



HAL
open science

Les Cahiers de RECITS n°11 (2019)

Laurent Heyberger, Nathalie Rodet-Kroichvili, Gaspard Delon, Laurent Véray,
Valérie Pozner, Alexandre Sumpf, Daniel Schulz, Raphaël Pillosio, Renaud
d'Enfert, Thérèse Charmasson, et al.

► To cite this version:

Laurent Heyberger, Nathalie Rodet-Kroichvili, Gaspard Delon, Laurent Véray, Valérie Pozner, et al..
Les Cahiers de RECITS n°11 (2019): Les femmes dans l'enseignement technique et scientifique 14-
18 au prisme des regards (inter)nationaux. Nathalie Rodet-Kroichvili; Laurent Heyberger. Editions
UTBM (Université de technologie de Belfort-Montbéliard), 11-2019, 2020, Cahiers de RECITS, 979-
10-91901-45-1. hal-04330940

HAL Id: hal-04330940

<https://hal.science/hal-04330940>

Submitted on 8 Dec 2023

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.

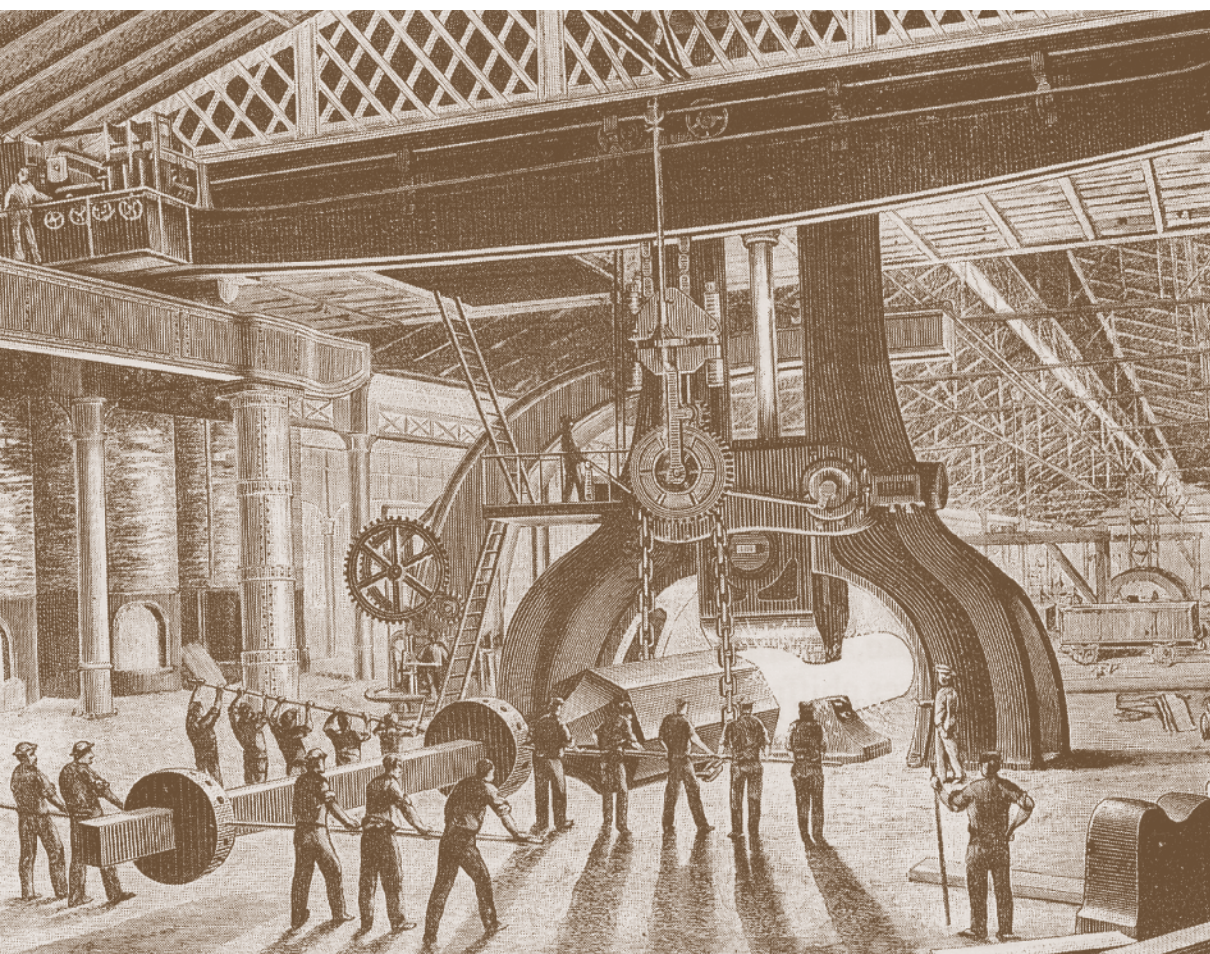
Public Domain

Cahiers de RECITS

N°11 - 2019

Les femmes dans l'enseignement technique et scientifique

14-18 au prisme des regards (inter)nationaux



Cahiers de l'axe transverse RECITS (Recherches et Etudes sur le Changement Industriel, Technologique et Sociétal),
Laboratoire FEMTO-ST, UMR 6174, UBFC
et Université de Technologie de Belfort-Montbéliard
90 010 Belfort cedex.

