éducatives...*, *op. cit.*, p. 15.

Pour une histoire de l'école face aux crises sanitaires

Deux champs d'analyse seront parcourus dans cette première perspective de recherche, qui pourra susciter l'intérêt d'autres chercheurs, collègues comme doctorants. Un premier est un approfondissement de la recherche sur l'école et les guerres, qui se centrera sur les mondes scolaires de l'entre-deux-guerres pour analyser les transformations ou les continuités des scolarités et des pratiques pédagogiques des sorties de guerre et du temps de paix : à ce jour, aucune étude étayée n'a en effet été menée sur ces reconfigurations, même si les « indices d'une mutation » ont été relevés par Emmanuel Saint-Fuscien (prise en charge du deuil par les élèves, assouplissement des relations maîtres-élèves, nouvelles expériences pédagogiques comme les voyages scolaires sur le front par exemple)⁸⁰¹. Il est également envisagé de fédérer les énergies dans une perspective internationale, pour mieux comprendre les conséquences des conflits mondiaux sur l'institution scolaire et ses acteurs. Des travaux en cours, menés par de jeunes chercheurs, devraient aboutir prochainement et permettre des comparaisons avec les vies scolaires britanniques, allemandes, italiennes et du Proche-Orient⁸⁰². Une prise en compte des situations de guerre coloniale⁸⁰³ et des nouvelles conflictualités depuis la fin du XX^e siècle devrait ensuite permettre d'élargir la réflexion dans un cadre pluridisciplinaire : des contacts ont ainsi été noués avec des chercheurs en sciences de l'éducation du Liban⁸⁰⁴, dans le cadre d'un partenariat du CAREF, lors de la venue d'une professeure invitée. Ils pourront être complétés dans le cadre de l'ISCHE par la création d'un groupe de travail permanent (SWG).

La crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19 représente-t-elle un nouveau temps de guerre pour l'école ? La question, qui peut paraître provocante voire inappropriée de prime abord, et la comparaison ont été maintes fois invoquées, du moins pendant le confinement du printemps

⁸⁰¹ Emmanuel Saint-Fuscien, « Ce que la guerre fait à l'institution... », *op. cit.*

⁸⁰² Élodie Gavrilof, *Une école à (re)construire pour les nationalités : les écoles arméniennes en Turquie et en Arménie soviétique (1919-1939)*, thèse de doctorat en histoire en préparation à l'EHESS (dir. C. Mouradian) depuis 2016 ; Camille Mahé, *D'un traumatisme à l'autre ? Les expériences enfantines de la sortie de guerre en Europe de l'Ouest : Allemagne-France-Italie (1943-1949)*, thèse de doctorat en histoire en préparation à Sciences-Po Paris (dir. G. Piketty et P. Purseigle) depuis 2016 ; Emma Papadacci, *Pratiques et vies scolaires dans le secondaire : le poids de la guerre, Royaume-Uni / France, 1918-1939*, thèse de doctorat en histoire en préparation à Sciences-Po Paris (dir. G. Piketty et E. Saint-Fuscien) depuis 2018.

⁸⁰³ Lydia Hadj-Ahmed, *Écoles et enfants à l'épreuve de la guerre d'indépendance algérienne (1954-1962)*, thèse de doctorat en histoire en préparation à l'université de Rouen (dir. R. Branche) depuis 2017.

⁸⁰⁴ Voir par ailleurs les expériences de jeunes libanais pendant la guerre de 1975-1990 et l'occupation syrienne jusqu'en 2005, appréhendées selon une orientation psychologique ou littéraire : Antoine Kattar, *Adolescent dans un environnement incertain. Une expérience libanaise*, Paris, L'Harmattan, 2016 ; Alexandre Najjar, *L'école de la guerre*, Paris, Éditions La Table ronde, 2017. Sur les conséquences de la guerre de Syrie (depuis 2011) et les enfants syriens réfugiés accueillis dans les écoles libanaises, voir le reportage réalisé par *France 24* (s.d.) : « Dans les écoles libanaises, l'après-midi c'est le temps des Syriens », webdocumentaire : <https://webdoc.france24.com/liban-syrie-guerre-refugies-ecole-enfants/>, consulté le 13 mai 2021.

2020⁸⁰⁵. Cela tient probablement en partie à la tonalité militaire du discours télévisé prononcé par le Président de la République le 16 mars 2020 et aux référents alors mobilisés pour annoncer l'épreuve du confinement⁸⁰⁶. À l'image de Stéphane Audouin-Rouzeau, nous avons pu, du moins dans un premier temps, avoir « le sentiment de [se] trouver plongé, soudainement et concrètement, dans [nos] objets d'étude ; de vivre, sur un mode évidemment très mineur, quelque chose de ce qu'a été la Grande Guerre – pour les civils naturellement, pas pour les combattants⁸⁰⁷ » : fermetures localisées d'établissements scolaires, pour des raisons de sécurité, dans les territoires près du front ou exposés aux bombardements, ou suite à l'épidémie de grippe espagnole⁸⁰⁸ ; fermetures plus massives dans les départements de la France septentrionale en mai-juin 1940 et lors du débarquement de juin 1944, création à la hâte d'un service d'enseignement à distance (par correspondance et radio) en 1939, organisé ensuite au sein du Centre national d'enseignement par correspondance (CNEC), ancêtre du CNED⁸⁰⁹. Présentant une réflexion s'inscrivant dans la tradition de l'histoire immédiate, Jean-Noël Jeanneney justifiait ainsi, en juin 2020, l'analogie entre le virus, la crise et la guerre : « L'historien qui songe aux deux conflits mondiaux du XX^e siècle débusque, dans la crise sanitaire que nous affrontons, bien des concordances qui stimulent la réflexion, dans l'immédiat des angoisses⁸¹⁰. » La comparaison est bien entendu discutable car, au-delà de similarités

⁸⁰⁵ Julien Cahon, interview (par Nithya Paquiry), « Le retour à l'école en temps de crise : l'exemple des deux guerres mondiales », *Manag'Educ*, 7 mai 2020 : <https://managededuc.fr/contenu/le-retour-a-l-ecole-en-temps-de-crise-l-exemple-des-guerres-mondiales->, consulté le 8 mai 2020 ; Julien Cahon, « Sortie de crise et retour à l'école : l'exemple des deux guerres mondiales », cycle de conférences flash de l'UPJV, Amiens, UPJVtv : https://webtv.u-picardie.fr/watch_video.php?v=A761UGWW81M4 ; Julien Cahon, interview (par Louise Tourret), « Les crises transforment-elles l'école ? », *France Culture*, émission « Radiographies du coronavirus », 14 mai 2020, podcast : <https://www.franceculture.fr/emissions/radiographies-du-coronavirus/lecole-une-passion-contrariee>, consulté le 15 mai 2020 ; Bruno Poucet, « Quoi de nouveau dans le confinement 2020 par rapport aux années 1940 ? », cycle de conférences flash de l'UPJV, Amiens, UPJVtv : https://webtv.u-picardie.fr/watch_video.php?v=RUX7YSR68X1O, consulté le 20 mai 2020 ; Alexandre Lafon, « La crise sanitaire, un temps de (Grande) guerre pour l'École ? », séminaire L'enseignement scolaire de l'histoire : les fragilités démocratiques (2020-2021), Paris, Sciences-Po, 14 octobre 2020.

⁸⁰⁶ Ce discours, préparé par l'équipe de communication de l'Élysée dont Joseph Zimet (ancien directeur de la mission du Centenaire), était rempli de références historiques, notamment à la Grande Guerre : « nous sommes en guerre », l'union sacrée, la mobilisation des taxis pour le personnel soignant en « première ligne » (rappelant la réquisition des taxis parisiens lors de la bataille de la Marne pour le transport de troupes depuis la capitale sur le front), « ils ont des droits sur nous » (Georges Clemenceau à propos des anciens combattants), les « héros en blouse blanche » faisant écho aux « anges blancs » (surnom des infirmières en 1914-1918), ou encore « L'État paiera », même si la fameuse formule est ici détournée. La phrase « L'Allemagne paiera » est attribuée au ministre des Finances en 1919, Louis-Lucien Klotz : la France s'est lourdement endettée pendant la guerre et les vainqueurs estiment que l'Allemagne, responsable du conflit, doit les dédommager.

⁸⁰⁷ Stéphane Audouin-Rouzeau, interview (par Joseph Confavreux), « Nous ne reverrons jamais le monde que nous avons quitté il y a un mois », *Mediapart*, 12 avril 2020 : https://www.mediapart.fr/journal/culture-idees/120420/stephane-audouin-rouzeau-nous-ne-reverrons-jamais-le-monde-que-nous-avons-quitte-il-y-un-mois?page_article=2, consulté le 14 avril 2020.

⁸⁰⁸ Karl Feltgen, « La grippe "espagnole" à Rouen », *Études Normandes*, 56^e année, n°1, 2007, p. 24-25.

⁸⁰⁹ MEN-MESR, *L'histoire du CNED depuis 1939*, Chasseneuil, direction générale du CNED, 2008.

⁸¹⁰ Jean-Noël Jeanneney, *Virus ennemi. Discours de crise, histoire de guerres*, Paris, Gallimard, 2020.

apparentes, elle ne tient évidemment qu'imparfaitement. Mais, il s'agissait aussi de substituer une démarche compréhensive à la sidération provoquée par « le grand confinement ». Comme fait social, la crise sanitaire du Covid-19 – qui ne soulève pas que des questions médicales – peut en effet être appréhendée par les questionnements propres aux sciences sociales et les outils des sciences de l'éducation⁸¹¹. Quelles tendances de longue durée et quels enjeux éducatifs pour l'avenir cette crise révèle-t-elle ? Que change-t-elle dans l'expérience scolaire reconfigurée par la pandémie ?

Ces travaux ont été amorcés dans une triple direction, dans la suite d'un groupe de travail interne au CAREF créé en mai 2020 et de la fédération de projets COVID-UPJV-CHU⁸¹² : l'animation d'une équipe de interdisciplinaire (sciences de l'éducation, histoire, sociologie, psychologie, STAPS) réunissant des chercheurs de quatre laboratoires des Hauts-de-France, dans le cadre d'un projet émergent (COVED), soutenu par la MESHS de Lille depuis janvier 2021⁸¹³ ; la coordination (avec Mickaël Le Mentec, Lucie Mougenot et Bruno Poucet) d'un dossier thématique à paraître sur « le processus éducatif pendant la crise sanitaire », centré sur les acteurs éducatifs et les apprentissages⁸¹⁴ ; enfin, la participation à un projet à dominante médicale sur les maladies respiratoires (RESPIRE), porté par la pneumologue Claire Andréjak (PU-PH) et labellisé par la Fédération hospitalo-universitaire (FHU). Celui-ci comporte un volet sciences sociales « au près plus du quotidien, du passé au futur » dans lequel sciences de l'éducation et histoire des sciences se croisent pour étudier le rôle de l'école dans les politiques d'hygiène et de lutte contre la tuberculose⁸¹⁵. Ces travaux contribueront à étudier plus en avant les conditions sanitaires et matérielles de l'école⁸¹⁶. Ils s'inscrivent également dans le sillage d'une histoire renouvelée des élèves⁸¹⁷ et du ministère de l'Éducation nationale comme

⁸¹¹ Stéphane Bonnéry et Étienne Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute, 2020 ; Sylvain Connac, Jean-Charles Léon et Jean-Michel Zakhartchouk (coord.), *Construire ensemble l'école d'après*, Paris, ESF, 2020.

⁸¹² « L'UPJV s'engage contre le Covid-19 » : <https://www.u-picardie.fr/l-universite/actualites/covid-19/l-upjv-s-engage-contre-le-covid-19-projets-de-recherche-599078.kjsp>, consulté le 12 mai 2021.

⁸¹³ Le projet COVED (Covid et vulnérabilités éducatives, 2021-2022) s'intéresse plus particulièrement à la situation éducative des Hauts-de-France, d'autant plus fragilisée par le risque épidémique. Voir le tome 3 du présent dossier et la présentation du projet sur le site de la MESHS Lille Nord de France : <https://www.meshs.fr/page/coved>, consulté le 12 mai 2021.

⁸¹⁴ L'Appel à contribution (AAC) est toujours visible sur Calenda : <https://calenda.org/781156#:~:text=The%20educative%20processes%20during%20the%20sanitary%20crisis&text=Il%20concerne%20l'ensemble%20du,fa%C3%A7on%20scientifique%2C%20distan%C3%A9e%20et%20argument%C3%A9e.>, consulté le 12 mai 2021.

⁸¹⁵ Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch et Jean-Noël Luc (dir.), *L'école de plein air...*, op. cit.

⁸¹⁶ Séverine Parayre, *L'hygiène à l'école, une alliance de la santé et de l'éducation (XVIII^e-XIX^e siècles)*, Saint-Étienne, Presses universitaires de Saint-Étienne, 2011.

⁸¹⁷ Jean-François Condette et Véronique Castagnat-Lars (coord.), « Pour une histoire renouvelée des élèves (XVI^e-XXI^e siècles). Volume 1 : approches historiographiques », *Histoire de l'éducation*, n°150, 2018 (dossier) ; Jean-

administration d'État, qui centralise, après 1945, la question de la santé scolaire⁸¹⁸, auparavant prise en charge localement.

Saisir l'État éducateur par son administration

Paradoxalement, il n'existe pas à proprement parler d'histoire de l'administration de l'Éducation nationale, pourtant bicentenaire et la plus importante du pays. Les historiens Jean-Louis Crémieux-Brilhac (qui fut conseiller technique dans le cabinet de René Billères en 1956) et Jacques Minot ont contribué à écrire une partie de celle-ci dans les années 1960-1970⁸¹⁹. Depuis, d'anciens acteurs de la « Centrale » ont fait de même, à l'instar de Claude Durand-Prinborgne, Bernard Toulemonde, Guy Caplat (notamment dans le cadre du SHE de l'INRP) ou plus récemment Denis Meuret⁸²⁰. Mais, le constat formulé en 1984 par Guy Caplat dans un article programmatique reste partiellement d'actualité : « L'histoire de l'administration de l'enseignement appréhendée dans sa totale dimension reste à écrire, comme d'ailleurs l'histoire de l'administration en France⁸²¹. » La première a néanmoins été entreprise par des études approfondies sur certaines catégories d'acteurs⁸²², quand les structures de la seconde ont été largement analysées avec les outils de la science politique, du droit et de la sociologie⁸²³.

François Condette et Véronique Castagnat-Lars (coord.), « Pour une histoire renouvelée des élèves (XVI^e-XX^e siècles). Volume 2 : sources et méthodes », *Histoire de l'éducation*, n°151, 2019 (dossier) ; Jean-François Condette et Véronique Castagnat-Lars (dir.), *Histoire des élèves en France...*, *op. cit.* ; Jérôme Krop et Stéphane Lembré (dir.), *Histoire des élèves en France...*, *op. cit.*

⁸¹⁸ Matthieu Devigne, *L'école des années noires...*, *op. cit.*, p. 251-258.

⁸¹⁹ Jean-Louis Crémieux-Brilhac, *L'Éducation nationale. Le ministère, l'administration centrale, les services*, Paris, PUF, 1965 ; Jacques Minot, *L'entreprise Éducation nationale*, Paris, Armand Colin, 1970 ; Jacques Minot, *L'organisation de l'administration centrale...*, *op. cit.*

⁸²⁰ Guy Caplat, *L'administration de l'Éducation nationale et la réforme administrative*, Paris, Berger-Levrault, 1960 ; Bernard Toulemonde, *Petite histoire d'un grand ministère...*, *op. cit.* ; Claude Durand-Prinborgne, *L'administration scolaire*, Paris, Sirey, 1989 ; Denis Meuret, *Gouverner l'école : une comparaison France / États-Unis*, Paris, PUF, 2007.

⁸²¹ Guy Caplat, « Pour une histoire de l'administration de l'enseignement en France », *Histoire de l'éducation*, n°22, 1984, p. 27.

⁸²² Guy Caplat, *L'inspection générale de l'instruction publique au XX^e siècle : dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris, INRP / Éditions Economica, 1997 ; Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale (1802-2002)*, *op. cit.* ; Jean-François Condette et Henri Legohérel (dir.), *Le recteur d'académie. Deux cents ans d'histoire*, Paris, Éditions Cujas, 2008 ; Jean-François Condette (dir.), *Les recteurs...*, *op. cit.* ; Jean-François Condette (dir.), *Les chefs d'établissement...*, *op. cit.* ; Yves Verneuil, « Corporatisme et néo-corporatisme : les instances de gestion de la carrière des enseignants depuis le XVII^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n°145, 2016, p. 9-18 ; Yves Verneuil, « De l'« omnipotence des bureaux » à la représentation du personnel : les organes de décision concernant l'avancement et les promotions dans l'enseignement secondaire entre 1808 et 1940 », *Histoire de l'éducation*, n°145, 2016, p. 45-78 ; Jean-François Condette, (dir.), *Les personnels d'inspection...*, *op. cit.*

⁸²³ Francis de Baecque (dir.), *Les directeurs de ministère en France, XIX^e-XX^e siècle*, Genève, Librairie Droz, 1976 ; Francis de Baecque et Jean-Louis Quermonne (dir.), *Administration et politique sous la Cinquième République*, Paris, Presses de Sciences Po, 1982 ; Stéphane Rials, « L'administration de l'enseignement de 1936 à 1944 », dans Pierre Bousquet, Roland Drago et Paul Gerbod (dir.), *Histoire de l'administration de l'enseignement en France, 1789-1981*, Genève, Droz, 1983, p. 57-106 ; Yves Dutercq (dir.), *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*, Paris, PUF, 2002 ; Hélène Buisson-

Cette vaste recherche scientifique, plus que tout autre, ne peut être que collective et a été amorcée dans le cadre d'un projet intitulé « Gouverner l'Éducation nationale »⁸²⁴. Celui-ci s'inscrit à la confluence de l'histoire administrative, politique, sociale et culturelle et promeut une approche englobante « des rouages et des hommes⁸²⁵ » : les ministres (dont un projet de dictionnaire biographique), les acteurs du cabinet, du secrétariat général, des instances consultatives, des directions centrales et bureaux, des inspections et des services déconcentrés. Parce que « l'objet de l'histoire n'est le passé mais le temps » selon la jolie formule de Pascal Ory, il est indispensable de combiner le temps de l'institution, du politique et des acteurs. En effet, « l'administration vit selon un rythme différent de celui qui anime la politique apparente. Le temps administratif et le temps politique ne se superposent pas ou ne coïncident qu'incomplètement⁸²⁶. » De même, les institutions ont des logiques qui leur sont propres et qui survivent aux acteurs qui les animent. Ce projet ne peut donc faire l'économie d'une étude croisée de l'architecture institutionnelle, des trajectoires des acteurs comme de leurs pratiques sociales et culturelles, afin d'éclairer la fabrique des politiques éducatives et le fonctionnement de l'Éducation nationale. La longue durée en constitue une clé de compréhension car l'histoire du ministère de l'Éducation nationale s'inscrit dans le processus de construction de l'État français et de son projet éducatif depuis la Révolution française. Parallèlement, sous l'angle de l'administration d'État, il est envisagé de poursuivre l'étude des rapports entre l'école et les communes depuis le début du XIX^e siècle⁸²⁷, notamment à travers la question de l'architecture et des constructions scolaires, « point de rencontre entre l'État et les collectivités⁸²⁸ ». Cette socio-histoire de la gouvernance éducative n'oubliera pas non plus les « gouvernés », leurs refus, résistances et contestations, le rôle de l'opinion et des contre-pouvoirs dans la fabrique des politiques éducatives. Des recherches compléteront et prolongeront notamment des

Fenet, *L'administration de l'éducation nationale*, Paris, PUF, 2008 ; Olivier Borraz et Émilien Ruiz (coord.), « Saisir l'État par son administration », *Revue française de science politique*, n°70, 2020 (dossier).

⁸²⁴ Voir le tome 3 de ce dossier d'HDR.

⁸²⁵ Bernard Toulemonde, *Petite histoire d'un grand ministère...*, *op. cit.*, p. 50.

⁸²⁶ Stéphane Rials, « L'administration de l'enseignement de 1936 à 1944 », *op. cit.*, p. 58-59.