Responsable scientifique : Nathalie RODET-KROICHVILI

Courriel : nathalie.kroichvili@utbm.fr

Rédacteur en chef : Laurent HEYBERGER

Courriel : laurent.heyberger@utbm.fr

L'équipe RECITS (Recherches et Etudes sur le Changement Industriel, Technologique et Sociétal) constitue l'axe transverse en sciences humaines et sociales (SHS) de l'unité mixte de recherche FEMTO-ST (UMR 6174) et regroupe les activités de recherche SHS du Pôle Humanités de l'UTBM. Le cœur des activités de recherche conduites au sein de l'équipe est l'analyse du changement (technologique, organisationnel, sociétal, territorial). Plus exactement, non seulement les recherches examinent les déterminants, les modalités et les conséquences de la découverte technologique, mais également en quoi cette découverte technologique s'accompagne de changements de son milieu, en étudiant les évolutions des modes d'organisation sociale de la production et ceci de manière contextualisée (dans un temps et un territoire donnés). Des domaines sont privilégiés dans l'analyse du changement technologique, notamment l'énergie, les transports et la mobilité, l'industrie 4.0, le patrimoine scientifique, technique et industriel. Ce faisant, RECITS expérimente une forme de recherche technologique fondée :

- Sur une recherche disciplinaire en sciences humaines et sociales (histoire, épistémologie et histoire des sciences et des techniques, économie, sociologie, philosophie)
- Sur une recherche interdisciplinaire en sciences humaines et sociales
- Sur une recherche interdisciplinaire entre sciences pour l'ingénieur et sciences humaines et sociales
- Représentations de la technique.

Cahiers de RECITS : ISSN 1769-9592

Rédaction : Université de technologie de Belfort-Montbéliard
UTBM, site de Sevenans, rue du château, 90 010 Belfort cedex

Cahiers de RECITS

Les femmes dans l'enseignement technique et scientifique

14-18 au prisme des regards (inter)nationaux

Cahiers de l'axe transverse RECITS, Laboratoire FEMTO-ST (UMR6174),
UBFC et Université de technologie de Belfort-Montbéliard
Responsable scientifique : Nathalie RODET-KROICHVILI,
maître de conférences HDR
Axe transverse RECITS du laboratoire FEMTO-ST (UMR 6174),
UBFC et Université de technologie de Belfort-Montbéliard

Cahiers de RECITS

**Les femmes dans l'enseignement technique
et scientifique**

14-18 au prisme des regards (inter)nationaux



Cahiers de
RECITS
n° 11

Les femmes dans l'enseignement technique et scientifique

14-18 au prisme des regards (inter)nationaux

**Recherche sur le Changement Industriel,
Technologique et Sociétal, Université de technologie
de Belfort-Montbéliard (UTBM)**

Introduction générale

Cette onzième livraison des *Cahiers de RECITS* regroupe les Actes de deux journées d'étude organisées en collaboration par l'équipe RECITS de l'UTBM, fidèle à sa vocation de diffusion de la culture scientifique et d'ouverture sur la cité d'une part et, bien sûr, de questionnement des phénomènes technologiques d'autre part.

Dans le cadre de la célébration du centenaire de la Grande Guerre tout d'abord, les rencontres « Cinéma et Histoire » 2014, organisées conjointement avec le Festival *Entrevues* de Belfort et Priska Morrissey, maîtresse de conférences en études cinématographiques de l'Université Rennes 2 de Haute-Bretagne (Equipe Arts Pratiques et Poétiques), ont interrogé le « kaléidoscope » international que constituent les films occidentaux contemporains. Entre exaltation du sentiment national et dénonciation pacifiste de l'absurdité de la guerre, les deux journées consacrées à « Kaléidoscope : 14-18 au prisme des regards (inter) nationaux » se sont donc penchées sur les productions cinématographiques de la Grande Guerre et leurs réceptions. Les unes comme les autres ont autant rassemblé que divisé pays et continents, au gré de l'histoire mouvementée du xx^e siècle. C'est notamment le décalage polysémique entre une réalité historique toujours difficile, voire impossible à saisir dans le cas de l'expérience du feu, et les représentations successives qui en sont données qui a été interrogé. Les différentes contributions ont également abordé la question complexe de la construction du sentiment national et de l'engagement et, bien sûr, celui des représentations visuelles et sonores de la Première Guerre mondiale, notamment à l'occasion d'une très belle séance de ciné-concert (*La Grande Parade* de King Vidor, USA, 1925).

Gaspard Delon évoque ainsi les « Passes d'armes » franco-étatsuniennes autour de ce film qui influencera durablement le cinéma américain, et dont on peut même dire qu'il deviendra une matrice des films de

guerre hollywoodiens. Mais ce « spectacle hollywoodien », formellement puissant, est perçu dans la France d'après-guerre comme une provocation, une représentation factice et mystificatrice de l'expérience des tranchées. Les productions cinématographiques révèlent donc d'importants enjeux culturels et politiques. C'est ce que montre également la riche analyse que nous livre Laurent Véray de la réception française de *Dawn*, film du Britannique Herbert Wilcox (1928). Ce *biopic*, retraçant la vie de l'infirmière Edith Cavell, fusillée par les Allemands en Belgique en 1915, joue le rôle de révélateur des tensions nationalistes et diplomatiques qui perdurent entre la France et l'Allemagne, malgré le rapprochement entre les deux pays après 1923. À la fin de la vague pacifiste des années 1920, la réception d'*Okraïna*, de Boris Barnet (1932) se fait plus consensuelle en URSS, mais aussi en Occident. Comme le montrent Valérie Pozner et Alexandre Sumpf, ce film antimilitariste et anti-impérialiste répond bien évidemment aux attentes du genre « historico-révolutionnaire » imposé aux studios par le régime soviétique, mais il est aussi et surtout l'œuvre originale d'un réalisateur qui allie la réussite esthétique à un propos novateur, en mettant l'accent sur la vie quotidienne et sur l'arrière. Tout autre est la teneur de *Morgenrot* (Gustav Ucicky, 1933), dont la légende veut qu'il ait été vu par Hitler la veille de son accession à la Chancellerie. Certes, il s'agit d'un film marquant, puisqu'il constitue le prototype du film de guerre sous-marin, avec, pour lointain héritier, le célèbre *Das Boot* (1981). Mais Daniel Schulz démontre surtout l'usage idéologique qui est ici fait du cinéma : conception organique de l'homme et de la machine, et au-delà de la nation, sacrifice et mort héroïque à l'âge technologique sont constitutifs du nationalisme allemand des années 1930. Enfin, Raphaël Pilloso expose dans le temps long les raisons de la (non)représentation de la Grande Guerre dans le cinéma italien, en analysant plus spécifiquement la genèse de *La Grande Guerra* de Mario Monicelli (1959). Suite au succès rencontré par *Les Sentiers de la Gloire* en Italie, cette comédie distanciée constitue une véritable rupture dans les représentations cinématographiques italiennes de la Première Guerre mondiale.

Partant du constat que « le croisement entre genre et techniques est rarement effectué dans l'historiographie francophone¹ », *a fortiori* dans sa dimension régionale – en dehors du cas parisien, mieux connu – ces onzièmes *Cahiers de RECITS* accueillent également les actes de la journée d'étude intitulée « La place des femmes dans les structures régionales d'enseignements techniques et scientifiques, XIX^e-XXI^e siècles », co-organisée par RECITS en novembre 2016, dans le cadre de la fédération des MSH de

1. KNITTEL Fabien et RAGGI Pascal, « Introduction », dans KNITTEL Fabien et RAGGI Pascal (dir.), *Genre et techniques, XIX^e-XXI^e siècles*, Rennes, PUR, 2013.

Bourgogne et de Franche-Comté, et par Nathalie Joly (UBFC, UMR1041 CESAER, INRA, AgroSup Dijon) et Fabien Knittel (UFC, LSH EA 2273). Après l'oxymoron bien connu de la « femme scientifique » (Rossiter), cette journée d'étude a questionné celui de la « femme technicienne », et surtout elle a exploré la question du genre et de l'enseignement, en examinant formations des champs et formations des villes, tout en couvrant un large spectre chronologique, des pionnières et transfuges de genre de la fin du XIX^e siècle-début du XX^e siècle à la « révolution respectueuse » (Catherine Marry) du début du XXI^e siècle.

Côté ville, les cours et les écoles de dessin pour les jeunes filles de Limoges, destinés à alimenter en main-d'œuvre qualifiée l'industrie de la porcelaine, font figure de pionniers à l'échelle nationale – à l'exclusion de Paris. Renaud D'Enfert montre que ces formations graphiques sont à la fois très précoces (années 1850) et novatrices, puisqu'elles introduisent la mixité – de manière très limitée – dès les années 1860. Elles rencontrent aussi un succès que l'on observe rarement ailleurs : dès le début du XX^e siècle, les filles sont devenues plus nombreuses que les garçons. Toutefois, il n'est bien sûr pas question d'émancipation : l'origine plutôt bourgeoise des élèves et la finalité sociale des formations – maintenir les femmes au foyer – en témoignent.

C'est sans doute côté champs que les formations dispensées aux jeunes filles proposent les modèles (programmes, sociologie des recrutements, etc.) les plus genrés et les plus conservateurs, sans que la nature confessionnelle de l'enseignement ou le fameux enseignement agricole ménager soient les seuls en cause. La contribution de Thérèse Charmasson et Anne-Marie Lelorrain permet tout d'abord de resituer la place des femmes dans le cadre légal de l'enseignement technique agricole français sur la longue durée, de la première école professionnelle agricole pour femme (1886) à la création du réseau égalité filles-garçons dans l'enseignement technique agricole (2002). Elles montrent ainsi la très tardive et progressive disparition des différences entre formations pour filles et pour garçons, après les lois Rocard de 1984. Jean-Louis Escudier s'attache également sur le temps long (1880-1960) à analyser les « rendez-vous manqués » – et méconnus – de la formation professionnelle des viticultrices (de la crise phylloxérique à 1918), puis il met en évidence d'une part la forte différenciation genrée qui perdure dans ces formations, d'autre part le décalage persistant entre l'enseignement dispensé aux femmes et leur environnement viticole. Du côté franc-comtois analysé par Fabien Knittel et Adeline Divoux-Bonvalot, c'est bien sûr le lait qui est davantage présent dans les enseignements des écoles ménagères agricoles

privées, sans toutefois que le modèle proposé soit plus émancipateur. La reconstitution des trajectoires professionnelles complexes des anciennes élèves montre toutefois que l'objectif de lutte contre l'exode rural que se fixent les promoteurs de ce type d'enseignement n'est pas atteint : c'est là tout l'intérêt d'une approche par l'enquête orale. Cette remarque vaut également pour la contribution d'Annie Sigwalt qui questionne le choix d'orientation des « pionnières » de l'École – catholique – d'Agriculture d'Angers (années 1964-1973), le quotidien de leurs scolarités, leurs conditions d'accès au monde du travail et leurs carrières. Les interviews réalisées à l'occasion du centenaire de l'École (1998) viennent ainsi jeter une lumière assez crue sur l'intégration de ces pionnières, qui ne se considèrent par ailleurs pas – toutes – comme telles.

Enfin, pour la période la plus récente (1985-2016), Laurent Heyberger analyse à l'aide de plus de 15 000 dossiers d'étudiantes et d'étudiants de l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard les déterminants sociologiques du choix des filières ingénieurs. Il montre que la transmission maternelle exerce une forte influence sur le choix des filles, même si l'épiciérat – modèle paternel – est *a priori* le plus visible, dans une population étudiante qui, caractéristique moderne, se distingue de celles des autres écoles par une relative indifférenciation filles/garçons des modèles parentaux.

Ce onzième numéro des *Cahiers de RECITS* s'est fait attendre : la rédaction en porte la responsabilité et prie ses lecteurs et ses auteurs de bien vouloir l'en excuser. Bonne lecture à toutes et tous !