⁸²⁷ Cette étude pourra croiser la question des inégalités scolaires territoriales et des politiques de réussite scolaire des collectivités locales, notamment lorsqu'elles sont associées dans le projet éducatif des ZEP à partir de 1981, puis dans la lutte contre l'exclusion scolaire aux termes de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Des archives locales et inédites de deux ZEP/REP (Amiens-Étouvie, devenu Rosa Parks) et Creil sont en cours d'exploitation et donneront lieu à la rédaction d'un article dans le cadre d'un dossier proposé à la revue *Histoire de l'éducation* par Lydie Heurdier.

⁸²⁸ François Louis, « L'architecture scolaire : un judicieux point de rencontre entre l'État et les collectivités ? », *La revue de l'inspection générale*, n°2, dossier « Construire pour enseigner », 2005, p. 85-96.

travaux antérieurs dans deux directions : les mouvements et syndicats lycéens des années 1990-2000 et les réformes des rythmes scolaires des années 2000-2010⁸²⁹.

L'école, une histoire « sociale et culturelle, indissociablement⁸³⁰ »

Entre les approches sociales et culturelles, s'est nouée une relation étroite et ancienne⁸³¹. De manière complémentaire, seront ainsi explorées deux dimensions de celle-ci. La première concerne la matérialité, la spatialité et les temporalités des expériences scolaires. Elle s'inscrit à la fois dans un champ des sciences et de l'histoire de l'éducation encore faiblement développé, et au croisement d'autres disciplines (géographie, urbanisme, architecture notamment) : quelques travaux de référence ont néanmoins récemment montré tout l'intérêt d'étudier les espaces scolaires voire universitaires⁸³². Cette approche matérielle se situe dans la continuité de l'étude des politiques de constructions scolaires (chapitre 5), qui pourra être menée depuis la loi Guizot (1833), avec laquelle l'État impose pour la première fois aux communes, l'obligation d'entretenir une école élémentaire pour les garçons, « soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines » (article 9)⁸³³. De manière indirecte, le cadre mobilier et immobilier est également une entrée sur les pratiques pédagogiques de l'école, le cadre de l'organisation des contenus d'enseignement, les paysages et les rituels scolaires comme les usages cognitifs⁸³⁴. Par exemple, l'enquête nationale sur la situation matérielle des

⁸²⁹ La communication des archives des cabinets de Xavier Darcos (2007-2009), Luc Chatel (2009-2012) et Vincent Peillon (2012-2014), conservées aux Archives nationales mais non encore librement communicables, a été accordée par dérogation en 2020. Leur exploitation permettra l'écriture d'un ouvrage sur les rythmes scolaires (XIX^e-XXI^e siècles).

⁸³⁰ Antoine Prost, « Sociale et culturelle, indissociablement », dans Jean-Pierre Rioux et Jean-François Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, 1997, p. 131-146.

⁸³¹ Voir également Philippe Poirrier, « L'histoire culturelle en France. Une histoire sociale des représentations », dans Philippe Poirrier (dir.), *L'histoire culturelle : un « tournant mondial » dans l'historiographie ?*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, 2008, p. 27-39.

⁸³² Jean-François Condette et Marguerite Figeac-Monthus (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation...*, op. cit.; Caroline Barrera (dir.), *La cour de récréation*, op. cit.; Marguerite Figeac-Monthus (dir.), *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e siècle à nos jours*, Paris, Honoré Champion, 2018; Brigitte Albero, Teresa Yurén et Jérôme Guérin (dir.), *Modèles de formation et architecture dans l'enseignement supérieur. Culture numérique et développement humain*, Paris, Éditions Raison et Passions, 2018; Pascal Clerc, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour* [en ligne], n°94, 2020 : <https://journals.openedition.org/geocarrefour/14426?s=03#quotation>, consulté le 24 avril 2021; Didier Perret et Magali Hardouin, « La classe laboratoire numérique : en quoi la modulation de l'espace classe entraîne de nouvelles modalités d'apprentissages et de nouvelles pratiques enseignantes ? », *Carnets de géographes* [en ligne], n°14, 2020 : <https://journals.openedition.org/cdg/6192>, consulté le 24 avril 2021; Cécile Fabris, Catherine Guégan, Éric Cron et Jean Davoigneau (coord.), « Les patrimoines des lycées français du XIX^e au XXI^e siècle : de la connaissance à la valorisation », *In Situ. Revue des patrimoines* [en ligne], ministère de la culture, n°44, mai 2021 (dossier) : <https://journals.openedition.org/insitu/30549>, consulté le 15 mai 2021.

⁸³³ La loi Falloux du 15 mars 1850 oblige les communes de plus de 800 habitants à entretenir une école de filles. Elle est renforcée par la loi Duruy du 10 avril 1867, qui obligea les communes de 500 habitants à entretenir une classe de filles.

⁸³⁴ Yann Forestier, *L'école en perspective. Brève synthèse des apports récents de la recherche sur les questions éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2020, p. 135.

écoles primaires publiques (y compris dans les trois départements d'Algérie), menée par Armand Fallières en 1884, fourmille d'informations sur la disposition des locaux scolaires, l'équipement pédagogique des classes, le nombre d'élèves, l'attitude des parents et des autorités communales face à la laïcisation ou encore les problèmes d'hygiène et de voisinage, qui précèdent la mise en œuvre des lois Ferry de 1881-1882⁸³⁵ : en cela, il s'agit de « sources de première main sur l'histoire locale, sociale ou des mentalités d'une France très largement rurale »⁸³⁶. L'architecture des établissements scolaires est également une question qui peut être révélatrice de difficultés actuelles à répondre à des demandes nouvelles, émanant de l'institution et des acteurs : sécurité (face aux risques d'attentat et de pandémie), accessibilité (pour les personnes en situation de handicap), école connectée, établissements durables intégrées à leur environnement et organisation des espaces comme lieux de vie polyvalents pour leurs usagers⁸³⁷. Ces exigences du système éducatif peuvent entrer en contradiction avec un cadre bâti largement hérité et vieillissant. Deux rapports récents, de l'inspection générale et du CNESCO, soulignaient l'inadaptation ou la nécessaire modernisation des établissements d'enseignement, tout en reliant l'innovation pédagogique au cadre architectural⁸³⁸. Celui-ci est même conçu comme un facteur du changement pédagogique dans la littérature scientifique internationale et par le programme de l'OCDE sur la construction scolaire (PEB), créé en 1972⁸³⁹. Au même moment, en France, la loi Haby du 11 juillet 1975 reconnaissait d'ailleurs le rôle pédagogique de l'architecture scolaire.

⁸³⁵ Cette importante collection est accessible en ligne suite à une campagne de numérisation nationale (2018) : https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/consultationIR.action?irId=FRAN_IR_05805_2, consulté le 12 octobre 2020. Voir également les plans des écoles du XIX^e siècle, numérisés dans les archives départementales, ainsi que les nombreux dossiers de reconstruction après les guerres.

⁸³⁶ AN, « La communale : identifier son école en 1884 », blog hypothèses des archives nationales : <https://archivnat.hypotheses.org/2151>, consulté le 28 septembre 2020.

⁸³⁷ On notera que l'appel à manifestation d'intérêt (AMI) « établissements de service » lancé par le ministère de l'Éducation nationale, en novembre 2020, dans le cadre du PIA, ressemble en certains points à l'expérience d'intégration des établissements scolaires : <https://www.education.gouv.fr/investissements-d-avenir-lancement-de-l-appel-manifestation-d-interet-etablissements-de-services-307391> (consulté le 30 avril 2021).

Les résultats de cet AMI ont été annoncés par communiqué de presse le 30 mars 2021 : https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2021/04/cp_30032021_etablissement_de_services_resultats_phase_1.pdf (consulté le 30 avril 2021). Voir également Séverin Graveleau, « Établissements de services : lorsque collèges et lycées s'ouvrent aux habitants », *Le Monde*, 18 mai 2021 : https://www.lemonde.fr/education/article/2021/05/18/etablissements-de-services-lorsque-colleges-et-lycees-s-ouvrent-aux-habitants_6080548_1473685.html, consulté le 18 mai 2021.

⁸³⁸ IGEN-IGAENR, *Rapport annuel des inspections générales*, Paris, 2015, p. 105-107 ; Aliénor Guiot et Thuy Phong Nguyen, *Contribution sur l'architecture scolaire*, Paris, CNESCO, 2017, p. 5.

⁸³⁹ Eric Pearson, *La construction scolaire et l'innovation dans l'enseignement*, Paris, PEB, 1975 ; Marie Musset, « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? », *Dossier d'actualité veille et analyses*, IFÉ, n°75, 2012 ; Pascal Vangrunderbeeck (dir.), *Les espaces physiques d'apprentissage. Mettre en relation espace et méthodes pédagogiques pour optimiser l'apprentissage*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, Les cahiers du Louvain Learning Lab, n°9, 2020 ; Marie Dallaire et Linda Croteau (coord.), « Repenser l'école », *Formes*, n°15, février 2020 (dossier).

Un autre espace des établissements d'enseignement, la cantine, qui est également un temps de sociabilité des élèves, rassemble là encore une pluralité d'acteurs éducatifs autour des collectivités territoriales et cristallise les enjeux voire les débats traversant aujourd'hui le système scolaire, en partie repris par la circulaire du 25 juin 2001 sur la composition des repas et la loi Egalim du 30 octobre 2018 sur l'alimentation dans les services de restauration collective⁸⁴⁰ : nutrition, santé, éducation au goût ; environnement, agriculture biologique, circuits courts, végétarisme ; et laïcité. Le développement de ce service périscolaire accompagne en effet celui de la scolarisation et donne lieu dès la fin du XIX^e siècle à l'élaboration de politiques municipales hygiénistes à caractère social et pédagogique. L'état de santé physique des élèves due à la sous-nutrition du temps de guerre inquiète particulièrement les autorités scolaires et les sorties des conflits sont des moments de prise de conscience de la nécessité d'intensifier cet effort, notamment par la construction d'un lieu spécifique voulue par le rapport Brunshvicg, du nom de la sous-secrétaire d'État à l'Éducation nationale du gouvernement du Front populaire⁸⁴¹. Après la Seconde Guerre mondiale, selon le modèle britannique la cantine pour tous, Paul Langevin fait aussi de la question de l'alimentation un préalable à la réforme démocratique de l'enseignement, car il faut que les enfants soient bien nourris pour pouvoir exiger d'eux un effort intellectuel. L'impulsion de l'État concerne à partir de 1949 la construction de restaurants scolaires mais également la réglementation de la composition des repas selon des principes nutritionnels. Par ailleurs, comme d'autres secteurs du marché scolaire (édition, constructions, équipement, transports), la cantine devient, dans la seconde moitié du XX^e siècle, un important marché pour l'industrie agro-alimentaire et les entreprises de la restauration collective privée⁸⁴².

Enfin, la seconde dimension d'une histoire sociale et culturelle de l'éducation envisagée puise dans la tradition de l'« histoire sociale des représentations »⁸⁴³ et souhaite explorer les imaginaires des acteurs de l'école. Entre image idéalisée et nostalgique de l'école qui passe par

⁸⁴⁰ Circulaire n°2001-118 sur la composition des repas servis en restauration scolaire et sécurité alimentaire, 25 juin 2001, *BOEN* spécial n°9, 28 juin 2001 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/spécial9/note.htm>, consulté le 13 mai 2021 ; *JORF*, loi n° 2018-938 du 30 octobre 2018 pour l'équilibre des relations commerciales dans le secteur agricole et alimentaire et une alimentation saine, durable et accessible à tous, 1^{er} novembre 2018 : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037547946?r=ItHuBSb4FA>, consulté le 13 mai 2021 ; AMF, *Panorama 2020 de la restauration scolaire*, enquête, décembre 2020.

⁸⁴¹ Cécile Brunshvicg, *La Question de l'alimentation au ministère de l'Éducation nationale : les cantines scolaires*, Paris, rapport ministériel, Villeneuve-Saint-Georges, Union typographique, 1937 ; Cécile Brunshvicg, *Comment fonder une cantine scolaire*, Paris, Ligue d'hygiène scolaire, 1939.

⁸⁴² Jean-François Condette (dir.), *L'école, une bonne affaire ? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (XVII^e siècle-XX^e siècle)*, *Revue du Nord* hors-série, n°29, 2013.

⁸⁴³ Philippe Poirrier, « L'histoire culturelle en France. Une histoire sociale des représentations », *op. cit.*

la célébration du hussard noir et les représentations négatives récemment fixées dans le *hashtag* #*profbashing* sur les réseaux sociaux⁸⁴⁴, l'étude des représentations sociales sur l'école permet de ne pas se limiter à son seul rôle dans l'enseignement ou à l'image que l'institution donne d'elle-même. Pour cela, les sciences sociales ont pu mobiliser d'importants corpus iconographiques : gravures, estampes, tableaux et photographies⁸⁴⁵. C'est de l'une de ces scènes scolaires que part notre questionnement, la photographie de la classe de Buigny-lès-Gamaches (voir l'encadré n°1). Comment expliquer son succès et sa large diffusion ? Au-delà de la force de la mise en scène, cette image en dit probablement autant, sinon moins, sur « l'école ferryste » et ceux qu'elle représente, que sur les représentations de la société qui la diffuse et la commente (dont, peut-être, l'auteur de ces lignes). Éclairer les acteurs et les supports de la circulation de cette image, c'est donc la replacer dans la culture de son temps en étudiant le regard que les acteurs sociaux portent l'école contemporaine, qu'ils la jugent, l'idolâtrent, la critiquent voire la refusent. Formulons ici quelques hypothèses. La photographie de cette école ordinaire, à classe unique, d'un petit village picard séduit et fascine des décennies plus tard, mais révèle éventuellement un paradoxe. D'une part, elle est probablement devenue l'image nostalgique de « la communale », d'une école mythifiée après sa mort⁸⁴⁶ : elle serait en quelque sorte le testament politique figurée, la réplique imagée de la célèbre lettre de Jules Ferry aux instituteurs du 17 novembre 1883. D'autre part, elle peut aussi symboliser une forme scolaire d'avenir, celle d'une école rurale en voie de disparition et aux antipodes d'une école urbaine aux effectifs surchargés qui serait la mère de tous les maux de l'école. Remède à la « crise de l'école », la forme scolaire rurale présenterait une autre manière d'enseigner, un rapport maître-élèves différent, une autre relation au temps et à la nature⁸⁴⁷. Cela explique d'ailleurs possiblement l'immense succès et l'accueil réservé par le public, comme la critique, au film *Être et savoir* (2002). Ce questionnement pourra ainsi être élargi à la production cinématographique, très abondante sur l'école⁸⁴⁸, et aux films de fiction réalisées pour la télévision, également très nombreux, que l'on songe à *L'Instit* (France 2) ou la récente série *Le remplaçant* (TF1). Celles-

⁸⁴⁴ Le *profbashing* désigne le dénigrement systématique des enseignants sur les réseaux sociaux et par certains médias. Ce mouvement a été particulièrement accentué lors du confinement et du déconfinement du printemps 2020.

⁸⁴⁵ Voir Véronique Castagnet-Lars, « L'école, le maître et les élèves, au prisme des sources iconographiques », dans Jean-François Condette et Marguerite Figeac-Monthus (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation...*, *op. cit.*, p. 33-43.

⁸⁴⁶ Antoine Prost, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », *op. cit.*

⁸⁴⁷ Collectif, « L'école rurale, une école d'avenir », *Les cahiers pédagogiques*, n°365, 2018 (dossier).

⁸⁴⁸ Une filmographie sélective (1921-2004) est présentée à la fin de cet ouvrage : François Grèzes-Rueff et Jean Leduc, *Histoire des élèves...*, *op. cit.*, p. 441-444.

ci, selon leurs logiques respectives, sont en effet un objet de « contre-analyse de la société⁸⁴⁹ » : elles en constituent un outil de compréhension et un miroir, par l'image qu'elles renvoient de l'école et de ses acteurs⁸⁵⁰. Façonnant et se nourrissant d'un imaginaire collectif, elles produisent également un discours sur les enjeux éducatifs de leur temps. La série *Baron noir*, diffusée entre 2016 et 2020 sur Canal+ est un cas exemplaire. Celle-ci traite de la vie politique française contemporaine et des recompositions de la gauche française, tout en faisant des politiques éducatives l'un des fils conducteurs du récit : objet des enjeux de pouvoir, l'école y est un agent structurant des débats et des clivages politiques : réforme générale de l'enseignement, mixité sociale et détresse des jeunes des quartiers populaires issus de filières professionnelles ; laïcité scolaire et communautarisme. Le cinéma et le monde des séries TV disent probablement beaucoup à la fois des attentes placées par la société dans l'école, des représentations collectives sur les acteurs et des critiques sur le fonctionnement du système éducatif, voire d'une perte de confiance dans l'institution. Ils semblent en effet souvent refléter une image déformée voire peu avantageuse de l'école et de ses acteurs, renforçant l'image d'une « école en crise », qui est aussi une construction médiatique et éditoriale complexe⁸⁵¹. Rendre intelligible les conduites individuelles et collectives des acteurs éducatifs passe par l'étude des conditions objectives et rationnelles, mais aussi par leur dimension affective et subjective, parce que les stratégies des acteurs sont également déterminées par les représentations et les intentions réelles ou supposées qu'ils prêtent aux autres. C'est à n'en pas douter une autre manière de saisir l'école par ses acteurs, avec le même souci de comprendre et l'ambition d'éclairer le rapport d'une société à son école.

⁸⁴⁹ Marc Ferro, « Le film, une contre-analyse de la société ? », *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, 28^e année, n°1, 1973, p. 109-124.

⁸⁵⁰ Antoine Derobertmeasure, Marc Demeuse et Marie Bocquillon (dir.), *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif*, Paris, Éditions Mardaga, 2020.

⁸⁵¹ Ludvine Balland, « La crise de l'école comme problème public. Lutttes de sens autour des transformations scolaires et mise en scène des écarts culturels », *Idées économiques et sociales*, n°190, 2017, p. 37-45 ; Ligue de l'enseignement / Institut des images, « La "crise de l'école" : un "mythe médiatique" ? », *Decryptimages* : <https://www.decryptimages.net/11-analyses/476-criseecole>, s.d., consulté le 13 mai 2021.

Archives

Penser et écrire une socio-histoire de l'éducation qui prenne « au sérieux les acteurs » exige « une traque documentaire méticuleuse »⁸⁵². En effet, le recours aux sources et leur analyse doit emprunter plusieurs voies. Celles-ci doivent permettre d'articuler dans un même raisonnement les trajectoires individuelles, la pluralité des expériences et l'action collective qui en résulte, les structures dans lesquelles les acteurs évoluent, leurs capacités d'agir comme les contraintes et les relations de pouvoir à différentes échelles de l'entité et de l'espace considérés.

Les sources manuscrites (I) et imprimées (II), présentées ici de manière synthétique et analytique, représentent ce souci constant de croiser les points de vue et d'éclairer le rôle des acteurs individuels et collectifs – dont certains ont publiés leurs souvenirs (III) – dans les transformations historiques de l'école.

I. Sources manuscrites

Cette première partie du classement distingue les archives publiques des services de l'État à l'échelle nationale (A) puis locale (B), les archives dans les musées et bibliothèques (C) et les archives d'origine privée (de personnes morales ou physiques), conservées et dispersées en de multiples lieux, centres d'archives publics, privés ou fondations (D).

A. Archives nationales

Des fonds du ministère de l'Instruction publique et de l'Éducation nationale (1) et relatifs au syndicalisme enseignant (2) ont été exploitées dans deux des trois « services à compétence nationale » (SCN) des archives nationales : Pierrefitte-sur-Seine et Roubaix⁸⁵³. Entre parenthèses, sont précisées les cotes des dossiers consultés ou le numéro du versement quand celui-ci a été dépouillé dans son intégralité.

⁸⁵² Bernard Lepetit, « L'histoire prend-t-elle les acteurs au sérieux ? », *op. cit.* ; Véronique Castagnet-Lars et Jean-François Condette, « Pour une histoire renouvelée des élèves... », *op. cit.*, p. 22.

⁸⁵³ Sophie Cœuré et Vincent Duclert, « Les services d'archives en France. Structures et évolutions d'un réseau national », dans Sophie Cœuré (dir.), *Les archives*, Paris, La Découverte, 2019, p. 45-48. Le troisième SCN des archives nationales est le centre des archives nationales d'outre-mer à Aix-en-Provence.