Laurent Heyberger
Nathalie Joly
Fabien Knittel
Priska Morrissey

Composition du comité de lecture des *Cahiers de RECITS*

Gérard Bodé (ENS de Lyon)
Régis Boulat (Université de Haute-Alsace)
Gérard Chazal (Université de Bourgogne)
Yves Cohen (EHESS)
Catherine Coquery-Vidrovitch (Université Paris Diderot-Paris 7)
Michel Cotte (Université de Nantes)
Olivier Dard (Université Paul Verlaine, Metz)
Jean-Claude Daumas (Université de Franche-Comté)
Claire Delfosse (Université Lyon 2)
Christiane Demeulenaere (Centre Alexandre Koyré, UMR 8560 – CNRS – EHESS – MNHN, Paris)
Renaud d'Enfert (Université de Cergy-Pontoise)
Andrew Feenberg (Simon Fraser University, Canada)
Claudine Fontanon (EHESS)
Patrick Fridenson (EHESS)
Anne-Françoise Garçon (Université Paris I Panthéon-Sorbonne)
Laurent Garreau (réseau Canopé)
André Guillaume (CNAM)
André Grelon (EHESS)
Michel Hau (Université de Strasbourg)
Nicolas Hatzfeld (Université d'Evry-Val-d'Essonne)
Claude Hauser (Université de Fribourg, Suisse)
Alexandre Herléa (Université de Technologie de Belfort-Montbéliard)
Laurent Herment (EHESS)
Liliane Hilaire-Pérez (Université Paris Diderot-Paris 7)
Ronald Hubscher (Université Nanterre Paris 10)
François Jarrige (Université de Bourgogne)
Hervé Joly (CNRS)
Pierre Lamard (Université de Technologie de Belfort-Montbéliard)
Laurent Le Forestier (Université Rennes 2)
Anne-Marie Lelorrain (Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche, ministère de l'Agriculture)
Charles Lenay (Université de Technologie de Compiègne)
Jean-Louis Loubet (Université d'Évry)
Thierry Martin (Université de Franche-Comté)
Gilbert Meynier †
Priska Morrissey (Université Rennes 2)
Jean-Marc Olivier (Université de Toulouse Le Mirail)

2019

Olivier Raveux (CNRS)

Georges Ribeill (CNRS)

Jean-Pierre Rioux

Laurent Rollet (Université de Lorraine)

Ouarda Ouanassa Siari Tengour (Université de Constantine, Algérie)

Annie Sigwalt (École supérieure d'Agriculture, Angers)

Nicolas Stoskopf (Université de Haute-Alsace)

Erika Thomas (Université catholique de Lille)

Laurent Tissot (Université de Neuchâtel, Suisse)

Dimitri Vezyroglou (Université Paris I Panthéon-Sorbonne)

Denis Woronoff (Université Paris I Panthéon-Sorbonne)



Partie I

kaléidoscope 14-18 au prisme des regards (inter)nationaux

**Recherche sur le Changement Industriel,
Technologique et Sociétal, Université de technologie
de Belfort-Montbéliard (UTBM)**

2019

Passes d'armes autour de *The Big Parade*. Le spectacle hollywoodien en question

Gaspard Delon

La *Grande Parade* (*The Big Parade*) est le succès le plus massif de l'année 1925 aux États-Unis (22 millions de dollars au box-office), résultat décisif pour la carrière de ses principaux contributeurs : King Vidor à la réalisation, John Gilbert à l'écran, Irving Thalberg à la tête de la production MGM. Ce triomphe commercial se prolonge sur plusieurs années et concourt à la multiplication des films de guerre dans la deuxième moitié des années 1920 (on en compte 35 dès 1926). L'œuvre, qui bénéficiera par la suite d'une version sonorisée, accélère la consolidation de stéréotypes qui traverseront à sa suite l'histoire du genre, y compris dans des représentations de la Seconde Guerre mondiale, de la guerre de Corée ou du Viêt Nam¹ : équilibre entre intrigue sentimentale, comédie et enjeux militaires ; construction narrative proposant une traversée intégrale du conflit (avant/pendant/après) ; formation du « platoon » conçu comme un groupe démocratique représentatif de la société américaine ; importance de ce « groupe primaire » pour la combativité des soldats, souvent motivés par un désir de vengeance personnelle ; démonstrations rugueuses d'amitié virile ; importance de l'entraînement des soldats et des scènes de la vie quotidienne (repas, toilette, distribution du courrier) ; focalisation sur le point de vue du soldat du rang et insistance sur la bataille comme moment cardinal de l'expérience combattante ; motif de la défaillance psychique ; construction d'un suspense spécifiquement lié à l'occupation de la tranchée ou du *no man's land*, etc.

Emblématique de l'essor du film de guerre dans les années 1920, *La Grande Parade* présente en outre des contradictions esthétiques et

1. DELON Gaspard, « 14-18 : matrice du film de guerre hollywoodien », dans GAUTHIER Christophe, LESCOT David et VÉRAY Laurent (dir.), *Une guerre qui n'en finit pas. 1914-2008, à l'écran et sur scène*, Paris, Éditions Complexe/Cinémathèque de Toulouse, 2008, p. 117-132.

discursives bien représentatives de la complexité de ce genre en voie de consolidation. Combinant vellétés critiques et glorification apparente de la guerre, l'œuvre suscite depuis sa sortie des lectures contradictoires, en Europe comme aux États-Unis. Nous nous attarderons dans ces pages sur la genèse et la réception contrastée du film, dont nous chercherons à restituer les tensions internes, mises en évidence par de nombreuses analyses critiques postérieures.

UN FILM PERÇU EN FRANCE COMME UNE PROVOCATION

Comme l'a souligné Laurent Véray, *La Grande Parade* lors de sa sortie dans l'Hexagone à la fin de l'année 1926 impressionne sur le plan technique, mais le film se trouve contesté dans la presse². Celles-ci voit d'un mauvais œil la manière dont Hollywood s'approprie, avec son propre langage et des moyens dont ne dispose pas le cinéma national, cette guerre d'abord sentie comme une blessure intime du pays.