1) Archives publiques postérieures à la Révolution française (Pierrefitte-sur-Seine)

** Fonds du Musée pédagogique*

- Papiers de Ferdinand Buisson sur les œuvres de guerre dans les écoles entre 1914 et 1918 (71AJ/71-72).
- Collecte sur le mouvement de mai 1968 en province, rapports sur les questions pédagogiques et corporatives étudiées en commission dans les établissements, par académie (71AJ89-90).

** Fonds de direction, mission, comité ou commission du ministère de l'Instruction publique puis de l'Éducation nationale*

- Commission d'enquête sur la question des horaires et sur le surmenage scolaire dans l'enseignement secondaire, 1929-1930 (F17/17500 ; AJ16/8787).
- Commission d'équipement scolaire, universitaire et sportif dite Le Gorgeu, 1945-1959 (F17/17554).
- Direction de l'équipement et des constructions scolaires et universitaires, entre 1956 et 1974 (19780522/1-2, 7-23, 76-78, 88-90, 101-103).
- Direction des lycées et collèges, bureau des enseignements en collège (expérimentations pédagogiques), 1961-1982 (20010352/2).
- Mission de la recherche pédagogique, commission de la rénovation de la pédagogie, 1965-1972 (19870201/9, 11, 12 et 14).
- Direction générale de la programmation et de la coordination, bureau de la coordination des actions pédagogiques et éducatives, 1966-1979 (19800375/10 ; 19870219/6-8).
- Direction de l'information et de la communication, bureau de la communication, 1968-1970 (19820346/11).

- Direction chargée des établissements d'enseignement élémentaire et secondaire : réforme de l'enseignement, rénovation pédagogique, 1968-1973 (versement n°19780674).
- Direction des collèges, division des actions pédagogiques, 1968-1974 (19790793/1, 6, 10-13).
- Direction de la prévision (DIPRE), 1969-1973 (19840715/5).
- Direction de la vie scolaire, 1971-1985 (19880130/1).
- Haut comité de la jeunesse, des sports et des loisirs, 1977-1985 (versement n°19910115).

** Fonds de cabinets ministériels*

- Cabinet d'Alain Peyrefitte, ministre de l'Éducation nationale de 1967 à 1968 (20110361/13-16).
- Cabinet de Christian Beullac, ministre de l'Éducation nationale de 1978 à 1981 (19890605/4) et de Jacques Pelletier, secrétaire d'État (19880540/1).
- Cabinet de Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale de 1984 à 1986 (versement n°19880108).

Les archives de l'Assemblée nationale (Paris) ont pu, non systématiquement mais utilement, compléter les archives ministérielles : tables analytiques, nominatives et comptes-rendus des débats, dossiers personnels de députés. Ces archives sont consultables au 223 boulevard Saint-Germain, près du Palais Bourbon. Les comptes-rendus des travaux des législatures de la V^e République (depuis 1958) sont consultables en ligne : <https://archives.assemblee-nationale.fr/>

2) Archives nationales du monde du travail (ANMT, Roubaix)

L'exploitation des archives de la FEN a été réalisée à partir des papiers des trois premiers secrétaires généraux concernant l'action laïque de la fédération et des principaux syndicats enseignants qui la composent (SNI, SNES).

- Fonds Adrien Lavergne, 1944-1956 (1 BB 10, 13-17, 23, 78, 91)
- Fonds Georges Lauré, 1956-1966 (2 BB 3, 12, 21, 43, 51-52, 73-74, 75-79)
- Fonds James Marangé, 1966-1974 (3 BB 5, 58)

B. Archives locales

Cette section présente les archives régionales (1) et départementales (2) exploitées dans ce dossier.

1) Archives du conseil régional de Picardie (Amiens)

Les archives régionales conservent les documents produits par les services rattachés aux conseils régionaux, créés en 1972. L'éducation et la formation font dès lors partie de leurs compétences, élargies à partir de 1982 avec les lois de décentralisation dites Defferre. Au siège amiénois de la collectivité territoriale (mail Albert I^{er}), ont pu être consultés trois ensembles de documents : les recueils des actes administratifs (RAA 1-17), les comptes-rendus ou procès-verbaux des délibérations du conseil régional (22 WR 1-53) et les débats de la commission permanente éducation (1972-1989).

2) Archives départementales de l'Aisne (Laon), l'Oise (Beauvais) et la Somme (Amiens)

Les archives départementales comptent notamment les archives produites par les services de l'État établis dans un cadre départemental. Concernant l'éducation, il s'agit des archives de l'inspection académique et du rectorat, classées dans la série T jusqu'en 1940, puis dans la série W. Celles-ci, aussi riches que vastes, ont été partiellement mais amplement exploitées dans les trois départements. Elles contiennent par ailleurs des fonds d'établissements, des dossiers de construction et de vie scolaire qui présentent un grand intérêt. En revanche, les archives rectorales depuis 1964 n'ont pas été déposées, ni celles de l'inspection académique : elles sont conservées au rectorat, mais il n'a pas été possible d'y avoir accès.

Des archives d'autres administrations ont été utilisées quand elles s'intéressent à l'éducation : procès-verbaux des séances des conseils généraux (série N jusqu'en 1940 puis PO), fonds de la préfecture (divers dossiers dispersés dans les sous-séries du fonds de la préfecture W relatifs aux mouvements lycéens et étudiants, à l'équipement et aux constructions scolaires, à l'organisation de la carte scolaire par exemple), notamment 31W. La série R (affaires militaires et organismes du temps de guerre), qui contient également plusieurs dossiers relatifs à l'école, a été explorée pour l'étude des acteurs éducatifs pendant la guerre de 1870 et des deux conflits mondiaux. Quelques fonds communaux ont également été sondés (série EDT). Enfin, aux archives départementales de la Somme, la série 1175W qui rassemble les archives du conseil régional et du conseil économique et social régional (CESR) de Picardie ont également été exploités (1972-1983).

C. Des archives dans les musées et bibliothèques

D'autres institutions conservent des documents précieux pour les historiens de l'éducation, en particulier les collections patrimoniales du Musée national de l'éducation (1) et les riches fonds de la Bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC) rebaptisée La contemporaine en 2018 (2).

1) Musée national de l'éducation (MUNAÉ, Rouen)

Les collections du MUNAÉ relatives à la Grande Guerre ont été utilisées : fonds iconographiques (cartes postales, photographies), objets pédagogiques (affiches, planches murales, imagerie), cahiers et travaux d'élèves ainsi qu'une série de 50 manuels scolaires (depuis 1914), complétée par les collections de la *bibliothèque universitaire d'éducation et de formation (BUEF) de l'INSPE de l'académie d'Amiens Hauts-de-France* (centre de Beauvais, fonds de l'ancienne école normale).

2) La contemporaine. Bibliothèque, archives, musée des mondes contemporains (Université Paris Nanterre)

Le riche fonds sur « La Guerre 1914-1918 dans le ressort de l'Académie de Lille » (F delta 1126) a été en partie exploité. Il contient les réponses à une enquête menée en 1920 auprès des enseignants et des élèves des cinq départements de l'académie de Lille (Aisne, Ardennes, Nord, Pas-de-Calais, Somme), des correspondances, des cahiers, des souvenirs et des photographies. Retrouvé au début des années 1990, il est composé de 12 cartons (500 dossiers). Entièrement

numérisé, il est consultable sur *l'Argonnaute* (bibliothèque numérique de La contemporaine) : <https://argonnaute.parisnanterre.fr/ark:/14707/a011435678431VVOaDI>

La recherche sur le mouvement lycéen d'opposition à la loi Devaquet (1986-1987) a eu recours à plusieurs cartons cotés V138, V139, V140 (opposition au projet de loi Devaquet, mouvements de protestation, tracts et écrits) et F delta 1959 (France, résistance à la loi Devaquet).

D. Les archives de personnes morales ou physiques

Le dossier a recouru à plusieurs fonds d'associations, de formations politiques et syndicales (1), et d'acteurs de l'enseignement, de l'administration de l'Éducation nationale, de ses relais intermédiaires et locaux (2), parfois situés à l'intersection de ces divers champs.

1) Archives d'associations, de partis politiques et de syndicats

Au siège de la *Fondation Jean-Jaurès* (Paris), les archives de la délégation et du secrétariat national du Parti socialiste à l'Éducation nationale (fonds EE) ont été en partie utilisées pour analyser les acteurs de cette structure (responsables d'appareil, parlementaires, maires-adjoints à l'éducation, chefs d'établissements, secrétaires fédéraux éducation), les débats du groupe de travail sur les collectivités locales, les programmes municipaux et départementaux sur l'éducation, les positions sur l'enseignement privé et la laïcité, ou les lois et réformes gouvernementales de l'enseignement, entre 1969 et 1989. Ce fonds permet également d'éclairer les rapports du PS avec les syndicats enseignants ou d'autres formations politiques sur ces questions. La troisième série du fonds du secrétariat national aux relations extérieures (fonds RE) a pu compléter cette recherche à partir des dossiers concernant les relations entre le PS et les associations d'éducation populaire, de jeunesse et de parents d'élèves.

Des *archives du SGEN-CFTC puis CFDT*, conservées au siège parisien de la confédération (avenue Simon Bolivar), ont par ailleurs été exploitées : le fonds 1S (Politique éducative) du syndicat concernant l'enseignement privé et la laïcité entre 1944 et 1985 (1S115-131) ; les dossiers « laïcité et islam » de la période 1989-2004, archivés dans les fonds du secrétariat général et de la commission exécutive (CSG/10/12), du secteur économie et société (CES/34/25) et du service vie au travail / dialogue social / délégation femmes (99DAR30) de la confédération. Le fonds privé de l'*URI-CFDT de Picardie*, conservé aux archives départementales de l'Oise (37J), a également été dépouillé : il contient des éléments de réflexion des acteurs locaux du syndicat sur la politique éducative en Picardie, sur les questions

abordées en conseil académique de l'Éducation nationale, une correspondance et des documents produits par le rectorat. Le fonds de l'URI-CFDT conservé aux archives départementales de la Somme n'a pu être consulté, faute de classement.

La recherche sur les acteurs du syndicalisme enseignant a eu recours au fonds du *SNALC-Picardie*, conservé aux archives départementales de l'Aisne (68J). Celui-ci, même limité à la période 1974-2002, est remarquable dans la mesure où le SNALC national, contrairement aux autres syndicats enseignants, ne dispose pas d'un service d'archives organisé.

Enfin, les archives de trois associations ont été exploitées : partiellement, le fonds de *Défense de la jeunesse scolaire* (1963-1977), « association atypique [...] qui se voulait du côté des élèves⁸⁵⁴ », déposé aux archives nationales (19880114/1, 2 et 14) ; le fonds du comité rouennais « Stop-Racisme » des archives départementales de Seine-Maritime (192J1-4, 5, 8, 10, 12-13), qui a permis d'étudier par le bas la naissance de cette association affiliée à *SOS Racisme* et ses rapports avec les élèves des collèges et lycées lors du mouvement d'opposition à la loi Devaquet ; intégralement, le fonds de l'Association nationale pour la promotion des équipements intégrés (*ANPEI*, 1967-2009) du pôle de conservation des archives des associations de jeunesse et d'éducation populaire (*PAJEP*) des archives départementales du Val-de-Marne à Créteil (578J), dont le contenu dépasse en réalité ses seules activités : il contient par exemple les sources produites par les divers acteurs (dont ceux appartenant à l'administration de l'Éducation nationale) ayant participé à la promotion, à la réalisation et au fonctionnement de ces établissements, avant la création de l'association, ainsi qu'une documentation internationale (UNESCO, OCDE) sur les constructions scolaires et l'architecture. Une partie des sources imprimés et orales de l'ANPEI est disponible en ligne sur le site de l'association, dissoute en 2009 : <http://www.anpei.asso.fr/documentation.html>

⁸⁵⁴ Antoine Prost, *Du changement dans l'école*, op. cit., p. 145-146. Voir Patricia Legris, « Défense de la jeunesse scolaire : une association efficace pour porter une réforme », dans Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif...*, op. cit., p. 123-137.

2) *Archives de personnalités publiques ou d'individus anonymes*

Onze fonds privés de personnalités ou d'individus anonymes ont été mobilisés :

- Archives nationales : fonds **Marcel Abraham** (1898-1955), chef de cabinet d'Anatole de Monzie de 1932 à 1934, de Jean Zay entre 1936 et 1939 et de Pierre-Olivier Lapie en 1950-1951 (312AP/5 : dossiers sur la réforme de l'enseignement).
- Archives nationales : fonds **Philippe Séguin** (1943-2010), député (1978-1986, 1988-2002), maire d'Épinal (1983-1997), ministre des affaires sociales et de l'emploi (1986-1988), président de l'Assemblée nationale (1993-1997), président du RPR (1997-1999) et président de la cour des comptes de 2004 à 2010 (697/AP/178 et 204-205 : dossiers sur les politiques municipales d'éducation à Épinal et le RPR et l'éducation).
- OURS : fonds **Luc Soubré** (1934), militant socialiste (UGS, ESU, CIR puis PS), chargé de mission au ministère de l'Éducation nationale en 1982, désigné secrétaire national du PS à l'Éducation nationale en 1987, IGEN vie scolaire et conseiller technique au cabinet du ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin de 1988 à 1992 (104 APO).
- Service des archives interfédérales de la CFDT : fonds **Paul Vignaux** (1941-1990), secrétaire général du SGEN de 1948 à 1970 et animateur du groupe Reconstruction (14/CP/8-9 et 24/CP/8-10 et 16-17).
- Archives du SCD de l'Université de Picardie Jules Verne (Campus sud, Amiens) : fonds **Robert Mallet** (1915-2002), recteur de l'académie d'Amiens de 1964 à 1969 (RM 27 et 39-43).
- Archives départementales de l'Oise : fonds **Jean-Pierre Besse** (1949-2012), historien et professeur au lycée Jules Uhry (Creil), relatif aux organisations politiques et syndicales dans l'Oise entre 1954 et 2011 (72J).
- Archives départementales de la Somme : fonds **Claude Dewaele** (1945), ouvrier chez Férodo-Verto (une usine du secteur automobile implantée sur la zone industrielle d'Amiens) et étudiant à l'école des beaux-arts d'Amiens à la fin des années 1960, dont

une partie concerne les mouvements étudiants entre 1968 et 1970 (88J59, 71 et 115-120).

- Archives départementales de la Somme : fonds **Jacques Gogois** (1907-2001), journal intime d'un jeune amiénois, élève au lycée d'Amiens écrit entre 1914 et 1921 (134J215). Les cinq carnets qui composent ce fonds ont été numérisés dans le cadre des « dons de mémoire » (collecte d'archives privées sur la Grande Guerre) : <https://archives.somme.fr/ark:/58483/86p9jb3g54r1>
- Archives départementales de la Somme : parmi les pièces isolées, deux petits fonds ont été repérés : 1J4045 (Première Guerre mondiale, reconstruction, enseignement : coupure de presse, notes, photographie, copie de programme scolaire, correspondance adressée par l'inspecteur de l'académie à M. Dheilley, instituteur à Piennes en 1917, rapport de M. Dheilley, 1932) ; 1J404 (Première Guerre mondiale, témoignage : cahier d'écopier rédigé par R. Herment de Doullens évoquant la dernière année du conflit et l'armistice, agrémenté de cartes, de cartes postales, de tickets de rationnement et de coupures de presse, 1918-1919).
- Archives personnelles de **Suzanne Citron** (1922-2018), mises à disposition par l'intéressée en 2016 : historienne de l'enseignement et maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, elle milita au SGEN, au PS et était engagé dans divers mouvements pédagogiques.
- Archives personnelles : fonds **Michel Lejeune** (1907-1980), instituteur à Aubervilliers, militant syndical (SNI) et socialiste SFIO des années 1930 aux années 1970⁸⁵⁵. Il est le frère aîné de Max Lejeune⁸⁵⁶. Ce fonds comprend une documentation politique (SFIO, PS, MDSF), syndicale (SNI, FEN) et associative (parents d'élèves, patronage laïque, cercles Jean-Jaurès) couvrant trois décennies (1950-1970).

⁸⁵⁵ Julien Cahon a reçu, en 2014, une partie des archives de Michel Lejeune, sous forme d'un don de sa fille.

⁸⁵⁶ Député (1936-1977) puis sénateur (1977-1995) de la Somme, maire d'Abbeville (1947-1989), président du Conseil général de la Somme (1947-1989), Max Lejeune fut ministre dans plusieurs gouvernements de la IV^e et de la V^e République.

II. Sources imprimées

En complément, de nombreux périodiques ont été consultés, de façon systématique selon la période et la thématique étudiées, mais de manière non exhaustive, à cause de la masse documentaire représentée par ces sources imprimées. On distingue la presse généraliste d'information (A), la presse spécialisée (éducation, enseignement), corporative ou militante (B) et les publications officielles (C). Sauf mention contraire, ces journaux, revues ou bulletins ont été consultés dans les centres des archives nationales ou départementales selon l'échelle considérée.

A. Presse généraliste

Les titres suivants de la presse quotidienne nationale et régionale ont été partiellement utilisés depuis les années 1950 : *Le Monde*, *Libération*, *Le Figaro* (BNF, base Europresse, archives du *Monde* en ligne), et *Le Courrier picard*, quotidien régional. La recherche a également eu recours aux dossiers de presse thématiques de la bibliothèque de Sciences-Po : enseignement privé et laïcité à l'école en France de 1984 à 2005 (302/5, tomes 20 et 21 : affaire du foulard islamique, 1989-1993) ; islam en France de 1962 à 2005, début de l'affaire du voile islamique (102/5, tomes 1 et 3, 1962-1991) ; rythmes scolaires (300/3, 2 tomes, 1959-1995 ; rapport du recteur Magnin sur l'organisation des rythmes scolaires, 1986 – dépôt annexe : 4°17026).

B. Presse d'éducation et d'enseignement⁸⁵⁷

La presse des principaux syndicats de l'enseignement public (disponible dans les services d'archives ou les centres de documentation de ces organisations) a été partiellement exploitée entre 1945 et 1989 : *L'Université syndicaliste* (SNES), *École et éducation* puis *Syndicalisme universitaire* (SGEN), *L'Enseignement public* (FEN), *L'École libératrice* (SNI), *La Quinzaine universitaire* (SNALC), et le *Bulletin de la section Oise du SNI*.

Tous les numéros de la presse lycéenne des années 1980 disponibles à la BNF ont été dépouillés. L'importance des journaux lycéens a d'ailleurs été démontrée mais les dessins et souvenirs d'élèves qu'ils contiennent n'ont été que partiellement travaillés jusqu'à présent. Cependant,

⁸⁵⁷ Pour une présentation exhaustive, voir Pierre Caspard (dir.), *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIII^e siècle-1940*, Paris, INRP/CNRS, 4 tomes, 1981, 1984, 1986, 1991 ; Pénélope Caspard-Karydis (dir.), *La presse d'éducation et d'enseignement, 1941-1990*, Paris, INRP/CNRS, 4 tomes, 2000, 2003, 2005. L'ensemble est accessible et mis à jour via la base de données Pénélopée (ressources numériques en histoire de l'éducation) : <http://www.inrp.fr/presse-education/presentation.php>

ces publications sont souvent éphémères et la création tardive d'un organisme chargé de repérer et centraliser la presse lycéenne rend difficile leur repérage avant les années 1990⁸⁵⁸.

Le *Journal des instituteurs* (*Journal des instituteurs et des institutrices* à partir de 1917) a été utilisé. Cet hebdomadaire créé en 1858 est le doyen de la presse pédagogique française. Il est publié mensuellement depuis 1980. Jusqu'à cette date, il est consultable à la BNF. La collection entre 1858 et 1940 a été numérisée par la bibliothèque Diderot de Lyon : <http://www.bibliotheque-diderot.fr/>

La revue *École et socialisme*, émanation d'un courant du PS (CERES) créée en 1973 est devenue la revue du parti, diffusant ses analyses en matière éducative à partir de 1980. La Fondation Jean-Jaurès en conserve une collection, partiellement numérisée et mise en ligne en 2020 : <https://archives-socialistes.fr/app/photopro.sk/archives/home>

Les questions éducatives sont également abordées dans des publications politiques générales. Trois d'entre-elles ont été utilisées pour la période des années 1950 à 1989 : *Départements & communes* (AMF) et *La lettre de la nation* (RPR) – conservées à la BNF – ainsi que le mensuel socialiste *Communes de France* publié depuis 1959 et archivé par l'OURS. Devenu *Communes et régions de France* puis *Communes, départements et régions de France*, la collection complète, numérisée par la Fondation Jean-Jaurès, est disponible en ligne depuis 2019 : <https://archives-socialistes.fr/app/photopro.sk/archives/home>

C. Publications institutionnelles

Les publications suivantes diffusent des informations administratives générales, officielles et corporatives :

- *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique*, 1850-1890 (collection numérisée, Perséide éducation : <https://education.persee.fr/collection/baip>)

858 L'APL (Agence de presse lycéenne puis Action presse lycéenne), dont l'objectif était la collecte de la presse lycéenne militante, fonctionna de 1978 à 1983, puis à partir de 1991, J. Presse fit de même avec l'ensemble des presses lycéennes, avant que le CLEMI ne devienne le dépositaire officiel des médias réalisés par les élèves dans les établissements scolaires à partir de 2002 (d'après Robi Morder, « À la fois jeunes et scolarisés : le puzzle de la mémoire des mouvements lycéens », *La Gazette des archives*, n°235, 2014, p. 93-94). Voir également : Jacques Gonnet, *Journaux scolaires et lycéens : le regard des jeunes*, Paris, Retz, 1988 ; Ludvine Bantigny, *La fabuleuse histoire des journaux lycéens*, Paris, Éditions Les Arènes, 2014.

- *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, depuis 1944. La bibliothèque du laboratoire CAREF en conserve une collection papier de 1964 à 1998. Depuis 1998, le *BOEN* est archivé en ligne : <https://mentor.adc.education.fr/exl-php/accueil>
- *L'Éducation nationale*, 1945-1975, bulletin du ministère de l'Éducation nationale puis revue d'information pédagogique publiée par le CUIP, qui en conserve la collection. Une série incomplète est disponible sur le site de la bibliothèque numérique Gallica de la BNF (1944-1950) ainsi qu'à la bibliothèque de l'université de Lille (1958-1968).
- *Bottin administratif*, depuis 1939 : organisation de l'administration centrale de l'Éducation nationale.
- *Bulletin départemental de l'Instruction publique, puis de l'enseignement de primaire puis du premier degré*, département de l'Oise (1860-1989).
- *Bulletin départemental de l'Instruction publique, puis de l'enseignement de primaire puis du premier degré*, département de la Somme (1860-1970), collection de la bibliothèque du laboratoire CAREF⁸⁵⁹.

III. Témoignages écrits d'acteurs

Ministre, responsable syndical, politique ou associatif, pédagogue, membre de l'administration centrale de l'Éducation nationale, maire ou chef d'une entreprise spécialisée dans les constructions scolaires, ces acteurs des politiques éducatives ont témoigné de leur expérience dans les ouvrages suivants.

- David Assouline et Sylvia Zappi, *Notre printemps en hiver. Le mouvement étudiant de novembre-décembre 1986*, Paris, La Découverte, 1987.
- Jean Battut, Christian Join-Lambert et Edmond Vandermeersch, *1984. La guerre scolaire a bien eu lieu*, Paris, Desclée de Brouwer, 1995.

⁸⁵⁹ Les aléas du temps de guerre et les pénuries de papier et d'encre ne permettent pas toujours l'édition des bulletins départementaux de l'Instruction publique contenant les rapports annuels, que l'on peut retrouver dans les archives des conseils généraux.

- Jérôme Carcopino, *Souvenirs de sept ans : 1937-1944*, Paris, Flammarion, 1953.
- Paul Chaslin, *Souvenirs d'un entrepreneur tout terrain*, Éditions du Linteau, 2012.
- Jean-Pierre Chevènement, *Le Pari sur l'intelligence*, entretiens avec Hervé Hamon et Patrick Rotman, Paris, Flammarion, 1985.
- Suzanne Citron, *Mes lignes de démarcation. Croyances, utopies, engagements*, Paris, Éditions Syllepse, 2003.
- Alain Devaquet, *L'Amibe et l'Étudiant : université et recherche, l'état d'urgence*, Paris, Odile Jacob, 1988.
- Julien Dray, *SOS génération, Histoire intérieure du mouvement des jeunes de novembre-décembre 1986*, Paris, Ramsay, 1987.
- Jean Ferrez, *Au service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale, 1953-1983*, Paris, INRP, 2004.
- Victor de Laprade, *L'éducation homicide. Plaidoyer pour l'enfance*, Paris, Didier, 1867 (réed. 1868).
- Robert Lecourt, *Entre l'Église et l'État : concorde sans concordat*, Paris, Hachette, 1978.
- Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation*, Paris, Éditions Denoël, 1994.
- Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle*, Paris, Fayard, 3 tomes, 1994, 1997, 2000 (réed. Gallimard, 2002).
- Alain Savary, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985.
- Franck Sérusclat, *Saint-Fons. Que fait-on à l'école ?*, Villeurbane, Mario Mella Édition, 1993.

- Bernard Toulemonde, *Petite histoire d'un grand ministère : l'Éducation nationale*, Paris, Albin Michel, 1988.
- Edmond Vandermeersch, *École, Église et laïcité. Souvenirs autour de la loi Debré (1960-1970)*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- Paul Vignaux, *De la CFTC à la CFDT : syndicalisme et socialisme. Reconstruction (1946-1972)*, Paris, Les Éditions ouvriers, 1980.
- Jean Zay, *Souvenirs et solitude*, introduction et notes d'Antoine Prost, Paris, Belin, 2017 (6^e édition). La première édition a été publiée en 1946 (Paris, Julliard).

Bibliographie

Épistémologies

Penser les sciences de l'éducation

Jacky Beillerot et Nicole Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2014.

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Louvain, De Boeck supérieur, 2001.

Rita Hofstetter, *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle – première moitié du XX^e siècle)*, Genève, Librairie Droz, 2010.

Françoise Laot et Rebecca Rogers (dir.), *Les Sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Rennes, PUR, 2015.

Jean-Luc Le Cam, « L'histoire de l'éducation : discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique ? Les leçons d'une comparaison franco-allemande », *Histoire de l'éducation*, n°137, 2013, p. 108-109.

Bruno Poucet, « Carrefours de l'éducation : une histoire », *Carrefours de l'éducation*, 2011, hors-série n° 2, p. 7-28.

Bruno Poucet (dir.) avec la collaboration de Joël Bisault, Antoine Kattar et Alain Maillard, *L'Éducation en tension(s)*, Arras, APU, 2021.

Bruno Poucet, « Quelle histoire de l'éducation ? », *Dossier des sciences de l'éducation*, n°42, 2020, p. 71-88.

Guy Vincent, « La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012, p. 109-135.

Penser la pratique de l'histoire dans et hors la recherche en éducation

Jean-Jacques Becker, « L'évolution de l'historiographie de la Première Guerre mondiale », *Revue historique des armées*, n°242, 2006, p. 4-15.

Marc Bloch, *L'étrange défaite : témoignage écrit en 1940*, Paris, Société des éditions Franc-tireur, 1946, Gallimard, 1990, 2006.

Pierre Caspard (dir.), *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIII^e siècle-1940*, Paris, INRP/CNRS, 4 tomes, 1981, 1984, 1986, 1991.

Pénélope Caspard-Karydis (dir.), *La presse d'éducation et d'enseignement, 1941-1990*, Paris, INRP/CNRS, 4 tomes, 2000, 2003, 2005.

Sophie Cœuré (dir.), *Les archives*, Paris, La Découverte, 2019.

Alain Corbin, *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot, sur les traces d'un inconnu, 1798-1876*, Paris, Flammarion, 1998.

Arlette Farge, *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil, 1997.

Marc Ferro, « Le film, une contre-analyse de la société ? », *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, 28^e année, n°1, 1973, p. 109-124.

Claude Gauvard et Jean-François Sirinelli (dir.), *Dictionnaire de l'historien*, Paris, PUF, 2015.

Carlo Ginzburg et Carlo Poni, « La micro-histoire », *Le Débat*, vol. 17, n°10, 1981, p. 133-136.

Jean-Marie Guillon, « Regard décentré sur l'histoire de la résistance en France », dans Laurent Douzou (dir.), *Faire l'histoire de la Résistance*, Rennes, PUR, 2010, p. 117-131.

Jacques Le Goff, « Les “retours” dans l'historiographie française actuelle », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [en ligne], n°22, 1999 :

<https://journals.openedition.org/ccrh/2322?lang=en#quotation>, consulté le 14 mai 2021.

Bernard Lepetit (dir.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995.

Gérard Noiriel, *Introduction à la socio-histoire*, Paris, Éditions La Découverte, 2008.

Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*, 3 tomes, Paris, Gallimard, 1984, 1986, 1992.

Philippe Poirrier (dir.), *L'histoire culturelle : un « tournant mondial » dans l'historiographie ?*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, 2008.

Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.

Antoine Prost et Jay Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Éditions du Seuil, 2004.

René Rémond (dir.), *Pour une histoire politique*, Paris, Éditions du Seuil, 1988.

Jacques Revel (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Seuil / Gallimard, 1996.

Jean-Pierre Rioux et Jean-François Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, 1997.

Jean-François Sirinelli, Pascal Cauchy et Claude Gauvard (dir.), *Les historiens français à l'œuvre, 1995-2010*. Paris, PUF, 2010.

Collectif, « L'histoire “publique” : un enjeu pour l'histoire », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, 2003 (dossier) : <https://www.erudit.org/en/journals/haf/2003-v57-n1-haf715/>, consulté le 11 février 2021.

Penser la place des acteurs et des témoins

Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

Gérard Chauvy, *Aubrac, Lyon 1943*, Paris, Albin Michel, 1997.

Daniel Cordier, *Alias Caracalla*, Paris, Gallimard, 2009.

Michel Crozier et Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil, 1977.

Florence Descamps, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2005.

Marcel Gauchet, « Changement de paradigme en sciences sociales », *Le débat*, n°50, 1988, p. 165-170.

Pierre Laborie, « Acteurs et témoins dans l'écriture de l'histoire de la Résistance », dans Laurent Douzou (dir.), *Faire l'histoire de la Résistance*, Rennes, PUR, 2010, p. 81-94.

Bernard Lepetit, « L'histoire prend-t-elle les acteurs au sérieux ? », *Espaces Temps*, n°59-61, 1995, p. 112-122.

Annette Wieviorka, *L'ère du témoin*, Paris, Plon, 1998.

Penser l'écriture ego-historique

Pierre Bourdieu, « L'illusion biographique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 62-63, juin 1986, p. 69-72.

Évelyne Favart, « La transmission familiale : s'approprier le passé familial entre frères et sœurs », *Pensée plurielle*, vol. 11, n°1, 2006, p. 83-89.

Vincent de Gaulejac, *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999.

Marie-Josée Girard, Fanny Bréart de Boisanger, Isabelle Boisvert et Mélanie Vachon, « Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée », *Spécificités*, n°8, 2015, p. 10-20.

Jean-François Guillaume, « Les parcours de vie, entre aspirations individuelles et contraintes structurelles », *Informations sociales*, vol. 156, n°6, 2009, p. 22-30.

Anne Muxel, *Individu et mémoire familiale*, Paris, Nathan, 1996.

Anne Muxel, « La politisation par l'intime. Parler politique avec ses proches », *Revue française de science politique*, vol. 65, n°4, 2015, p. 541-562.

Pierre Nora, *Essais d'ego-histoire*, Paris, Gallimard, 1987.

Annick Percheron, *L'univers politique des enfants*, Paris, FNNSP / Armand Colin, 1974.

Études générales

Des approches de l'éducation et de la formation au croisement des sciences de l'éducation de la sociologie, de l'histoire et de la science politique

Pierre Albertini, *L'école en France du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, PUF, 1992, 2006, 2014.

Ludivine Bantigny, *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France XIX^e-XXI^e siècle*. Paris, PUF, 2009.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.

Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la III^e République*, Paris, Éditions du CNRS / INRP, 1992.

Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, 2005.

Philippe Champy et Christiane Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Éditions Retz, 1994, 2005.

Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

Gaëtane Chapelle et Denis Meuret (dir.), *Améliorer l'école*, Paris, PUF, 2006.

Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007.

Jean-François Condette (dir.), *Le coût des études. Modalités, acteurs et implications sociales XVI^e-XX^e siècle*, Rennes, PUR, 2012.

Jean-François Condette (dir.), *L'école, une bonne affaire ? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (XVI^e siècle-XX^e siècle)*, *Revue du Nord* hors-série, n°29, 2013.

Joëlle Droux et Rita Hofstetter (dir.), *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions, XIX^e-XX^e siècles*, Rennes, PUR, 2015.

François Dubet et Danilo Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

Florence Defresne et Jérôme Krop, « La massification scolaire sous la V^e République. Une mise en perspective des statistiques de l'éducation nationale (1958-2014) », *Éducation et formations*, n°91, septembre 2016, p. 5-20.

Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand, Colin, 1992, 2006, 2011, 2012.

Yann Forestier, *L'école en perspective. Brève synthèse des apports récents de la recherche sur les questions éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2020.

Bruno Garnier et Pierre Kahn (dir.), *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation, XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, PUR, 2016.

François Jacquet-Francillon, Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel (dir.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIII^e-XX^e siècle*, éditions Retz, 2010.

Jérôme Krop, *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la Troisième République*, Rennes, PUR, 2014.

Gabriel Langouët, *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 1994.

Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Paris, Nathan, 1990.

Jean-Noël Luc et Gilbert Nicolas, *Le temps de l'école. De la maternelle au lycée, 1880-1960*, Paris, Éditions du Chêne, 2006.

Jean-Noël Luc, Jean-François Condette et Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France, XIX^e-XXI^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2020.

Alain Maillard et Jean-Luc Guichet (dir.), *Les utopies éducatives*, Arras, APU, à paraître (2021).

Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome III. De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930)*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, Éditions Perrin, 2004.

Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002, 2009, 2017.

Denis Meuret, *Pour une école qui aime le monde. Les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*, PUR, 2013.

Gaston Mialaret (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation des origines à nos jours*, 4 tomes, Paris, PUF, 1981.

Félix Ponteil, *Histoire de l'enseignement en France, 1789-1965*, Paris, Sirey, 1966.

Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

Antoine Prost, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », *Histoire de l'éducation*, n° 14, 1982, p. 25-40.

Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 1992, 1997.

Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, Éditions Perrin, 2004.

Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, 2007.

Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, PUR, 2014.

André D. Robert, *L'école en France. De 1945 à nos jours*, Grenoble, PUG, 2010, 2015.

Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.

Élise Tenret, *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF, 2011.

Trinh Van Thao (dir.), *La presse, l'école et l'histoire*, Amiens, Imp. de l'Université de Picardie, Anthropos / CURSA, cahier n°11, 1981.

Guy Vincent, *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980.

Guy Vincent (dir.), *L'école prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994.

Agnès Henriot-Van Zanten, Éric Plaisance et Régine Sirota (dir.), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, 1993.

Agnès Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Éditions La découverte, 2000.

Collectif, « Histoire, école et nation », *Histoire de l'éducation*, n°126, 2010 (dossier).

Vie politique française, acteurs, institutions et organisations politiques

Philippe Artières et Emmanuelle Giry (dir.), *68, les archives du pouvoir. Chroniques inédites d'un État face à la crise*, Paris, Éditions de l'Iconoclaste / Archives nationales, 2018.

François Audigier, « Le renouvellement de l'histoire des partis politiques », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°96, octobre-décembre 2007, p. 123-136.

François Audigier, Bernard Lachaise et Sébastien Laurent (dir.), *Les gaullistes, hommes et réseaux*, Paris, Nouveau Monde Éditions, 2013.

Paul Bacot, *Les dirigeants du parti socialiste (histoire et sociologie)*, Lyon, PUL, 1979.

Ludivine Bantigny, 1968. *De grands soirs en petits matins*, Paris, Seuil, 2018.

Jean-Jacques Becker et Gilles Candar (dir.), *Histoire des gauches en France. Volume 1 : l'héritage du XIX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2004.

Jean-Jacques Becker et Gilles Candar (dir.), *Histoire des gauches en France. Volume 2 : XX^e siècle : à l'épreuve de l'histoire*, Paris, La Découverte, 2005.

David Bellamy (coord.), « Parlementaires gaullistes sous la Cinquième République », *Parlement[s]*, hors-série n°5, Paris, L'Harmattan, 2009 (dossier).

David Bellamy (dir.), *Parlementaires gaullistes de Normandie, Picardie et Nord-Pas-de-Calais, 1958-1981*, Amiens, Éditions Encrage, 2013.

Alain Bergounioux et Gérard Grunberg, *Les socialistes français et le pouvoir. L'ambition et le remords*, Paris, Hachette Littératures, 1995, 2007 (édition revue et actualisée).

Serge Berstein, Pierre Birnbaum et Jean-Pierre Rioux (dir.), *De Gaulle et les élites*, Paris, La Découverte, 2008.

Serge Berstein, Frédéric Cépède, Gilles Morin et Antoine Prost (dir.), *Le Parti socialiste, entre Résistance et République*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2000.

Jean-Marc Binot, *Max Lejeune. Tome 1 : l'enfant chéri du socialisme picard*, Amiens, Martelle Éditions, 2002.

Jean-Marc Binot, *Max Lejeune. Tome 2 : du ministre de la IV^e au notable de la V^e*, Amiens, Martelle Éditions, 2003.

Christian Bougeard (dir.), *Un siècle de socialismes en Bretagne : de la SFIO au PS (1905-2005)*, Rennes, PUR, 2008.

Régis Boulat et Renaud Meltz (dir.), *Jean-Pierre Chevènement. Le premier des souverainistes*, Paris, Nouveau Monde Éditions, 2021.

Patrick Buffotot, *Le socialisme français et la guerre. Du soldat-citoyen à l'armée professionnelle, 1871-1998*, Bruxelles / Paris, Éditions Bruylant, 1998.

Philippe Burrin, *La dérive fasciste. Doriot, Déat, Bergery, 1933-1945*, Paris, Seuil, 1986.

Philippe Buton, « la CED, l'Affaire Dreyfus de la quatrième République ? », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, vol. 84, n°4, 2004, p. 43-59.

Noëlline Castagnez, « La notabilisation du PS-SFIO sous la Quatrième République », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°96, 2007, p. 35-46.

Noëlline Castagnez et Gilles Morin (dir.), *Le Parti socialiste d'Épinay à l'Élysée : 1971-1981*, Rennes, PUR, 2015.

Noëlline Castagnez, « Les députés socialistes méditerranéens face à la guerre d'Algérie : histoire et mémoire », *Cahiers de la Méditerranée*, n°96, 2018, p. 67-79.

Aude Chamouard, « La mairie socialiste, matrice du réformisme (1900-1939) », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°96, octobre-décembre 2007, p. 23-33.

Aude Chamouard, *Une autre histoire du socialisme. Les politiques à l'épreuve du terrain (1919-2010)*, Paris, Éditions du CNRS, 2013.

Aude Chamouard, « La mairie socialiste, laboratoire du changement et de la modernité urbaine (de 1880 à nos jours) », *Note de la Fondation Jean-Jaurès*, n°8, 16 septembre 2013.

Aude Chamouard, « Le socialisme municipal de l'entre-deux-guerres aux années 1970. Une expérience locale innovante », *Métropolitiques*, 26 février 2014 : <https://metropolitiques.eu/Le-socialisme-municipal-de-l-entre.html>, consulté le 12 avril 2021.

Jacques Chevallier, François Rangeon et Michèle Sellier, *Le pouvoir régional*, Paris, PUF, 1982.

Jean-Louis Crémieux-Brilhac, *La politique scientifique de Pierre Mendès France. Une ambition républicaine*, Paris, Armand Colin, 2012.

Geneviève Dreyfus-Armand, Robert Frank, Marie-Françoise Lévy, Michelle Zancarini-Fournel (dir.), *Les années 68. Le temps de la contestation*, Paris, Éditions Complexe, 2008.

Pierre Ducros, Pierre Frappat, François Lalande et René Rizzardo, *Action municipale, innovation politique et décentralisation : les années Dubedout à Grenoble*, Grenoble, Éditions La Pensée Sauvage, 1998.

Guillaume Duflot, *Le mouvement gaulliste dans la Somme, 1958-1969*, Amiens, mémoire de maîtrise (dir. Nadine-Josette Chaline), 1995.