On reproche à la « grosse machine » hollywoodienne sa méconnaissance des réalités de la guerre et son manque de vraisemblance. Les efforts de reconstitution sont éreintés : aspect factice du hameau, enthousiasme forcé des villageois lors de l'arrivée des Yankees, entrain exagéré de ces derniers, tableau excessivement folklorique des mœurs campagnardes, caractère trop sensuel de la femme française, vêtue comme une bohémienne. Non dénuées de pertinence pour certaines³, ces réactions s'inscrivent dans un contexte d'animosité face aux demandes américaines de remboursement de la dette de guerre. Tout se passe comme si ce film d'outre-Atlantique volait symboliquement sa victoire au public français⁴. L'œuvre suscite par ailleurs des réactions de rejet auprès de ceux qui jugent fondamentalement inadéquate toute représentation spectaculaire de la guerre. Comme le résume Laurent Véray, *l'Humanité* s'élève contre le « pacifisme hypocrite » d'un film que le journal perçoit comme un instrument de propagande belliciste. Léon Moussinac juge la production MGM incapable de dire l'horreur des tranchées et pernicieuse, donnant l'illusion confortable de « vivre » la guerre à moindres frais.

S'il est déterminé par le contexte, le malaise ressenti par la critique française est bien, jusqu'à un certain point, le signe de contradictions réelles au cœur de *La Grande Parade*. Depuis l'origine, le projet de Vidor

2. Pour ces deux paragraphes, voir VÉRAY Laurent, *La Grande Guerre au cinéma. De la gloire à la mémoire*, Paris, Ramsay Cinéma, 2008, p. 96-99.
3. Barthélémy AMENGUAL notera à son tour : « La population du village de Mélisande retarde d'une guerre. Son naturalisme va mieux pour 1870 que pour 1917. » Voir AMENGUAL Barthélémy, « King Vidor. Entre l'horizon d'un seul et l'horizon de tous », dans *Du réalisme au cinéma*, Nathan, 1997, p. 69.
4. Même critique formulée dans la presse anglaise, voir BROWNLOW Kevin, *La parade est passée*, LETEUX Christine (trad.), Lyon/Arles, Institut Lumière/Actes Sud, 2011 (1ère éd. am. 1968), p. 840.

ne se résume pas en effet à une intention univoque et s'éclaire de manière variable en fonction de la perspective ou du point de comparaison adoptés. Cette réversibilité discursive constitue, comme nous en faisons l'hypothèse, l'une des clés du succès commercial inattendu du film aux États-Unis.

UN ESSOR GÉNÉRIQUE ENCORE FRAGILE

Lorsque s'achève le conflit mondial, l'industrie hollywoodienne consacre environ un cinquième de sa production totale au film de guerre⁵. Sa reconversion sera progressive : 54 films en lien avec la Première Guerre mondiale sortent encore sur les écrans en 1919, pour beaucoup des *vengeance pictures*. La chute est ensuite prononcée et semble accompagner la lassitude du public : 9 films sur la guerre seulement en 1921, dont *Les Quatre Cavaliers de l'Apocalypse* (*The Four Horsemen of the Apocalypse*, Rex Ingram), seul succès véritable au box-office. Si durant ces années les studios doutent du potentiel commercial du genre à moyen terme, la guerre leur fournit toutefois une matière narrative abondante, à l'heure où romans et mémoires sur le conflit se multiplient. Le nombre de films consacrés à la *Great War* remonte entre 1922 et 1924 pour atteindre 28 films en 1925, au premier rang desquels *La Grande Parade*.

Bien qu'il s'inscrive au sein d'un genre en voie de redressement, le film n'est pas d'emblée, selon les critères hollywoodiens, une production haut de gamme. Il dispose d'un budget de 245 000 dollars⁶, montant inférieur à la moyenne observée sur cette période (300 000 dollars). Pour cette raison, la production doit recourir à de nombreux trucages, dont les plus célèbres sont les peintures sur verre permettant d'accroître les dimensions du village de Champillon dans la Marne puis de l'église accueillant les blessés. Ce n'est qu'après avoir visionné un premier montage du film que la MGM décide de lui donner une ampleur nouvelle, portant le budget à 380 000 dollars. Le film se voit doté après coup de plans spectaculaires lors de la bataille nocturne, agrémentés d'une abondante pyrotechnie. Les scènes en Amérique, avant et après le voyage de Jim en France, sont étoffées de façon à renforcer l'intrigue sentimentale ainsi que le rôle de la mère, puis intégralement retournées avec un casting plus prestigieux⁷.

5. MIDKIFF DE BAUCHE Leslie, *Reel Patriotism. The Movies and World War I*, Madison, University of Wisconsin Press, 1997, p. 160-166.

6. KING VIDOR, *On Film Making*, New York, David McKay, 1972, p. 113.

7. Jacobs Lea, *The Decline of Sentiment. American Film in the 1920s*, Berkeley, University of California Press, 2008, p. 298.

Une prise de risque calculée

Si le film a initialement été conçu comme une production de milieu de gamme, c'est qu'il présente de nombreux risques potentiels. Le projet a émergé dans l'esprit de King Vidor, jeune cinéaste d'origine texane cultivant son goût pour la pastorale, féru d'indépendance mais ayant dû se résoudre, au début des années 1920, à intégrer le giron de la prestigieuse MGM. Malgré son profil d'outsider, Vidor a su s'accommoder avec le *studio system* et jouer de sa proximité avec le charismatique Irving Thalberg, producteur vedette ayant réussi, malgré son très jeune âge lui aussi, à s'imposer dès son arrivée en provenance d'Universal en 1923⁸.