Maurice Duverger (dir.), *Partis politiques et classes sociales en France*, Paris, Presses de Sciences Po, 1955.

Ismail Ferhat, « Un chemin de Damas ? Le Parti socialiste et les chrétiens dans les années 1970 », *Chrétiens et sociétés*, n°18, 2012, p. 165-184.

Christophe Ganzitti, *Le Rassemblement du peuple français – Somme – (1947-1954)*, Amiens, mémoire de maîtrise (dir. Nadine-Josette Chaline), 1994.

Jacques Girault (dir.), *L'Implantation du socialisme en France au XX^e siècle. Partis, réseaux, mobilisation*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2001.

Pierre Grémion : « Introduction à une étude du système politico-administratif local », *Sociologie du travail*, 12^e année, n°1, janvier-mars 1970, p. 51-73.

Pierre Grémion, *Le pouvoir périphérique : bureaucrates et notables dans le système politique français*, Paris, Seuil, 1976.

Jean-Michel Guieu et Christophe Le Dréau (dir.), *Anti-européens, eurosceptiques et souverainistes. Une histoire des résistances à l'Europe (1919-1992)*, Université Paris-I Panthéon-Sorbonne, actes de la journée d'études du 6 février 2009, *Les Cahiers de l'IRICE*, n°4, 2009.

Hélène Hatzfeld, *Faire de la politique autrement. Les expériences inachevées des années 1970*, Rennes, PUR / ADELS, 2005.

Denis Lacorne, *Les notables rouges*, Paris, Presses de la FNSP, 1980.

Yves Lacoste, *Géopolitique des régions*, Paris, Fayard, 1986.

Jacques Lagroye, Bastien François et Frédéric Sawicki, *Sociologie politique*, Paris, Presses de Sciences Po/Dalloz, 2006 (5^e édition).

Gilles Le Béguet et Denis Peschanski (dir.), *Les élites locales dans la tourmente, du Front populaire aux années cinquante*, Paris, éditions du CNRS, 2000.

Rémi Lefebvre, *Le Socialisme saisi par l'institution municipale (des années 1880 aux années 1980). Jeux d'échelles*, Université Lille II, thèse en science politique (dir. F. Sawicki), 2001.

Rémi Lefebvre, « Le socialisme français soluble dans l'institution municipale ? Forme partisane et emprise institutionnelle : Roubaix (1892-1983) », *Revue française de science politique*, n° 54, 2004, p. 237-260.

Patrick Le Lidec, « Entre desserrement et resserrement du verrou de l'État. Les collectivités françaises entre autonomie et régulations étatiques », *Revue française de science politique*, n°70, 2020, p. 75-100.

Édouard Lynch, *Moissons rouges. Les socialistes français et la société paysanne durant l'entre-deux-guerres (1918-1940)*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2002.

Gilles Morin, « Les socialistes et la société française, réseaux et milieux, 1905-1981 », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 96, octobre-décembre 2007, p. 47-62.

Olivier Nay, « Pour une sociologie des pratiques d'assemblée : note sur un champ de recherche quelque peu délaissé », *Sociologie du travail*, 45, 2003, p. 537-554.

Philippe Nivet, *Le conseil municipal de Paris de 1944 à 1977*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1994.

Renaud Quillet, *La gauche dans la Somme, 1848-1924*, Amiens, éditions Encreage, 2009.

Philippe Roger, *L'ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Paris, Le Seuil, 2002.

Michèle et Jean Sellier, *Guide politique de Picardie. Aisne, Oise, Somme*, Paris, Thema, 1973.

Michèle Sellier, *Les Groupes d'action municipale*, Paris, thèse de doctorat d'État en science politique (dir. J-P. Cot), Paris I, 1975.

André Siegfried, *Tableau politique de la France de l'Ouest sous la Troisième République*, Paris, Armand Colin, 1913, 1995.

Jean Touchard, *La gauche en France depuis 1900*, Éditions du Seuil, 1977.

Jean-Pierre Worms, « Le préfet et ses notables », *Sociologie du travail*, n°8, 1966, p. 249-275.

Michel Winock, « Le Parti socialiste dans le système politique français. Rupture et intégration », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°96, 2007, p. 11-21.

État et sociétés en guerres

Jean-Pierre Azéma et François Bédarida, *La France des années noires*, 2 tomes, Paris, Seuil, 1993, 2000.

Stéphane Audouin-Rouzeau et Jean-Jacques Becker (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre*, Paris, Bayard, 2004, Perrin, 2012.

Nicolas Beaupré, *Les grandes guerres, 1914-1945*, Paris, Belin, 2012.

Nicolas Beaupré, *La Première Guerre mondiale, 1912-1924*, Paris, La documentation photographique, CNRS Éditions, novembre 2020.

Annette Becker, *La guerre et la foi. De la mort à la mémoire*, Paris, Armand Colin, 1994, 2015.

Jean-Jacques Becker, *1914, comment les Français sont entrés en guerre*, Paris, Presses de la FNSP, 1977.

Jean-Jacques Becker, *Les Français dans la Grande Guerre*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1980.

Jean-Jacques Becker et Serge Berstein, *Victoires et frustrations, 1914-1929*, Paris, Éditions du Seuil, Nouvelle histoire de la France contemporaine, tome 12, 1990.

Sylvain Bertschy et Philippe Salson (dir.), *Les mises en guerre de l'État. 1914-1918 en perspective*, Paris, ENS Éditions, 2018.

Philippe Boulanger et Philippe Nivet (dir.), *La géographie militaire de la Picardie du Moyen Âge à nos jours*, Amiens, Éditions Encrege 2006.

Mickaël Bourlet et Gwladys Longeard, « De l'intérêt des livres d'or », *Sources de la Grande Guerre* [blog] : <https://sourcesdelagrandeguerre.fr/?p=360>, consulté le 14 janvier 2020.

Philippe Burrin, *La France à l'heure allemande. 1940-1944*, Paris, Seuil, 1995.

Luc Capdevila, François Rouquet et Fabrice Virgili (dir.), *Sexes, genre et guerres : France, 1914-1945*, Paris, Payot, 2010.

Olivia Carpi et Philippe Nivet (dir.), *Guerre et politique en Picardie aux époques moderne et contemporaine*, Amiens, éditions Encrege, 2007.

Olivia Carpi et Philippe Nivet (dir.), *La Picardie occupée du Moyen Âge au XX^e siècle*, Amiens, Éditions Encrege, 2005.

James Connolly, Emmanuelle Debruyne, Elise Julien, Matthias Meirlaen (dir.), *En territoire ennemi. Expériences d'occupation, transferts, héritages (1914-1949)*, Lille/Villeneuve d'Ascq, PUS, 2018.

Jean-Louis Crémieux-Brilhac, *Les Français de l'an 40*, Paris, Gallimard, 1990.

Anne Duménil et Philippe Nivet (dir.), *Picardie, terre de frontière*, Amiens, Éditions Encrege, 1998.

Anne Duménil et Philippe Nivet (dir.), *Les reconstructions en Picardie*, Amiens, Éditions Encrege, 2003.

Pierre Laborie, *Les Français des années troubles*, Paris, Desclée de Brouwer, 2001, 2003.

Aude-Marie Lalanne Berdouticq, Julia Ribeiro Thomaz et Damien Acoulon, *Des Sources pour une plus Grande Guerre*, Paris, éditions Codex, 2021.

Serge Lecul (souvenirs recueillis par Hubert Quilliot), *Résistance Vimeu, 1942-1944*, Fressenneville, Imp. Carré, 1994.

André Loez (dir.), *Mondes en guerres. Tome 3. Guerres mondiales et impériales, 1870-1945*, Paris, Éditions Passés composés, 2020.

Jean-François Muracciole et Guillaume Piketty (dir.), *Encyclopédie de la Seconde Guerre mondiale*, Paris, éditions Robert Laffont / Ministère de la Défense, 2015.

Philippe Nivet (dir.), *La bataille en Picardie. Combattre de l'antiquité au XX^e siècle*, Amiens, Éditions Encrage, 2000.

Philippe Nivet, *La France occupée, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 2011, 2014.

Philippe Nivet, Coraline Coutant-Daydé et Mathieu Stoll (dir.), *Archives de la Grande Guerre. Des sources pour l'histoire*, Rennes, PUR, 2014.

Robert O. Paxton, *La France de Vichy, 1940-1944*, Paris, Seuil, 1973, 1997, 1999.

Antoine Prost, *Les anciens combattants et la société française*, 3 volumes, Paris, Presses de la FNSP, 1977, Gallimard, 2014.

Antoine Prost, « Les Français, la mémoire de la Grande Guerre et son centenaire », *Le Mouvement social*, n°269-270, 2019, p. 165-183.

Jean-Marc Rohrbasser (dir.), *Bouleversements démographiques de la Grande Guerre*, Paris, INED Éditions, 2014.

François Rouquet et Fabrice Virgili, *Les Françaises, les Français et l'épuration*, Gallimard, 2018.

Emmanuel Saint-Fuscien, *À vos ordres ? La relation d'autorité dans l'armée française de la Grande Guerre*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2011.

Françoise Thébaud, *Les femmes au temps de la guerre 14*, Paris, Payot, 2013.

Robert Vandebussche (dir.), *Les services publics et la Résistance en zone interdite et en Belgique (1940-1944)*, Lille, Publications de l'IRHIS, 2005.

Les acteurs de l'éducation

Enseignants, pédagogues

Anne Barrère, *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Jean-François Chanet, « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'éducation*, n°115-116, 2007, p. 171-193.

Stéphanie Dauphin (dir.), *Les enseignantes en France : sexe, genre et identités, XVI^e-XX^e siècles*, Rennes, PUR, à paraître (2021).

Bertrand Geay, *Profession : Instituteurs*, Paris, Seuil, 1999.

Jérôme Krop, *Les fondateurs de l'école républicaine. La première génération d'instituteurs sous la III^e République*, Villeneuve-d'Ascq, PUS, 2016.

Pierre Nora, « Ernest Lavisser : son rôle dans la formation du sentiment national », *Revue historique*, tome 228, 1962, p. 73-106.

Dominique Ottavi, « Éducation et société chez Marie Lahy-Hollebecque, pionnière de la sociologie de l'enfant », *Les Études Sociales*, vol. 163, n°1, 2016, pp. 79-95.

Jacques Ozouf, « *Nous les maîtres d'école* ». *Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard-Archives, 1967.

Jacques Ozouf et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.

André D. Robert et Françoise Carraud, *Professeurs des écoles au XXI^e siècle. Portraits socio-professionnels*, Paris, PUF, 2018.

Philippe Savoie, *Les enseignants du secondaire, XIX^e-XX^e siècles. Le corps, les métiers, les carrières. Textes officiels. Tome 1 : 1802-1914*, Paris, INRP / Economica, 2000.

Daniel Toussaint, *L'invention de l'instituteur et de l'institutrice au XIX^e siècle dans la Somme*, Amiens, Éditions Encreage, 2012.

Yves Verneuil, *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.

Élèves, enfants et familles

Philippe Ariès et Georges Duby (dir.), *Histoire de la vie privée*, 5 tomes, Paris, Seuil, 1985-1987.

Stéphane Beaud, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.

Anne Barrère, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997.

Jean-François Condette et Véronique Castagnat-Lars (coord.), « Pour une histoire renouvelée des élèves (XVI^e-XXI^e siècles). Volume 1 : approches historiographiques », *Histoire de l'éducation*, n°150, 2018 (dossier).

Jean-François Condette et Véronique Castagnat-Lars (coord.), « Pour une histoire renouvelée des élèves (XVI^e-XX^e siècles). Volume 2 : sources et méthodes », *Histoire de l'éducation*, n°151, 2019 (dossier).

Jean-François Condette et Véronique Castagnat-Lars (dir.), *Histoire des élèves en France. Volume 1. Parcours scolaires, genre et inégalités (XVII^e-XX^e siècles)*, Villeneuve-d'Ascq, PUS, 2020.

François Dubet, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.

François Grèzes-Rueff et Jean Leduc, *Histoire des élèves en France. De l'Ancien régime à nos jours*, Paris, Belin, 2007.

Jean Houssaye, « Discours sur le mauvais élève », *Carrefours de l'éducation*, n°26, 2008, p. 229-254.

Jérôme Krop et Stéphane Lembré (dir.), *Histoire des élèves en France. Volume 2. Ordres, désordres et engagements (XVI^e-XX^e siècles)*, Lille/Villeneuve d'Ascq, PUS, 2020.

Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.

Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, Paris, PUF, 1986, 1992.

Antoine Prost, « Morphologie et sociologie des lycées et collèges (1930-1938) », *Histoire de l'éducation*, n°146, 2016, p. 53-110.

Rebecca Rogers, *Les Bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, PUR, 2007.

Monique Vial, Éric Plaisance et Jacques Beauvais, *Les mauvais élèves*, Paris, PUF, 1970.

Administrateurs, chefs d'établissements, personnels de vie scolaire et d'inspection

Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissements. Les managers de la République*, Paris, PUF, 2006.

Guy Caplat, *L'Inspection générale de l'instruction publique au XX^e siècle : dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris, INRP / Éditions Economica, 1997.

Jean-François Condette et Henri Legohérel (dir.), *Le recteur d'académie. Deux cents ans d'histoire*, Paris, Éditions Cujas, 2008.

Jean-François Condette (dir.), *Les recteurs. Deux siècles d'engagements pour l'école (1808-2008)*, Rennes, PUR, 2009.

Jean-François Condette (dir.), *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire et universitaire, XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, PUR, 2015.

Jean-François Condette, (dir.), *Les personnels d'inspection : contrôler, évaluer, conseiller les enseignants : retour sur une histoire : France-Europe, XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, PUR, 2017.

Sylvie Condette (coord.), « Le conseiller principal d'éducation : un acteur éducatif méconnu ? », *Recherches & éducation*, n°11, 2014 (dossier).

Stéphanie Dauphin, *Octave Gréard, 1828-1904*, Rennes, PUR, 2016.

Bruno Poucet, « Les successions rectorales dans l'académie d'Amiens depuis 1808 », *Carrefours de l'éducation*, n°26, 2008, p. 25-40.

Bruno Poucet (dir.), *Robert Mallet, recteur, poète, homme d'engagements*, Amiens, Encrage Éditions, 2016.

Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale (1802-2002)*, Paris, Fayard, 2002.

Yves Verneuil, « Corporatisme et néo-corporatisme : les instances de gestion de la carrière des enseignants depuis le XVII^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n°145, 2016, p. 9-18.

Yves Verneuil, « De l'« omnipotence des bureaux » à la représentation du personnel : les organes de décision concernant l'avancement et les promotions dans l'enseignement secondaire entre 1808 et 1940 », *Histoire de l'éducation*, n°145, 2016, p. 45-78.

Gouvernement, gouvernance et administration centrale, pouvoirs et partis politiques

Francis de Baecque (dir.), *Les directeurs de ministère en France, XIX^e-XX^e siècle*, Genève, Librairie Droz, 1976.

Francis de Baecque et Jean-Louis Quermonne (dir.), *Administration et politique sous la Cinquième République*, Paris, Presses de Sciences Po, 1982.

Olivier Borraz et Émilien Ruiz (coord.), « Saisir l'État par son administration », *Revue française de science politique*, n°70, 2020 (dossier).

Pierre Bousquet, Roland Drago et Paul Gerbod (dir.), *Histoire de l'administration de l'enseignement en France, 1789-1981*, Genève, Droz, 1983.

Hélène Buisson-Fenet, *L'administration de l'éducation nationale*, Paris, PUF, 2008.

Guy Caplat, *L'administration de l'Éducation nationale et la réforme administrative*, Paris, Berger-Levrault, 1960.

Guy Caplat, « Pour une histoire de l'administration de l'enseignement en France », *Histoire de l'éducation*, n°22, 1984, p. 27-58.

Jean-Michel Chapoulie, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école : le commissariat au Plan, le développement de l'appareil statistique national et la carte scolaire du premier cycle (1955-1970) », *Histoire de l'Éducation*, n°140-141, 2014, p. 93-113.

Isabelle Colas-Degenne, « Éducation », dans Pascal Mbongo, François Hervouët et Carlo Santulli (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'État*, Paris, Berger-Levrault, 2014, p. 320-324.

Jean-Louis Crémieux-Brilhac, *L'Éducation nationale. Le ministère, l'administration centrale, les services*, Paris, PUF, 1965.

Jean-Étienne Dubois, « Les droites françaises face aux questions scolaires au temps du Cartel des gauches », *Carrefours de l'éducation*, n°48, 2019, p. 11-24.

Claude Durand-Pringborgne, *L'administration scolaire*, Paris, Sirey, 1989.

Yves Dutercq (dir.), *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*, Paris, PUF, 2002.

Ismail Ferhat, « La rose et l'école. Quel projet scolaire pour le PS (1971-2002) ? », *Note de la Fondation Jean Jaurès*, n°109, 18 novembre 2011.

Ismail Ferhat et Bruno Poucet, « Des pensées politiques critiques de l'éducation ? Le cas des gauches révolutionnaires, de mai 68 aux coordinations d'instituteurs (1987) », *Les Études Sociales*, n°163, 2016, p. 99-101.

Ismail Ferhat (dir.), *Les gauches de gouvernement et l'école. Programmes, politiques et controverses du Front populaire à 2012*, Rennes, PUR, 2019.

Claude Lelièvre et Christian Nique, *L'école des présidents : de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob, 1995.

Claude Lelièvre, « État éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation*, n°26, 2008, p. 46-47.

Denis Meuret, *Gouverner l'école : une comparaison France / États-Unis*, Paris, PUF, 2007.

Jacques Minot, *L'entreprise Éducation nationale*, Paris, Armand Colin, 1970.

Jacques Minot, *L'organisation de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale*, Paris, Éditions du service de formation administrative du MEN, 1977, 1982.

Christian Nique, *Comment l'école devint une affaire d'État (1815-1840)*, Paris, Nathan, 1990.

Guy Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2009.

Xavier Pons, « Les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale : évolutions d'un métier d'État (1957-2007) », *Histoire de l'éducation*, n° 140-141, 2014, p. 115-132.

Bruno Poucet, « André Boulloche, ministre de l'Éducation nationale », *Recherche socialiste*, n° 13, décembre 2000, p. 59-70.

L'école et ses acteurs, enfants et adolescents en période de guerre

La guerre de 1870 et ses suites

Albert Bourzac, *Les bataillons scolaires, 1880-1891. L'éducation militaire à l'école de la République*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Jean-François Chanet et Guillaume Parisot, « Les trois instituteurs de l'Aisne, héros ou victimes de la guerre ? Construction et transformations d'un mythe éducatif (1870-1929) », *Histoire de l'éducation*, n°135, 2012, p. 25-65.

Philippe Marchand, « Les petits soldats de demain. Les bataillons scolaires dans le département du Nord, 1882-1892 », *Revue du Nord*, n°266, tome LXVII, juillet-septembre 1985, p. 769-803.

Georges Merlier, « Les bataillons scolaires en France, 1882-1892 », *Bulletin de la société d'histoire moderne*, 1977, n° 2, p. 19-27.

Ernest Renan, *La réforme intellectuelle et morale*, Paris, Michel-Lévy frères, 1871.

La Grande Guerre

Jacques Alègre, « Les instituteurs et la guerre de 14-18 », *Cahiers laïques*, n°107, Cercle parisien de la Ligue française de l'enseignement, septembre-octobre 1968, p. 137-176.

David Aubin, *L'élite sous la mitraille. Les normaliens, les mathématiques et la Grande Guerre, 1900-1925*, Éditions Rue d'Ulm / Presses de l'ENS, 2018.

Stéphane Audouin-Rouzeau, *La guerre des enfants 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Colin, 1993, 2004.

Aldo Battaglia, « Le fonds de l'Académie de Lille 1914-1920 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, volume 101-102, n°1, 2011, p. 84-88.

Mathilde Bernardet, « *Le gouvernement féminin ?* » *Les institutrices de la Grande Guerre en France et en Allemagne (1914-1920)*, Paris, mémoire de master, EHESS, 2015.

Mickaël Bourlet, « Les instituteurs de l'Ain dans la Grande Guerre », *14-18 Le Magazine de la Grande Guerre*, n°57, mai-juillet 2012, p. 44-49.

Jean-François Condette, « Les écoles primaires publiques de l'Aube dans la Grande Guerre (1914-1918) », dans Jean-François Condette et Gilles Rouet (dir.), *Un siècle de formation des maîtres en Champagne-Ardenne. Écoles normales, normaliens, normaliennes et écoles primaires de 1880 à 1980*, Reims, CRDP Champagne-Ardenne, 2008, p. 71-97.

Jean-François Condette, *Souvenirs de guerre du recteur Georges Lyon, 1914-1918*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2016.

Jean-François Condette (dir.), *La Guerre des cartables (1914-1918). Élèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2018.

Jean-François Condette, « Une mise en guerre de l'État enseignant ? Les structures scolaires de la zone non occupée des départements du Nord et du Pas-de-Calais (1914-1918) dans Sylvain Bertschy et Philippe Salson (dir.), *Les mises en guerre de l'État. 1914-1918 en perspective*, Paris, ENS Éditions, 2018, p. 47-72.

L'enfant Yves Congar, *Journal de la Guerre 1914-1918*. Notes et commentaires par Stéphane Audoin-Rouzeau et Dominique Congar, Paris, Éditions du Cerf, 1997.

Brigitte Dancel, « L'histoire immédiate de la guerre de 1914-1918 dans les écoles de la Somme (1919-1925) », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n°183, 1996, p. 83-98.

Brigitte Dancel, « Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire », *Carrefours de l'éducation*, n°13, 2002, p. 18-49.

Valéry Dehaye, *L'école primaire publique en France pendant la guerre 1914-1918*, Amiens, UPJV, thèse d'histoire contemporaine (dir. S. Audouin-Rouzeau), 2000.

Olivier Faron, *Les enfants du deuil : orphelins et pupilles de la nation de la Première Guerre mondiale*, Paris, Éditions La Découverte, 2001.

Bruno Garnier, « La première guerre mondiale et la démocratisation de l'école en France : l'union sacrée au service de la réforme », dans Pierre Boutan (dir.), *1918. Tourner la page ?*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, à paraître.

Olivier Loubes, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*, Paris, Belin, 2001.

Philippe Marchand, *Raconter la guerre. Souvenirs d'élèves du département du Nord (1920)*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2020.

Nicolas Mariot, « Pourquoi les normaliens sont-ils morts en masse en 1914-1918 ? Une explication structurale », *Pôle Sud*, vol. 36, n°1, 2012, p. 9-30.

Manon Pignot, *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*, Paris, Seuil, 2012.

Manon Pignot, *L'appel de la guerre : des adolescents au combat, 1914-1918*, Paris, Éditions Anamosa, 2019.

Yves Racine, *Les instituteurs et l'école publique dans le département du Doubs pendant la guerre 1914-1918*, Besançon, mémoire de maîtrise, 1977.

Emmanuel Saint-Fuscien, « Sortir de la guerre pour revenir dans la classe ? L'impact de la guerre sur les pratiques enseignantes au prisme du cas Delvert (1906-1939) », *Histoire de l'éducation*, n°139, 2013, p. 51-72.

Emmanuel Saint-Fuscien, « “Enfants, sauvez les tombes de nos morts” : deuil de guerre et mondes scolaires (1914-1939) », *Cahiers Jaurès*, vol. 225, n°3, 2017, p. 65-87.

Emmanuel Saint-Fuscien, « Ce que la guerre fait à l'institution : l'école primaire en France autour du premier conflit mondial », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, vol. 278, n°2, 2020, p. 5-22.

Philippe Salson, « Dire l'occupation. Les instituteurs de l'Aisne rendent compte de l'occupation de 1914 à 1918 à leurs supérieurs », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, volume 101-102, n°1, 2011, p. 77-83.

Sidonie Tafflet, « L'école pendant la Grande Guerre : adaptations et contournements pendant l'occupation », dans Collectif, *Les civils dans la Grande Guerre*, Bulletin de la Fédération des sociétés d'histoire et d'archéologie de l'Aisne, t. LIX, 2014, p. 27-39.

Noël Tronquoy, *Le combat pacifiste des instituteurs pendant la guerre (1914-1918)*, Paris, mémoire de maîtrise, 1977.

La Seconde Guerre mondiale et Vichy

Jean-Michel Barreau, *Vichy contre l'école de la République*, Paris, Flammarion, 2001.

Marc-Olivier Baruch, *Servir l'État : l'administration française, 1940-1944*, Paris Fayard, 1997.

Béatrice Chopin-Monteverdi, *Les instituteurs du département de la Somme et leur hiérarchie à l'heure de Vichy : implication, résistances, poids de l'histoire*, Amiens, thèse de doctorat en sciences de l'éducation (dir. C. Carpentier), 2003.

Stéphanie Corcy-Debray, *Le ministère Carcopino (24 février 1941-18 avril 1942) : un historien au service de la Révolution nationale ?*, Université de Versailles-Saint-Quentin, thèse d'histoire contemporaine (dir. Pascal Ory), 1999.

Stéphanie Corcy-Debray, *Jérôme Carcopino, un historien à Vichy*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Alain Dalançon, « Les syndicalistes du second degré résistants dans le Maitron », table ronde du 25 janvier 2018, conférence « Le personnel de l'enseignement pendant la Seconde guerre mondiale », HIMASE : http://www.himase.fr/IMG/pdf/Resistants_second_degre_AD_Himase-2.pdf, consulté le 3 mars 2020.

Matthieu Devigne, *L'école des années noires. Une histoire du primaire en temps de guerre*, Paris, PUF, 2018.

Juliette Fontaine, « Réformer l'école sous Vichy. Changements et permanences de l'institution scolaire dans la France occupée (1940-1944) », *Éducation et sociétés*, n° 36, 2015, p. 67-81.

Juliette Fontaine, *Vichy face au corps enseignant. Réformer les politiques scolaires en contexte autoritaire*, Université Paris I, thèse en science politique (dir. B. Gaïti), 2019.

Pierre Giolitto, *Histoire de la jeunesse sous Vichy*, Paris, Perrin, 1991.

Fabrice Grenard, « Les instituteurs dans les maquis », table ronde du 25 janvier 2018, conférence « Le personnel de l'enseignement pendant la Seconde guerre mondiale », HIMASE : <https://maitron.fr/spip.php?article199953>, consulté le 3 mars 2020.

Wilfred Douglas Halls, *Les jeunes et la politique de Vichy*, Paris, Syros, 1988 (traduction ; publié en anglais en 1981).

Rémy Handourtzet, *Vichy et l'école, 1940-1944*, Paris, Éditions Noësis, 1997.

Cécile Hochard, *L'enseignement secondaire en France, 1939-1945 : l'exemple du lycée Fénelon*, Université Paris VII (dir. M. Perrot), 1993.

Cécile Hochard, *Les lycées de Paris et de la région parisienne, de 1938 à 1947*, Université Paris VII, thèse en histoire contemporaine (dir. A. Gueslin), 2002.

Véronique Leroux, *Les instituteurs et l'école primaire dans le département de la Somme pendant la Seconde Guerre mondiale*, Amiens, UPJV, mémoire de maîtrise (dir. Jean-Paul Cointet), 1999.

Jean-Pierre Levert, Thomas Gomart et Alexis Merville, *Un lycée dans la tourmente : Jean-Baptiste Say, 1934-1944*, Paris, Calmann-Lévy, 1994.

Alain Monchablon, « La manifestation à l'Étoile du 11 novembre 1940. Histoire et mémoires », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 110, n°2, 2011, p. 67-81.

Jean-François Muracciole, « La résistance, l'éducation et la culture », *Tréma*, n°12-13, 1997, p. 85-98.

Jean-François Muracciole, *Les enfants de la défaite : la Résistance, l'éducation et la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, 1998.

Jean-François Muracciole, « La résistance, l'éducation et la culture », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°58, avril-juin 1998, p. 100-110.

Bruno Poucet, « Enseigner la philosophie dans l'enseignement secondaire public et privé sous l'occupation », dans Olivier Bloch (dir.), *Philosopher en France sous l'occupation*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2009, p. 33-57.

François Rouquet, *Une épuration ordinaire. Petits et grands collaborateurs de l'administration française, 1944-1949*, Éditions du CNRS, 1993, 2011, 2018.

Claude Singer, *L'Université libérée. L'Université épurée (1943-1947)*, Paris, Les Belles Lettres, 1997.

Approches transpériodes

Stéphane Audouin-Rouzeau (coord.), « Enfances en guerre », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°89, 2006/1 (dossier).

Jean-François Condette (dir.), *Les écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières, XVII^e siècle-XX^e siècle*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2014.

Paul Gerbod, « Les épurations administratives dans l'enseignement public de la Restauration à la IV^e République (1815-1946) », dans Paul Gerbod, Claude Goyard et Pierre Guiral (dir.), *Les épurations administratives, XIX^e-XX^e siècles*, Genève, Droz, Centre de recherches d'histoire et de philologie de la IV^e section de l'EPHE, 1977, p. 81-98.

Manon Pignot (dir.), *L'enfant-soldat, XIX^e-XXI^e siècle : une approche critique*, Paris, Armand Colin, 2012.

Manon Pignot (coord.), « Engagements adolescents en guerres mondiales », *Le Mouvement social. Revue d'histoire sociale*, n°261, 2017/4 (dossier).

Bruno Poucet, « Discours sur la guerre et manuels de philosophie », dans Actes du 119^e congrès des sociétés savantes, *De la guerre réglée à la guerre totale, Les malheurs de la guerre*, Paris, Éditions du CTHS, t. 2, p. 177-187.

Emmanuel Saint-Fuscien, *Célestin Freinet, un pédagogue en guerres, 1914-1945*, Paris, Perrin, 2017.

Collectif, « Éducation, guerre et paix », *Paedagogica historica. Revue internationale d'histoire de l'éducation*, volume 52, n°1-2, Taylor & Francis Online, 2016 (dossier).

Engagements des acteurs éducatifs

Engagements enseignants, militantismes, enseignants en politique : études générales

Paul Gerbod, *Les enseignants et la politique*, Paris, PUF, 1976.

Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004.

Jacques Girault, *Pour une école laïque du peuple ! Instituteurs militants de l'entre-deux-guerres en France*, Paris, Éditions Publisud, 2009.

Jean Maitron et Claude Penetier (dir.), *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français, 1914-1939*, 29 tomes, Paris, Éditions ouvrières, 1981-1997 : <https://maitron.fr/>

Claude Penetier, Eric Bélouet, Jean-Pierre Besse, Marie-Cécile Bouju, Paul Boulland, Jacques Girault, Gilles Morin, François Prigent, Nathalie Viet-Depaule (dir.), *Le Maitron. Dictionnaire biographique du mouvement social et du mouvement ouvrier, 1940-1968*, 12 tomes, Paris, Éditions de l'Atelier, 2006-2016 : : <https://maitron.fr/>

Albert Thibaudet, *La République des professeurs*, Paris, Grasset, 1927.

Syndicalisme enseignant

Véronique Aubert, « Système professionnel et esprit de corps : le rôle du Syndicat national des instituteurs », *Pouvoirs*, 1984, n° 30, p. 81-91.

Véronique Aubert, Alain Bergounioux, Jean-Pierre Martin et René Mouriaux, *La forteresse enseignante : la Fédération de l'éducation nationale*, Paris, Fayard, 1985.

Guy Bruzy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003.

Alain Dalançon, *Histoire du SNES*. 2 tomes (1840-1966/1967 ; 1967-1973), Paris, IHRSES, 2003, 2007.

François-Georges Dreyfus, « Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement (1955-1959) », *Revue française de science politique*, 15^e année, n°2, 1965, p. 213-250.

Ismail Ferhat, « Le syndicalisme enseignant face aux associations de spécialistes, une alliance concurrentielle ? L'exemple du SNES, de Mai 1968 à l'éclatement de la FEN », *Histoire de l'éducation*, n°142, 2014, p. 157-175.

Ismail Ferhat, *Socialistes et enseignants. Le Parti socialiste et la Fédération de l'éducation nationale de 1971 à 1992*, Bordeaux, PUB, 2018.

Laurent Frajerman, « L'identité du courant « unitaire » de la Fédération de l'Éducation Nationale entre 1944 et 1967 : copie conforme ou contre-modèle ? », *Le Mouvement Social*, n°223, 2008, p. 55-68.

Laurent Frajerman, Françoise Bosman, Jean-François Chanet et Jacques Girault (dir.), *La Fédération de l'éducation nationale (1928-1992). Histoire et archives en débat*, Villeneuve-d'Ascq, PUS, 2010.

Laurent Frajerman, « Entre collaboration et contrepouvoir : les syndicats enseignants et l'État (1945-1968) », *Histoire de l'éducation*, n°140-141, 2014, p. 73-91.

Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2005.

Jacques Girault, « Le syndicat national des instituteurs et les débuts de la guerre d'Espagne (1936-1937) », *Le Mouvement social*, n°103, avril-juin 1978, p. 87-109.

Jacques Girault, « L'histoire du syndicalisme chez les instituteurs jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Essai de bilan », *Histoire de l'éducation*, n°5, décembre 1979, p. 1-17.

Jacques Girault, *Instituteurs, professeurs : une culture syndicale dans la société française (fin XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996.

Roger Martin, *Les instituteurs de l'entre-deux-guerres : idéologies et action syndicale*, Lyon, PUL, 1982.

Bruno Poucet, *Entre l'Église et la République. Une histoire de la Fédération de la formation et de l'enseignement privés de la CFDT*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1998.

Bruno Poucet (dir.), avec la collaboration de Jacques André, *Histoire et mémoire de la FEP-CFDT. Bâtisseurs d'avenir*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Bruno Poucet (coord.), « Visages du mouvement enseignant au XX^e siècle. Syndicats et associations », *Revue du Nord* hors-série, n° 20, 2005 (dossier).

André D. Robert, *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires : positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'Éducation nationale entre 1968 et 1982, essai d'interprétation*, Université Paris V, thèse en sciences de l'éducation (dir. Viviane Isambert-Jamati), 1989.

André D. Robert, *Le syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées*, Paris, La documentation française, 1995.

André D. Robert et Jeffrey Tyssens (coord.), « Mobilisations et grèves enseignantes », *Éducation et sociétés*, n°20, 2007 (dossier).

Madeleine Singer, *Le SGEN, des origines à nos jours*, Paris, Éditions du Cerf, 1993.

Associations, mouvements pédagogiques

Joseph Franceschi, *Les groupes de pression dans la défense de l'enseignement public*, Paris, Librairies techniques, 1964.

Jacqueline Lalouette, *La libre pensée en France, 1848-1940*, Paris, Albin Michel, 1997.

Jean-Paul Martin, avec la collaboration de Frédéric Chateigner et Joël Roman, *La ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*, Rennes, PUR, 2016.

Xavier Riendet, Rita Hofstetter et Henri-Louis Go (dir.), *Les acteurs de l'éducation nouvelle*, Grenoble, PUG, 2018.

Michel Vernus, *Parents d'élèves en marche : quarante années d'histoire de la FCPE, 1947-1987*, Romorantin-Lanthenay, Martinsart, 1987.

Collectif, « Les associations de spécialistes : militantisme et identités professionnelles (XX^e-XXI^e siècle) », *Histoire de l'éducation*, n°142, 2014 (dossier).

Engagements des élèves, mouvements étudiants et lycéens

Ludivine Bantigny, *La fabuleuse histoire des journaux lycéens*, Paris, Éditions Les Arènes, 2014.

Alain Borredon, *La critique dans le système éducatif. Pensée critique et mouvements lycéens*, Grenoble 2, thèse de doctorat en sciences de l'éducation (dir. J. Berbaum), 1992.

Alain Borredon, *Une jeunesse dans la crise. Les nouveaux acteurs lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Geneviève Dreyfus-Armand et Laurent Gervereau (dir.), *Mai 68. Les mouvements étudiants en France et dans le monde*, Paris, BDIC, 1988.

Jacques Gonnet, *Journaux scolaires et lycéens : le regard des jeunes*, Paris, Retz, 1988.

Didier Leschi, *1968-1973, cinq ans de contestation dans les lycées. Contribution à l'étude des mouvements lycéens des CAL à la loi Debré*, Paris X, maîtrise d'histoire contemporaine, 1986.

Didier Leschi et Robi Morder, *Quand les lycéens prenaient la parole. Les années 68*, Paris, Syllepse, 2018.

Youenn Michel, « Mai 68 et l'enseignement : mise en place historique », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°41, 2008, p. 13-25.

Robi Morder, « À la fois jeunes et scolarisés : le puzzle de la mémoire des mouvements lycéens », *La Gazette des archives*, n°235, 2014, p. 89-97.

Gérard Namer, *Mémoire et projets du mouvement étudiant-lycéen de 1986-1988*, Paris, L'Harmattan, 1990.

Patrick Rayou, *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998.

André D. Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°41, 2008, p. 27-45.

Agnès Thiercé, « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n°89, 2001, p. 95-120.

Claude Zaidman, *Le mouvement lycéen en mai 1968*, Paris V, thèse de troisième cycle (dir. V. Isambert-Jamati), 1978.

Politiques éducatives

Réforme de l'éducation et débat, réformes en débats

Sylvie Aebischer, « Mettre l'élève et le management au centre du système ». *Sociologie d'un moment réformateur : le ministère Jospin (1988-1989)*, Lyon, thèse de doctorat en science politique (dir. J.-L. Marie), Université Lyon 2, 2010.

Ludivine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'école. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, Université Paris X Nanterre, thèse de doctorat en science politique (dir. B. Pudal), 2009.

Caroline Barrera et Véronique Castagnet, *Décider en éducation. Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs (du XV^e siècle à nos jours)*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2018.

Pierre Boutan et Etya Sorel (dir.), *Le plan Langevin-Wallon, une utopie vivante*, Paris, PUF, 1998.

Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État : le développement de la scolarisation sous la III^e République », *Histoire de l'éducation*, 1995, n°66, p. 15-46.

Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey (dir.), *Le politique doit-il se mêler d'éducation ?*, Paris, ENS Éditions, 2016.

Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010.

Bernard Charlot et Jacky Beillerot (dir.), *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, PUF, 1995.

Isabelle Clavel, « Réformer l'école après 1944 : du consensus au dissensus entre la SFIO et le MRP », *Histoire@Politique*, n°18, 2012, p. 129-143.

Louis Cros, *L'Explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961.

François Dubet et Philippe Meirieu, *Le rapport Langevin-Wallon pour l'école*, Paris, Éditions des Mille et une nuits, 2004.

Yves Dutercq (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, 2005.

Yann Forestier, *L'école, exception médiatique. La presse face aux enjeux des changements pédagogiques, 1959-2008*, Université Paris IV, thèse de doctorat en histoire contemporaine (dir. J.-N. Luc et B. Poucet), 2014.

Bruno Garnier, « Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale : l'Université nouvelle, par les Compagnons », *Revue française de pédagogie*, n°159, 2007, p. 35-46.

Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique. Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelles par les Compagnons : des origines à la dispersion du groupe, 1917-1933*, Lyon, INRP, 2008.

Bruno Garnier (dir.), *Les Compagnons de L'Université nouvelle. Histoire, mémoire, postérité*, à paraître.

Laurent Gutierrez et Catherine Kounelis (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, Grenoble, PUG, 2010.

Laurent Gutierrez et Patricia Legris (dir.), *Le collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, Rennes, PUR, 2016.

Solenn Huitric, *Transformer les collèges communaux en lycées. La co-production d'une action publique (1830-1880)*. Lyon ENS, thèse de doctorat en histoire contemporaine (P. Savoie, dir.), 2016.

Soazig Le Nevé et Bernard Toulemonde, *Et si on tuait le mammoth ? Les clés pour (vraiment) rénover l'Éducation nationale*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2018.

Gérard Marcou, Jean-Paul Costa et Claude Durand-Prinborgne (dir.), *La décision dans l'éducation nationale*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1992.

Gaston Mialaret, *Le plan Langevin-Wallon*, Paris, PUF, 1997.

Bruno Poucet, *Les politiques éducatives en question*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Edgar Faure. Réformer l'université après 1968*, Rennes, PUR, 2016.

Bruno Poucet et Antoine Prost (coord.), « La réforme en éducation au XX^e siècle en France », *Carrefours de l'éducation*, n°41, 2016 (dossier).

Olivier Prévôt, « La loi pour la refondation de l'école en France : vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 36, n° 2, 2014, p. 15-33.

Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 2013.

Antoine Prost, *Histoire des réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Points, 2019.

Etya Sorel, *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon*, Paris, Éditions sociales, 1997.