Vidor fait part à Thalberg de son souhait de réaliser un film moins « éphémère » que les quelques bandes comiques qu'on lui a fait tourner jusqu'alors⁹. Il a dans l'esprit un triptyque sur la guerre, le blé et l'acier. Effectuant des recherches pour le projet auquel il accorde tout son soutien, Thalberg découvre à New York l'écrivain Laurence Stallings, ancien capitaine des marines, vétéran de la Grande Guerre blessé à la bataille du bois Belleau en juin 1918, à la suite de laquelle il a perdu une jambe. Stallings est l'auteur d'une pièce coécrite avec Maxwell Anderson, *What Price Glory*, qui remporte en 1924 un succès teinté de scandale.

Ne disposant pas des droits d'adaptation de la pièce (portée à l'écran par Raoul Walsh pour la Fox en 1926), le studio veut associer Stallings à l'élaboration d'une nouvelle histoire. Vidor se garde toutefois de confier l'élaboration du scénario au seul dramaturge, préférant intégrer à sa propre trame les souvenirs du front que ce dernier accepte de lui livrer. Sans le dire, le cinéaste souhaite s'écarter de la tonalité amère du roman autobiographique de Stallings, *Plumes* (1924), dont la MGM a acquis les droits, et se détacher de la virulence politique de ses écrits, non sans incorporer certaines de ses audaces à un moule hollywoodien plus classique.

Peu dénuée de cynisme et de misogynie, la pièce controversée de 1924, qui reste pour Vidor une source d'inspiration incontournable, présente trois handicaps manifestes¹⁰ : son dégoût ouvertement exprimé de l'autorité, de la hiérarchie et de la guerre ; la liberté sexuelle attribuée sans embarras à la jeune Française ; l'utilisation d'un langage populaire parfois trivial, peu compatible avec la recherche du glamour. Pour faire face à ces difficultés, les scénaristes vont opérer un soigneux travail de polissage,

8. KOSZARSKI Richard, *An Evening's Entertainment. The Age of the Silent Feature Picture. 1915-1928*, University of California Press, coll. « History of the American Cinema », 1994, p. 232-234 et p. 251-253.

9. Sur la genèse du film, nous renvoyons également à l'autobiographie du cinéaste : KING VIDOR, *La grande parade*, BERGE Catherine et DOASSANS Marquita (trad.), Paris, J.C. Lattès, 1981, p. 87-98 (1ère éd. am. 1954).

10. JACOBS Lea, *The Decline of Sentiment*, op. cit., p. 137-143.

qu'ils cherchent toutefois à concilier avec la mise en avant d'un réalisme revivifié. Central dans la pièce, le motif de la rivalité sexuelle acharnée entre deux soldats est ainsi réduit aux échanges cavaliers, néanmoins bon enfant, entre Jim et ses deux camarades autour de Mélisande lors de la scène au bord du ruisseau. Mélisande elle-même est présentée comme une femme respectable et non comme une « fille », raison pour laquelle elle doit nécessairement faire sa première apparition en compagnie de sa mère. Par la suite, sa sensualité épanouie est filmée comme l'expression naturelle d'une vigueur paysanne étrangère au vice. Plus largement, le renforcement de l'intrigue sentimentale confère à cette liaison potentiellement scabreuse la noblesse d'une authentique *love story*.

Cette recherche du compromis, mal comprise par la critique française, est également visible dans la rédaction des cartons. Les intertitres s'inspirent en effet des expériences linguistiques de Stallings et d'Anderson, dont les excès sont modérés sans être entièrement gommés. L'inventivité vernaculaire (répliques mélangeant français et anglais, franc-parler se doublant d'un humour potache et corporel, etc.) l'emporte largement sur le lyrisme whitmanesque des premières séquences (« To the Front! Up, up!¹¹ »). Cette tonalité vacharde et populaire tranche avec l'emphase aristocratique qui caractérise souvent les évocations cinématographiques du conflit, sans sombrer pour autant dans une vulgarité anti-hollywoodienne. Si Louis B. Mayer en personne juge le film d'un goût douteux, de nombreux éléments du scénario témoignent de cette recherche d'un réalisme à la fois acceptable et non aseptisé. Improvisée le jour du tournage, la scène du chewing-gum, qui exploite avec un rare bonheur les conditions de projection du cinéma muet, résume cette volonté de rafraîchir les codes du genre au moyen d'une trivialité inédite, mais préservant la magie hollywoodienne.

UNE RÉCEPTION AMÉRICAINE SANS ARRIÈRE-PENSÉES

La sortie américaine de *La Grande Parade* donne lieu à des réactions moins épidermiques qu'elles ne le seront en Europe, sur la question du réalisme en particulier.

La dimension sentimentale et mélodramatique du film, qui sera peu appréciée en France, est commentée positivement par les critiques américains, qui notent que c'est elle d'abord qui occupe la mémoire du spectateur¹². Beaucoup remarquent combien la *love story*, ingrédient accepté comme constitutif du genre, est maintenue ici dans des bornes

11. *Ibidem*, p. 147.

12. Voir les articles cités dans JACOBS Lea, *The Decline of Sentiment*, op. cit., p. 144-146 : *Variety* (11 nov. 1925), *The New York Times* (20 nov. 1925), *Life* (10 déc. 1925), *Exceptional Photoplays* (nov.-déc. 1925).

strictes et traitée avec plus de retenue que dans *Cœurs du monde* (*Hearts of the World*, David W. Griffith, 1918)¹³.