Agnès Van Zanten, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, 2004.

Yves Verneuil (coord.), « Les oppositions aux réformes éducatives de l'après-Mai 1968 », *Histoire@Politique*, n°37, janvier-avril 2019 (dossier).

Enseignement privé, religions et laïcité

Raberh Achi, « La laïcité à l'épreuve de la situation coloniale. Usages politiques croisés du principe de séparation des Églises et de l'État en Algérie coloniale. Le cas de l'islam (1907-1954) », *Histoire de la justice*, n°16, 2005, p. 163-176.

Jean Baubérot, « L'affaire des foulards et la laïcité à la française », *L'Homme et la société*, n°120, 1996, p. 9-16.

Jean-François Condette (dir.), *Éducation, religion, laïcité, XVI^e-XX^e siècles*, Lille, CEGES, 2011.

Thomas Deltombe, *L'islam imaginaire. La construction médiatique de l'islamophobie en France, 1975-2005*, Paris, La Découverte 2005.

Ismail Ferhat, « Toujours au centre ? Le PS et la laïcité, du congrès d'Épinay à la loi de 2004 », *Note de la Fondation Jean Jaurès*, n°163, 9 avril 2013.

Ismail Ferhat, « Une valeur qui (dés)unit ? Le PS et la laïcité, du Congrès d'Épinay à la Commission Stasi », *Parlement[s]*, n°23, mai 2016, p. 193-205.

Ismail Ferhat et Bruno Poucet, « Les socialistes et l'enseignement privé depuis la Loi Debré (1959) », *Historia y Memoria de la Educación*, n°4, 2016, p. 249-276.

Ismail Ferhat et Bruno Poucet, « Une relation ambivalente ? Les socialistes et l'école privée, 1957-2017 », *Note de la Fondation Jean Jaurès*, 14 décembre 2017.

Ismail Ferhat et Bruno Poucet (dir.), *La laïcité, une passion française ? Perspectives croisées*, Arras, APU, 2019.

Ismail Ferhat, « Un triangle impossible ? Les syndicats enseignants, la laïcité scolaire et l'islam en France, 1968-2004 », *Recherches & éducations* [en ligne], n°21, février 2020 : <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/8407#tocto2n4>, consulté le 3 mars 2021.

Ismail Ferhat (dir.), *Les foulards de la discorde. Retours sur l'affaire de Creil, 1989*, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube / Fondation Jean Jaurès, 2019.

Ismail Ferhat, « De la crise médiatique à la vulnérabilité de l'institution éducative ? L'exemple de l'affaire des foulards islamiques de 1989 », *Le Temps des médias*, n°35, 2020, p. 199-215.

Françoise Gaspard et Farhad Khosrokhavar Farhad, *Le foulard et la République*, Paris, La Découverte, 1995.

Guy Georges, *La bataille de la laïcité, 1944-2004*, Paris, Sudel / Les cahiers du centre Henri Aigueperse, 2008.

David Koussens, Charles Mercier et Valérie Amiraux (dir.), *Nouveaux vocabulaires de la laïcité*, Paris, Classiques Garnier, 2020.

Françoise Lorcerie, « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? », *Revue française de pédagogie*, n°117, 1996, p. 53-85.

Jean-Marie Mayeur, *La question laïque, XIX^e-XX^e siècle*, Fayard, 1997.

Frédéric Mole, *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes, PUR, 2010.

Mona Ozouf, *L'École, l'Église et la République*, Paris, Seuil, 1992, 2007.

Bruno Poucet (dir.), *La loi Debré, paradoxes de l'État éducateur ?*, Amiens, CRDP, 2001.

Bruno Poucet, « Un seul enseignement pour une seule jeunesse », dans Fondation Charles de Gaulle, *Charles de Gaulle et la jeunesse*, Paris, Plon, 2005, p. 257-276.

Bruno Poucet, *La liberté sous contrat : une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Fabert, 2010.

Bruno Poucet (dir.), *L'État et l'enseignement privé. L'application de la loi Debré (1959)*, Rennes, PUR, 2011.

Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, Paris, PUF, 2012.

Antoine Prost, « La loi Savary : les raisons d'un échec », dans Serge Hurtig (dir.), *Alain Savary : politique et honneur*, Paris, Presses de Sciences Po, 2002, p. 261-286.

Antoine Prost, « La commission d'études sur le statut de l'enseignement privé (1944-1945) », dans Christian Chevandier et Gilles Morin (dir.), *André Philip, socialiste, patriote, chrétien*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2005, p. 181-195.

René Rémond, « Évolution de la notion de laïcité entre 1919 et 1939 », *Cahiers d'Histoire*, tome IV-1, 1959, p. 71-87.

René Rémond, *La laïcité*, Paris, PUF, 1960.

Florence Rochefort, « Foulard, genre et laïcité en 1989 », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°75, 2002.

Pierre Tevanian, *Le voile médiatique. Un faux débat : « l'affaire du foulard islamique »*, Paris, Raisons d'Agir, 2005.

Patrick Weil (dir.), *Politiques de la laïcité au XX^e siècle*, Paris, PUF, 2007.

Approches locales, territoires, espaces et lieux d'éducation, décentralisation, politiques des collectivités locales

Yves Alpe, « Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? », *Revue française de pédagogie*, n°156, 2006, p. 75-88.

Yves Alpe et Jean-Luc Fauguet, *Sociologie de l'école rurale*, Paris, L'Harmattan, 2008.

Yves Alpe, « Performances scolaires et territoire rural en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°59, 2012, p. 113-124.

Yves Alpe et Angela Barthes, « Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires », *Agora débats/jeunesses*, n°68, 2014, p. 7-23.

Yves Alpe, Angela Barthes et Pierre Champollion, *École rurale et réussite scolaire*, Paris, Canopé, 2016.

Yaëlle Amsellem-Mainguy, *Les filles du coin. Vivre et grandir en milieu rural*, Paris, Presses de Sciences Po, 2021.

Jean-Jacques Arrighi, « Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation emploi*, n°87, 2004, p. 63-78.

Sylvain Barone (dir.), *Les politiques régionales en France*, Paris, La Découverte, 2011.

Stéphane Beaud et Gérard Mauger (dir.), *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*, Paris, Éditions rue d'Ulm, 2017.

Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris, PUF, 2009.

Choukri Ben Ayed (coord.), « L'école, entre national et local », *Diversité*, n°181, 2015 (dossier).

Choukri Ben Ayed, « Des territoires de l'école aux territoires éducatifs : menace ou opportunité pour l'école ? », *Administration & Éducation*, n°162, 2019, p. 33-40.

Alain Bouvier et Bernard Toulemonde (dir.), « La décentralisation », *Administration & éducation*, n°140, 2013 (dossier).

Jean-Pierre Briand, « Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France (fin XIX^e - milieu XX^e siècle), *Histoire de l'éducation*, n° 66, 1995, p. 159-200.

Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Catherine Mathey-Pierre et Danièle Trancart « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation & formations*, n°74, 2007, p. 31-48.

Sylvain Broccolichi, « L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, 2009, p. 74-91.

François Cardin et André Chambon (dir.), *Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local*, Paris, L'Harmattan, 1997.

André Chambon, *Villes et développement éducatif local. Les cas d'Évry, d'Amiens et de Calais*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Pierre Champollion, *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*, Paris, L'Harmattan, 2013.

Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex et Elizabeth Bautier, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

Bernard Charlot, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994.

Marie-Madeleine Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP/Economica, 1997.

Benoît Coquard, *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*, Paris, La Découverte, 2021.

Stéphane Coutant, *L'université de Picardie, 1960-1971*, Amiens, Éditions Encrage, 2009.

Jean-Louis Derouet, *Cohérence et dynamique des établissements scolaires*, Tours, INRS/CDDP, 1989.

Jean-Louis Derouet et Yves Dutercq, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF/INRP, 1997.

Jean-Louis Derouet, *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Éditions Métailié, 1992.

Claire Dupuy, *Politiques publiques, territoires et inégalités : les politiques régionales d'éducation en France et en Allemagne (1969-2004)*, Paris, IEP, thèse de doctorat en science politique (dir. P. Le Galès, E. Mingione), 2010.

Claire Dupuy, *La régionalisation sans les inégalités. Les politiques régionales d'éducation en France et en Allemagne*, Rennes, PUR, 2017.

Claude Durand-Prinborgne et Jacques Fialaire (dir.), *Espace et temps scolaires à l'épreuve de la décentralisation*, Dijon, CNDP / CRDP de Bourgogne et des Pays de la Loire, 1997.

Ismail Ferhat, « La décentralisation éducative à travers l'Europe », *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe* : <https://ehne.fr/fr/node/14096>, consulté le 26 avril 2021.

Ismail Ferhat (coord.), « La Picardie : un territoire éducatif à part ? », *Revue du Nord* hors-série, n°39, collection histoire, 2020 (dossier).

Ismail Ferhat (coord.), « La décentralisation, les collectivités territoriales et l'école : vers des politiques éducatives locales ? », *Carrefours de l'éducation*, n°51, 2021 (dossier).

Malorie Ferrand, « Aménager le territoire scolaire en milieu rural : négociations et jeux d'acteurs. Le réseau de CEG de l'académie de Grenoble (1959-années 1970) », *Histoire de l'éducation*, n°153, 2020, p. 119-144.

Jean Ferrier, « L'école en milieu rural », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°10, 1996, p. 31-45.

Jacques Fialaire, « Éducation, formation et recherche : quels rôles pour les collectivités territoriales ? », *Droit et gestion des collectivités territoriales*, tome 34, 2014, p. 49-61.

Georges Fotinos et François Testu, *Aménager le temps scolaire*, Paris, Hachette Éducation, 1996.

Jacques Gavaille, *L'école publique dans le département du Doubs (1870-1914)*, Paris, Les Belles Lettres (Annales littéraires de l'université de Besançon, Cahiers d'études comtoises, vol. 30), 1981.

Hélène Hatzfeld, « La décentralisation du système éducatif : les régions à l'épreuve », *Politiques et management public*, n° 4, 1991, p. 23-49.

Yves Jean (dir.), *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoires*, Paris, Éditions Ophrys, 2007.

Véronique Laforets, *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*, Université Grenoble Alpes, thèse de doctorat en sociologie (dir. D. Glasman), 2016.

Claude Lelièvre, « Bourses, méritocratie et politique(s) scolaire(s) dans la Somme, 1850-1914 », *Revue française de sociologie*, 1985, n°26, p. 409-429.

Claude Lelièvre, *Développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914 : mise à l'épreuve des théories relatives aux appareils idéologiques d'état concernant l'école*, Université Paris Descartes, doctorat d'état en sciences de l'éducation (dir. G. Snyders), 1985.

Claude Lelièvre, *Les institutions d'éducation populaire dans la Somme (1900-1940)*, Paris, PUF, 1987.

Claire Lemêtre et Sophie Orange, « Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux », *Savoir/Agir*, n°37, dossier « Jeunesses rurales », 2016, p. 63-69.

Isabelle de Maistre et Joao Palma (dir.), *Les politiques éducatives locales*, Neuvy-en-Champagne, Éditions Le Passager clandestin / CÉDIS, 2016.

Nathalie Montoya, Cécile Martin et Samuel Périgois, « Les dispositifs du Conseil régional Rhône-Alpes en faveur de l'éducation artistique et culturelle : diagnostic et propositions », *L'Observatoire*, n°39, 2011, p. 51-57.

Christian Nique (dir.), *L'école dans la Somme il y a cent ans*, Amiens, CRDP, 1982.

Bruno Poucet (dir.), *Deux cents ans de rectorat pour l'académie d'Amiens*, Amiens, CRDP, 2009.

- Bruno Poucet (dir.), *Histoire de l'enseignement supérieur en Picardie*, Amiens, Éditions Encrage, 2015.
- Bruno Poucet (dir.), *L'académie d'Amiens : une académie en devenir*, Amiens, Éditions Encrage, 2015.
- Bernard Pouliquen, *Construire l'excellence scolaire. L'exemple de la Bretagne*, Rennes, CRDP, 2010.
- Bernard Pouliquen, « Les politiques d'éducation dans les territoires », *Administration & Éducation*, n°159, 2018, p. 89-92.
- Michèle Sellier, *La décentralisation de l'enseignement public*, Paris, La Documentation française, 1984.
- Marc Suteau, *Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940*, Rennes, PUR, 1999.
- Marianne Thivend, *L'école républicaine en ville : Lyon, 1870-1914*, Paris, Belin, 2006.
- Smaïn Tsouria, « Territoires : le visage longtemps invisible des inégalités éducatives », *Note de la Fondation Jean-Jaurès*, 17 avril 2017.
- Agnès Van Zanten, *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaire*, Lyon, PUL, 1990.
- Agnès Van Zanten, Jean-Paul Payet, Laurence Roulleau-Berger, *L'école dans la ville. Accords et désaccord autour d'un projet politique*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- Agnès Van Zanten, « La construction des politiques d'éducation. De la centralisation à la délégation au local », dans Pepper D. Culpepper, Peter A. Hall et Bruno Paier (dir), *La France en mutation, 1980-2005*, Paris, Presses de la FNSP, 2006, p. 229-263.
- Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001, 2012.
- Collectif, *L'établissement d'enseignement général et professionnel : nouvelles relations avec l'environnement, nouveaux modes d'action*, actes du colloque de Paris organisé par l'AECSE (21-22 octobre 1989), Paris, Nathan, 1990.
- Collectif, « L'école rurale, une école d'avenir », *Les cahiers pédagogiques*, n°365, 2018 (dossier).
- Collectif, « Ruptures : les territoires de l'école », *Administration & Éducation*, n°162, 2019 (dossier).

Disciplines scolaires, contenus d'enseignement, pédagogie, innovations, rythmes scolaires

- Raymond Bénévent et Claude Mouchet (dir.), *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*, Paris, Champ social, 2014.
- Claire Bonnard et Cathy Perret, « Rythmes scolaires des enfants : discussion autour des contraintes et opportunités économiques des familles », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, n° 1, 2016, p. 13-35.
- André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988, p. 59-119.
- Jean-François Condette, « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) : stimuler l'innovation pédagogique locale en attendant la réforme éducative », *Histoire de l'éducation*, n° 129, 2011, p. 5-38.

Brigitte Dancel, *L'histoire de l'enseignement de l'histoire à l'école publique de la III^e République. Le ministre, le maître et l'élève dans les écoles primaires élémentaires de la Somme, 1880-1926*, Université Paris V René Descartes, thèse en sciences de l'éducation (dir. C. Lelièvre), 1994.

Brigitte Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, PUF, 1996.

Renaud d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*, Grenoble, PUG, 2010.

Renaud d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la V^e République*, Grenoble, PUG, 2011.

Nicolas Divert et Francis Lebon, « Qui fait quoi, qui est qui ? Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n° 4, 2017, p. 25-43.

Benoît Falaize, *L'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire de La Libération à nos jours (1945-2014) : débats et pratiques pédagogiques*, Université de Cergy-Pontoise, thèse en histoire contemporaine (dir. P. Garcia et F. Jacquet-Francillon), 2014.

Sylvie Gaulène et Isabelle Chevalier, « La réforme des rythmes scolaires : une belle utopie ? », *Empan*, vol. 104, n° 4, 2016, p. 111-115.

Paul Gerbod, « Les rythmes scolaires en France : permanences, résistances et inflexions », *Bibliothèque de l'école des chartes*, 1999, t. 157, livraison 2, p. 447-477.

Hélène Gratiot-Alphandery, N. Pousseur et F. Normand, « La fatigue scolaire : résultats de l'enquête du Centre international de l'enfance », *Revue française d'hygiène et de médecine scolaire*, tome XVI, n°2, 1963, p. 49-72.

Evelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR, 1999.

Françoise Lantheaume et Jocelyn Létourneau (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, PUL, 2016.

Nicole Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997.

Joël Lebeaume, *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes, PUR, 2004.

Francis Lebon et Maud Simonet, « “Des petites heures par-ci par-là”. Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 220, 2017, p. 4-25.

Claire Leconte, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2011.

Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, Université Paris I, thèse de doctorat en science politique (dir. Y. Déloye), Paris, 2010.

Patricia Legris, « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@Politique*, n° 3, 2013, p. 69-83.

Michel Lobrot, *La pédagogie institutionnelle : l'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars, 1966.

Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, PUR, 2001.

Pierre Magnin, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*, Paris, PUF, 1993.

MEN-MESR, *L'histoire du CNED depuis 1939*, Chasseneuil, direction générale du CNED, 2008.

Alexander S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, New-York, Hart Publishing, 1960 / Paris, Maspero, 1970 (trad.)

Julien Netter, « La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles », *Espaces et sociétés*, vol. 166, n° 3, 2016, p. 63-77.

Julien Netter, *L'école fragmentée*, Paris, PUF, 2019.

Pierre Nora, « Le nationalisme français d'après les manuels scolaires », association française de science politique, table ronde des 25-26 mai 1962, « Étude comparative des nationalismes contemporains », rapport multigraphié.

Angéline Ogier, « Le rôle du manuel dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969) », *Histoire de l'éducation*, n° 114, 2007, p. 87-119.

Jacques Ozouf et Mona Ozouf, « Le thème du patriotisme dans les manuels scolaires », *Le Mouvement social*, n°49, octobre-décembre 1964, p. 5-31.

Delphine Patry, « La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France », *Recherches en éducation* [en ligne], n°39, 2020 : <https://journals.openedition.org/ree/344#quotation>, consulté le 28 avril 2021.

David Pioli, « La place de l'enfant dans l'institution scolaire à travers les débats syndicaux des années 1980 : des rythmes scolaires à la régulation sociale », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n° 4, 2006, p. 111-134.

Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire (1860-1990)*, Paris, CNRS Éditions, 1999.

Antoine Prost, « Une utopie pédagogique », dans Franck Georgi (dir.), *Autogestion : la dernière utopie ?*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2003, p. 307-312.

Jean-François Thémimes, « Lieux, frontières et territoires : les professeurs et la fabrique des espaces éducatifs dans la réforme des rythmes scolaires », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, n° 51, 2018, p. 63-86.

François Testu, « Les rythmes scolaires », *Revue française de pédagogie*, n° 47, 1979, p. 47-58.

Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique* ; Paris, Éditions de la MSH, 1997.

Inégalités, refusés de l'école et enseignement adapté, échec et décrochage scolaire

Pierre-Yves Bernard, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF, 2011.

Alfred Binet et Théodore Simon, « Étude sur l'art d'enseigner la parole aux sourds-muets », *L'année psychologique*, vol. 15, 1908, p. 373-396.

Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, La Bouture-Chronique sociale, 1998.

Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

Raymond Boudon, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.

Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed et Danièle Trancart (dir.), *Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, rapport de recherche, DEP-MEN / Direction de la recherche (MESR) / DATAR, 2006 : http://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=1293, consulté le 30 mars 2021.

Michel Chauvière, « École, inadaptation et société », *Histoire de l'éducation*, n°22, 1984, p. 69-84.

Michaël Gaudreault, Isabelle Morin, Jean-Guillaume Simard, Michel Perron et Suzanne Veillette, « Les facteurs territoriaux de persévérance et de réussite scolaires au Québec », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°51, 2018, p. 37-60.

Viviane Isambert-Jamati, « L'échec scolaire et la démocratisation de l'enseignement », *Les Cahiers pédagogiques*, n°53, 1965, p. 17-20 (republié dans la *Revue française de pédagogie*, n°206, 2020, p. 49-55).

Viviane Isambert-Jamati, « Les « handicaps socio-culturels » et leurs remèdes pédagogiques », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1973, n°4, p. 303-318 (republié dans *Revue française de pédagogie*, n°206, 2020, p. 37-47).

Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°169, 2009, p. 17-28.

Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.

Martial Meziani et Didier Séguillon, « De la méthode expérimentale à la controverse de la méthode. Le rôle d'Alfred Binet dans l'éducation des sourds-muets en France », *Recherches et éducations* [en ligne], hors-série, 2019, <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6421>, consulté le 19 janvier 2021.

Hubert Montagner, *En finir avec l'échec scolaire : l'enfant, ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard, 1996.

Marco Oberti, *L'école dans la ville. Ségrégation-mixité-carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007.

Patrice Pinell et Markos Zafirooulos, *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1981)*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1983.

Éric Plaisance (dir.), « L'échec scolaire » : *nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Actes du colloque franco-suisse, 9-12 janvier 1984*, Paris, Éditions du CNRS, 1985.