La critique est surtout frappée par la rudesse virile des soldats, filmés comme des « durs à cuire » (*hardboiled, realistic doughboys*). Bien que la *persona* de l'acteur semble peu compatible avec ce type de rôles, le choix de John Gilbert emporte l'adhésion. Ayant accédé au statut de star en 1924 grâce à Vidor (*Son heure/His Hour* en 1924, *La Femme de Don Juan/Wife of the Centaur* en 1925), Gilbert cultive durant cette période sa réputation de *great lover* et son romantisme sombre, afin de se poser en alter ego de Rudolph Valentino. Il passe toutefois pour moins sophistiqué que ce dernier (tête d'affiche des *Quatre Cavaliers de l'Apocalypse*) et déclenche des réactions moins hostiles auprès du public masculin¹⁴. Comme le fera Clark Gable après lui, Gilbert semble en mesure de concilier les attentes des deux sexes. Dans *La Grande Parade*, sa prestation fédératrice rend crédible le parcours du personnage, qui s'éloigne de ses origines bourgeoises pour devenir l'incarnation du *common man*. Vidor aurait demandé à dessein que la star soit peu maquillée et vêtue d'un uniforme mal taillé.

La presse se fait également l'écho du professionnalisme affiché par Vidor et de ses démarches en direction des vétérans. Les figurants du film seraient pour la plupart d'anciens combattants, et le cinéaste affirme avoir recouru à de nombreux consultants pour la représentation de l'engagement terrestre. L'armée américaine a été mise à contribution pour les plans d'ensemble montrant le défilé des véhicules, plans tournés à Fort Sam Houston à côté de San Antonio. Vidor dit s'être fait projeter, avant le tournage, de nombreuses bobines documentaires fournies par le Signal Corps, dont il se serait inspiré pour la mise en place des mouvements de troupes. Il aurait discuté longuement avec ses assistants pour savoir si la marche des Yankees doit s'effectuer sur une ou deux colonnes¹⁵.

Pour toutes ces raisons et malgré le maintien du glamour et de l'enjolivement hollywoodiens, le film donne à beaucoup le sentiment d'un réalisme inédit (« It is war as war actually was¹⁶ »). On apprécie de voir *La Grande Parade* se démarquer de la *liberty loan propaganda*, optimisme officiel rappelant les campagnes impulsées par Washington en 1917-1918¹⁷, et présenter de l'ennemi une vision moins caricaturale (ce qui n'empêchera pas le film de soulever de vives protestations outre-Rhin) : les Allemands ne sont plus présentés comme des Huns bestiaux, et les

13. On rappellera le soin avec lequel Vidor a raccourci, image par image, la grande scène de la chaussure au moment de la séparation des amants. Cette séquence problématique, dont certains plans provoquaient le rire des premiers spectateurs, a été ramenée par la force des remontages successifs vers une plus grande sobriété.

14. KOSZARSKI Richard, *An Evening's Entertainment*, op. cit., p. 309-312.

15. King VIDOR, *On Film Making*, op. cit., p. 221.

16. *Exceptional Photoplays*, nov.-déc. 1925.

17. *Life*, 10 déc. 1925.

femmes ne sont pas menacées par le viol de l'agresseur germanique. Les combats eux-mêmes se démarquent des canons d'un héroïsme de la pause hérité de l'époque victorienne. La construction du scénario, qui plonge les soldats dans la violence du conflit après une première heure marquée par la quiétude et l'insouciance, s'apparente à une « descente aux enfers » et fonctionne comme un « condensé symbolique de la brutalité extrême de la guerre moderne¹⁸ ». Après un bombardement aérien qui vient sans sommation surprendre soldats et spectateurs, la bataille du bois Belleau fait sentir l'incertitude, la vulnérabilité, la peur. Bien que traitées avec humour, les scènes dans le trou d'obus montrent les soldats comme des cibles faciles et installent un suspense crispant. À la lente agonie de Slim succède le brusque accès de fureur de Jim, proche de sombrer dans la folie, puis le corps-à-corps dans la tranchée. À l'occasion de la première du film à Los Angeles, Vidor demande au chef d'orchestre d'interrompre la musique au profit d'un simple battement rythmique¹⁹ (*lone drum beat*) lors de la traversée du bois.

La presse américaine salue donc largement un effort de reconstitution perçu comme minutieux²⁰. Le film lui semble en rupture avec l'emphase et l'orientation édifiante qui handicaperaient trop souvent le genre. *La Grande Parade* s'impose comme une œuvre originale, respectable et sans fioritures (*tough storie, man's picture*), à laquelle l'expérience de Stallings apporte une caution d'authenticité.

UN « CONFUSIONNISME » VERTUEUX ?

Faut-il, à la lumière de ces éléments, considérer *La Grande Parade* comme une œuvre pacifiste ? Formulée en 1925 par certains critiques américains sensibles à la dimension « antihéroïque » du film et à son insistance sur les horreurs de la guerre²¹, cette lecture régulièrement réactivée jusqu'à nos jours prend appui, en particulier, sur la tirade de Jim après l'agonie de Slim. Le passage fait écho à la scène initiale de la parade militaire, soumise ainsi par le scénario à un puissant travail de démythification. Toutefois, à l'instar de la lecture « impérialiste » qui en est le reflet inversé (le film perçu comme glorification de la puissance militaire américaine), la lecture pacifiste rend imparfaitement compte du positionnement du film dans le contexte de production qui est le sien.