Bertrand Ravon, *L'échec scolaire. Histoire d'un problème public*, Paris, Éditions In Press, 2000.

Jean-Yves Rochex, « Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, n°23, 2001, p. 339-356.

Monique Vial et Marie-Anne Hugon, « Histoire de l'enseignement spécial : trois études sur les classes de perfectionnement », *Cahiers du CRESAS*, n°22, 1982, p. 151-175.

Monique Vial, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, Paris, Armand Colin, 1990.

Collectif, « Enseignement et monde rural », *Revue française de pédagogie*, n°73, octobre-décembre 1985 (dossier).

Santé, hygiène, épidémies et crises sanitaires

Stéphane Bonnéry et Étienne Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute, 2020.

Sylvain Connac, Jean-Charles Léon et Jean-Michel Zakhartchouk (coord.), *Construire ensemble l'école d'après*, Paris, ESF, 2020.

François Delaporte, *Les épidémies*, Paris, Presses Pocket, 1995.

Karl Feltgen, « La grippe "espagnole" à Rouen », *Études Normandes*, 56^e année, n°1, 2007, p. 15-30.

Jean-Noël Jeanneney, *Virus ennemi. Discours de crise, histoire de guerres*, Paris, Gallimard, 2020.

Séverine Parayre, *L'hygiène à l'école, une alliance de la santé et de l'éducation (XVIII^e-XIX^e siècles)*, Saint-Étienne, Presses universitaires de Saint-Étienne, 2011.

Histoire culturelle et matérielle de l'éducation

Patrimoines et archives de l'éducation

Danièle Alexandre-Bidon, Marie-Madeleine Compère, Yves Gaulupeau, Jacques Verger, Gérard Bodé, Patrick Ferté, Philippe Marchand, Pierre Caspard, *Le Patrimoine de l'éducation nationale*, Charenton-le-Pont, Flohic Éditions, 1999.

Soraya Boudia, Anne Rasmussen, et Sébastien Soubiran (dir.), *Patrimoine et communautés savantes*, Rennes, PUR, 2009.

Thérèse Charmasson (dir.), *Histoire de l'enseignement, XIX^e-XX^e siècles. Guide du chercheur*, Paris, INRP/CTHS, 2006.

Jean-François Condette et Marguerite Figeac-Monthus (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation. Patrimoine et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*, Pessac, MSH d'Aquitaine, 2014.

Marguerite Figeac-Monthus (dir.), *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e siècle à nos jours*, Paris, Honoré Champion, 2018.

Bruno Poucet (dir.), *Mille ans d'éducation en Picardie*, Amiens, Encrege Éditions, 2008.

Constructions, espaces et architectures scolaires

Brigitte Albero, Teresa Yurén et Jérôme Guérin (dir.), *Modèles de formation et architecture dans l'enseignement supérieur. Culture numérique et développement humain*, Paris, Éditions Raison et Passions, 2018.

Caroline Barrera (dir.), *La cour de récréation*, Portet-sur-Garonne, Éditions Midi-Pyrénéennes, 2016.

Lucien Béatrix, « Études des bâtiments scolaires du Mâconnais entre 1860 et 1914. Chronologie et architecture », *Bulletin du Centre d'histoire économique et sociale de la région lyonnaise*, n° 3, 1985, p. 43-51.

Hélène Benrekassa, *La Maison d'école en Seine-et-Marne au dix-neuvième siècle (1833-1889)*, Paris, EHESS, thèse d'anthropologie sociale et historique (dir. M. Agulhon), 1984.

Florence Bourillon, Nathalie Gorochov, Boris Noguès et Loïc Vadelorge (dir.), *L'université et la ville. Les espaces universitaires et leurs usages en Europe du XIII^e au XXI^e siècle*, Rennes, PUR, 2018.

Serge Chassagne (dir.), *La Maison d'école en France au XIX^e siècle*, Paris, INRP, 1987.

Anne-Marie Châtelet, *Les écoles primaires à Paris, 1870-1914 : définition et élaboration d'un équipement*, Université Strasbourg II, thèse d'histoire de l'art (dir. F. Loyer), 1991.

Anne-Marie Châtelet, *La Naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, Paris, Honoré Champion, 1999.

Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch et Jean-Noël Luc (dir.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle*, Paris, Éditions Recherches, 2003.

Anne-Marie Châtelet et Marc Le Cœur (dir.), *L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale*, Lyon, SHE/INRP, 2004.

Anne-Marie Châtelet et Marc Le Cœur (coord.), *Histoire de l'éducation*, « L'architecture scolaire », n°102, mai 2004 (dossier).

Anne-Marie Châtelet, *Architectures scolaires, 1930-1939*, Paris, Éditions du Patrimoine, 2018.

Pascal Clerc, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour* [en ligne], n°94, 2020 : <https://journals.openedition.org/geocarrefour/14426?s=03#quotation>, consulté le 24 avril 2021.

Marie Dallaire et Linda Croteau (coord.), « Repenser l'école », *Formes*, n°15, février 2020 (dossier).

Julie Delalande, *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2001.

Marie-Claude Derouet-Besson, *Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Paris, Éditions Métailie, 1998.

Jean-Paul Duclos, *Un CES par jour ou l'État dans tous ses états*, Université Bordeaux I, thèse de doctorat en science politique (dir. J. Dumas), 1992.

Cécile Fabris, Catherine Guégan, Éric Cron et Jean Davoigneau (coord.), « Les patrimoines des lycées français du XIX^e au XXI^e siècle : de la connaissance à la valorisation », *In Situ. Revue des patrimoines* [en ligne], ministère de la culture, n°44, mai 2021 (dossier) : <https://journals.openedition.org/insitu/30549>, consulté le 15 mai 2021.

Jean Fourastié, « Les travaux de la commission de l'équipement scolaire du Commissariat général au Plan », *Population*, 13^e année, n°2, 1958, p. 215-226.

Françoise Granoulhac, *Les conceptions architecturales et l'utilisation de l'espace dans l'enseignement secondaire public en Angleterre et au Pays-de-Galles, 1973-1996*, Université Grenoble 3, thèse de doctorat en études anglaises (dir. J.-P. Revauger), 1996.

Michel Lainé, *L'école élémentaire en France, ensembles spatiaux et architecturaux, 1649-1992*, Université Paris V, thèse de sciences de l'éducation (dir. G. Vigarello), 1992.

Michel Lainé, *Les Constructions scolaires en France*, Paris, PUF, 1996.

Guy Lambert, « L'architecture des écoles nationales professionnelles dans l'entre-deux-guerres : le pragmatisme d'une politique centralisée », *Histoire de l'éducation*, n°147, 2017, p. 147-176.

Léa Muller, « L'utopie, un outil de conception comme un autre ? », *Chroniques d'architecture*, 21 mars 2017 : <https://chroniques-architecture.com/lutopie-un-outil-de-conception-comme-un-autre/>, consulté le 23 avril 2021.

Marie Musset, « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? », *Dossier d'actualité veille et analyses*, IFÉ, n°75, 2012.

Raymond Oberlé, « Cent ans de construction scolaire à Mulhouse 1831-1939 », *Annuaire historique de la ville de Mulhouse*, tomes 3, 5 et 7, 1991 (p. 47-72), 1993 (p. 83-107), 1996 (p. 115-142).

Thierry Paquot, « Architecture et urbanisme », dans Thierry Paquot, *Utopies et utopistes*, Paris, La Découverte, 2018, p. 73-97.

Didier Perret et Magali Hardouin, « La classe laboratoire numérique : en quoi la modulation de l'espace classe entraîne de nouvelles modalités d'apprentissages et de nouvelles pratiques enseignantes ? », *Carnets de géographes* [en ligne], n°14, 2020 : <https://journals.openedition.org/cdg/6192>, consulté le 24 avril 2021.

Aleyda Resendiz-Vazquez, *L'industrialisation du bâtiment : le cas de la préfabrication dans la construction scolaire en France (1951-1973)*, Paris, CNAM, thèse de doctorat en histoire des techniques (dir. A. Guillerme et S. Barles), 2010.

Frédéric Seitz, « GEEP-Industries, le cœur et la croissance », dans Gérard Monnier et Richard Klein (dir.), *Les années ZUP. Architectures de la croissance, 1960-1973*, Paris, Éditions Picard, 2002, p. 218-213.

Pascal Vangrunderbeeck (dir.), *Les espaces physiques d'apprentissage. Mettre en relation espace et méthodes pédagogiques pour optimiser l'apprentissage*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, Les cahiers du Louvain Learning Lab, n°9, 2020.

Sylvie Zenouda, *Lycées en ville, villes au lycée. Les lycées innovants des villes nouvelles de la région parisienne au cours des années 1970*, Université Paris IV, thèse en histoire contemporaine (dir. J.-N. Luc), 2013.

Représentations, images et imaginaires de l'école

Ludivine Balland, « La crise de l'école comme problème public. Luttés de sens autour des transformations scolaires et mise en scène des écarts culturels », *Idées économiques et sociales*, n°190, 2017, p. 37-45

Antoine Derobertmasure, Marc Demeuse et Marie Bocquillon (dir.), *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif*, Paris, Éditions Mardaga, 2020.

Sylvain Wagnon, « La photo de classe, une autre histoire de l'école ? », *The conversation*, 16 avril 2019 : <https://theconversation.com/la-photo-de-classe-une-autre-histoire-de-lecole-115316>, consulté le 16 novembre 2020.

Table des sigles et acronymes

| | |
|-------|--|
| AD | Archives départementales |
| ADELS | Association pour la démocratie et l'éducation locale et sociale |
| AECSE | Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation |
| AEERS | Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique |
| AFP | Agence France-Presse |
| AMF | Association des maires de France |
| AN | Archives nationales |
| ANMT | Archives nationales du monde du travail |
| ANPEI | Association nationale pour la promotion des établissements intégrés |
| APHG | Association des professeurs d'histoire-géographie |
| APL | Agence de presse lycéenne puis Action presse lycéenne |
| APU | Artois presses université |
| Arch. | Archives |
| ATRHE | Association transdisciplinaire pour les recherches historiques sur l'éducation |
| BAT | Bon à tirer |
| BDIC | Bibliothèque de documentation internationale contemporaine |
| BEPE | Bureau d'études de la presse étrangère |
| BMG | Bibliothèque musée de la guerre |
| BNF | Bibliothèque nationale de France |
| BOEN | Bulletin officiel de l'Éducation nationale |
| BU | Bibliothèque universitaire |
| BUEF | Bibliothèque universitaire d'éducation et de formation |

| | |
|-------|--|
| CAL | Comité d'action lycéen |
| CAP | Certificat d'aptitude pédagogique |
| CAR | Circonscription d'action régionale |
| CAPES | Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré |
| CAREF | Centre amiénois de recherche en éducation et formation |
| CED | Communauté européenne de défense |
| CEDIS | Centre d'écodéveloppement et d'initiative sociale |
| CEG | Collège d'enseignement général |
| CERES | Centre d'études, de recherches et d'éducation socialiste |
| CES | Collège d'enseignement secondaire |
| CESR | Conseil économique et social régional |
| CET | Collège d'enseignement technique |
| CFDT | Confédération française démocratique du travail |
| CFTC | Confédération française des travailleurs chrétiens |
| CHSSC | Centre d'histoire des sociétés, des sciences et des conflits |
| CHU | Centre hospitalier universitaire |
| CIEP | Centre international d'études pédagogiques |
| CIR | Convention des institutions républicaines |
| CIREM | Centre interuniversitaire de recherche sur la première modernité |
| CLEMI | Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information |
| CNAL | Comité national d'action laïque |
| CNDP | Centre national de documentation pédagogique (devenu Canopé) |
| CNEC | Centre national d'enseignement par correspondance |
| CNED | Centre national d'enseignement à distance |

| | |
|--------|---|
| CNESCO | Centre national d'évaluation du système scolaire |
| CNGA | Conseil national des groupes académiques de l'enseignement public |
| CNIP | Centre national des indépendants et paysans |
| CNR | Conseil national de la Résistance |
| CNRS | Centre national de la recherche scientifique |
| CNU | Conseil national des universités |
| CODER | Commission de développement économique régional |
| COVED | Covid et vulnérabilités éducatives |
| CRDP | Centre régional de documentation pédagogique |
| CREHS | Centre de recherche et d'études histoire et sociétés |
| CRPE | Concours de recrutement de professeurs des écoles |
| CTHS | Comité des travaux historiques et scientifiques |
| CUIP | Comité universitaire d'information pédagogique |
| CURSA | Centre universitaire de recherche sociologique d'Amiens |
| DEC | Direction des équipements et constructions |
| DESUS | Direction de l'équipement scolaire, universitaire et sportif |
| DGFIM | Direction générale des finances et de la modernisation |
| DIPRE | Direction de la prévision |
| DJS | Défense de la jeunesse scolaire |
| DSDEN | Direction des services départementaux de l'Éducation nationale |
| EA | Équipe d'accueil |
| EHESS | École des hautes études en sciences sociales |
| ENS | École normale supérieure |
| EPR | Établissement public régional |

| | |
|--------|---|
| EPS | École primaire supérieure |
| ESC | École supérieure de commerce |
| ESF | Éditions sociales françaises |
| ESPE | École supérieure du professorat et de l'éducation |
| ESU | Étudiants socialistes unifiés |
| FCPE | Fédération des conseils de parents d'élèves |
| FEDER | Fonds européen de développement régional |
| FEN | Fédération de l'Éducation nationale |
| FEP | Fédération de l'enseignement privé |
| FHU | Fédération hospitalo-universitaire |
| FJJ | Fondation Jean-Jaurès |
| FNESR | Fédération nationale des élus socialistes et républicains |
| FNSP | Fondation nationale des sciences politiques |
| GAM | Groupe d'action municipale |
| GEEP | Groupe d'études et d'entreprises parisiennes |
| HIMASE | Association pour l'histoire des militants associatifs et syndicaux de l'éducation |
| IEFR | Institut d'étude des faits religieux |
| IEP | Institut d'études politiques |
| IFÉ | Institut français de l'éducation |
| IGEN | Inspection générale de l'Éducation nationale |
| IGAENR | Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche |
| INA | Institut national de l'audiovisuel |
| INED | Institut national d'études démographiques |
| INJEP | Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire |

| | |
|---------|--|
| INRP | Institut national de la recherche pédagogique |
| INSPE | Institut national supérieur du professorat et de l'éducation |
| IRHIS | Institut de recherches historiques du Septentrion |
| IRHSES | Institut de recherches historiques sur le syndicalisme des enseignements du second degré |
| IRICE | Identités, relations internationales et civilisations de l'Europe |
| ISCHE | <i>International standing conference for the history of education</i> |
| IUFM | Institut universitaire de formation des maîtres |
| JEC | Jeunesse étudiante chrétienne |
| JORF | Journal officiel de la République française |
| LEP | Lycée d'enseignement professionnel |
| LMD | Licence Master Doctorat |
| MDSF | Mouvement démocrate socialiste de France |
| MEEF | Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation |
| MEN | Ministère de l'Éducation nationale |
| MESR | Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche |
| MRP | Mouvement républicain populaire |
| MSH | Maison des sciences de l'homme |
| MESHS | Maison européenne des sciences de l'homme et de la société |
| MUNAÉ | Musée national de l'éducation |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| OER | Observatoire de l'école rurale |
| OET | Observatoire éducation et territoires |
| ONAC-VG | Office national des anciens combattants-victimes de guerre |
| OTAN | Organisation du traité de l'Atlantique nord |

| | |
|--------|---|
| OURS | Office universitaire de recherche socialiste |
| PIA | Programme d'investissements d'avenir |
| PREUVE | Picardie réussite éducative |
| UDF | Union pour la démocratie française |
| UFD | Union des forces démocratiques |
| UGS | Union de la gauche socialiste |
| URI | Union régionale interprofessionnelle |
| PAJEP | Pôle de conservation des archives des associations de jeunesse et d'éducation populaire |
| PAO | Publication assistée par ordinateur |
| PEB | <i>Program of educational building</i> |
| PCF | Parti communiste français |
| PEDT | Projet éducatif territorial |
| PR | Parti républicain |
| PS | Parti socialiste |
| PUB | Presses universitaires de Bordeaux |
| PUF | Presses universitaires de France |
| PUG | Presses universitaires de Grenoble |
| PUL | Presses universitaires de Lyon |
| PUN | Presses universitaires de Nancy |
| PU-PH | Professeur des universités-praticien hospitalier |
| PUR | Presses universitaires de Rennes |
| PUS | Presses universitaires du Septentrion |
| RAT | Réserve de l'armée territoriale |
| REP | Réseau d'éducation prioritaire |

| | |
|--------|---|
| RFA | République fédérale allemande |
| RIT | Régiment d'infanterie territoriale |
| RPI | Regroupement pédagogique intercommunal |
| RPR | Rassemblement pour la République |
| SCD | Service commun de documentation |
| SCN | Service à compétence nationale des archives nationales |
| SFIO | Section française de l'Internationale ouvrière |
| SGEN | Syndicat général de l'Éducation nationale |
| SHE | Service d'histoire de l'éducation |
| SNALC | Syndicat national des lycées et collèges |
| SNES | Syndicat national des enseignements de second degré |
| SNI | Syndicat national des instituteurs |
| SWG | <i>Standing working group</i> |
| TD | Travaux dirigés |
| TZR | Titulaire sur zone de remplacement |
| UDSR | Union démocratique et socialiste de la résistance |
| UMR | Unité mixte de recherche |
| UNEF | Union nationale des étudiants de France |
| UNESCO | Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture |
| UPJV | Université de Picardie Jules Verne |
| UR | Unité de recherche |
| ZEP | Zone d'éducation prioritaire |
| ZUP | Zone à urbaniser en priorité |

Julien Cahon, *Saisir l'école par ses acteurs. Une approche socio-historique des politiques éducatives, entre local et national (1914-1989)*, HDR en sciences de l'éducation et de la formation (garant : Bruno Poucet), Amiens, UPJV, ED-SHS, 2021.

Il existe de multiples manières de saisir l'école française : les institutions, les structures, les lois et textes normatifs, les réformes, la pédagogie, les idées, les structures, les lieux, les espaces. On peut aussi s'interroger sur son évolution, ses finalités, ses limites, ou ses relations avec la société et l'État. Cette note de synthèse a fait le choix d'une coupe transversale de ces questions et d'une approche socio-historique. Pour cela, il s'inscrit dans le mouvement de fond qu'il est convenu d'appeler le « retour de l'acteur », sensible dans les sciences sociales depuis la fin des années 1980. La période envisagée embrasse un court XX^e siècle, inauguré par la Grande Guerre, qui bouscule les certitudes du modèle scolaire républicain. L'année 1989, qui vient clore l'analyse, est un événement nœud : elle est à la fois un marqueur des nouveaux débats sur la laïcité scolaire et de la modernisation du système éducatif français formalisée par la loi Jospin. À l'intérieur ou aux marges de l'école, les pratiques individuelles et collectives sont envisagées du point de vue des enseignants et des élèves, des organisations politiques et syndicales, et des administrations centrales et locales. La priorité est donnée aux acteurs de l'enseignement primaire et secondaire public laïque, qui constitue le cœur de la scolarité obligatoire. Cette démarche permet de saisir de manière évolutive et dynamique l'autonomie relative des acteurs et leurs interactions, en s'attachant à comprendre le fonctionnement des institutions ou des groupes qu'ils forment, tant au niveau national qu'aux échelons locaux, pensés de façon articulée. Dans ce cadre, sont ainsi appréhendées les transformations d'une école de masse (démocratisation, rénovation pédagogique, constructions scolaires) et les politiques nationales et locales qui s'y rapportent. Elles sont entendues ici comme des réponses à des problèmes éducatifs de longue durée, une fabrique résultant de pratiques et de manières d'appréhender des situations, entre capacités d'agir et contraintes, sur fond de crise (militaire ou sociale) ou dans un contexte propice au changement. Elles peuvent susciter adhésion, refus ou arrangements, voire des débats passionnés (laïcité, rythmes scolaires). Cette étude participe également en définitive aux réflexions autour de la notion de « forme scolaire » réinterrogée par les sciences de l'éducation.

Mots clés : éducation, acteurs, politiques et administration de l'enseignement, guerres, laïcité, collectivités locales, territoires, bâtiments scolaires, temps scolaires.