La Grande Parade, dont on a vu qu'il s'éloignait du parti pris violemment critique de Stallings, témoigne en réalité de l'ambiguïté

18. VÉRAY Laurent, *La Grande Guerre au cinéma, op. cit.*, p. 94.

19. KING VIDOR, *On Film Making, op. cit.*, p. 142.

20. MIDKIFF DE BAUCHE Leslie, *Reel Patriotism, op. cit.*, p. 171-173 et p. 191-193.

21. Voir par exemple le jugement de Robert SHERWOOD, ami personnel de Stallings, dans *Life*, cité par Léa Jacobs.

profonde d'Hollywood face au motif guerrier. Par comparaison avec bon nombre de films de 1917-1918 qui n'hésitent pas à relayer les discours gouvernementaux (atrocités commises par l'armée allemande en Belgique, guerre décrite comme une croisade de la civilisation contre l'autocratie, etc.), plusieurs œuvres des années 1920 font sentir un changement de ton, une volonté de sérieux, une distanciation critique et parfois désillusionnée²². Cette évolution reste cependant tendancielle, les productions concernées portant rarement un discours cohérent sur la guerre. Lors de la sortie de *La Grande Parade* à Londres, un critique anglais regrette ainsi avec force que le film puisse être perçu comme pacifiste : « La guerre n'a pas été une partie de campagne se terminant après vingt-quatre heures de combat : aucun film ne peut montrer ce à quoi elle a vraiment ressemblé. Prétendre pourtant qu'un film romantique et sentimental comme celui-ci contribue d'une quelconque manière à la paix est pure folie. Il camoufle les canons sous des brassées de roses²³. » À l'évidence, Vidor ne s'interdit pas une stylisation appuyée et parfois lyrique, transformant la guerre en une expérience formellement fascinante. Il arrange avec soin quelques cadrages saisissants et compose graduellement la *silent music* qui accompagne le ballet funèbre du bois Belleau. Avec le recul de l'historien, Michael Isenberg doute à son tour qu'il soit possible (exception faite d'*À l'Ouest, rien de nouveau/All Quiet on the Western Front*, Lewis Milestone, 1930) de parler de pacifisme au sujet des films de l'entre-deux-guerres. Les responsabilités politiques et les enjeux économiques y resteraient, selon lui, trop peu évoqués. Dominées par la recherche d'une expression visuelle majestueuse, les mises en scène de combats mettraient essentiellement en valeur la prise de risque individuelle, réintroduisant l'idée qu'un homme seul peut faire la différence. L'héroïsation résultant de la mise en lumière des qualités exceptionnelles des personnages face au danger, la dramatisation et le maintien d'un grandissement épique demeurerait au service de valeurs sublimes et non négociables, imprégnées d'un romantisme directement hérité du XIX^e siècle : sens du devoir, entraide, courage, sacrifice, patriotisme.

On notera combien le jugement sans concession d'Isenberg demeure discutable et s'accorde parfois mal avec le texte filmique, plus ouvert à l'interprétation. Ainsi, le sacrifice de Slim, sommet émotionnel de la bataille, résulte-t-il d'un concours de crachats entre les trois compagnons

22. Pour un tableau général de cette évolution du genre, se reporter à ELEFTERIOU-PERRIN Véronique, « L'esprit pacifiste et internationaliste dans la production filmique américaine. (Décennies 1910 – 1920 – 1930) », *Cahiers de la cinémathèque*, 74, Perpignan, Institut Jean Vigo, décembre 2002, p. 119-130.

23. BARRY Iris, *The Spectator*, 5 juin 1926, cité par Léa JACOBS [nous traduisons] : « The War was not a great game ending in twenty hours of fighting: no film dare show what it resembled. But to say that a sentimental and romantic war-film like this does anything in the interest of peace is madness. It wreathes machine-guns in roses. »

d'armes : la succession de ces deux moments ne nuance-t-elle pas la séquence au moyen d'une horreur absurde et corporelle permettant de contrecarrer la tentation du sublime ? Barthélémy Amengual note avec justesse la troublante gravité de cette scène, typique de la manière dont le comique vidorien dissimule « aussi bien la finalité véritable des gags que leur exact réalisme » : « Lorsque, durant la grande attaque en Argonne, le trio, planqué dans un trou d'obus, recevra l'ordre de réduire une mitrailleuse au silence, Slim, fort de son grade, décidera qu'il doit y aller lui-même, et il ne reviendra pas. Ce dadais qui faisait joujou avec les galons et les grades, ce faraud qu'éblouissait le "jeu" de l'autorité et de la hiérarchie, voilà que sans crier gare il prouve qu'il savait ce qu'il faisait en acceptant sa promotion. Il était donc moins aliéné que nous le pensions – ou plus aliéné encore, au point de consentir à payer du plus haut prix la possession de ces hochets que le système lui faisait miroiter²⁴ ? »

Selon Isenberg, l'indécision discursive qui caractérise souvent le genre témoignerait en tout état de cause du fait, fondamental pour *La Grande Parade*, que le cinéma cherche à toucher la société américaine dans son entier, par-delà ses lignes de fracture²⁵. Or, l'antimilitarisme proprement dit, qui ne se confond pas avec l'isolationnisme, ne concerne durant les années 1920 qu'une frange étroite, urbaine et cultivée, de la population du pays. Cinéaste au contact du terreau sociologique profond de l'Amérique, Vidor montrerait peu d'empressement à tourner le dos aux convictions majoritaires. En dépit du scepticisme de l'opinion américaine au moment de l'entrée en guerre, scepticisme que manifestent l'échec de l'appel aux volontaires lancé par Wilson en 1917 et le recours à la peu populaire conscription, l'opinion dans ses grandes masses conserve de la guerre l'image d'un engagement douloureux, honorable et nécessaire. Vidor déclarera dans les années 1970 avoir voulu faire un film antiguerre et regretter d'avoir manqué de précision²⁶. Plus éclairants peut-être que cet aveu rétrospectif (et dans l'air du temps) sont les propos du cinéaste datant des années 1920, dans lesquels Vidor dit vouloir montrer des individus normaux, n'ayant pas la capacité d'agir sur des forces historiques qui les dépassent²⁷. Pour le premier volet consacré à la guerre de son triptyque en

24. AMENGUAL Barthélémy, « King VIDOR. Entre l'horizon d'un seul et l'horizon de tous », *loc. cit.*, p. 64. Amengual note également, à rebours du patriotisme supposé de l'œuvre, que le spectateur voit finalement le héros du film « échanger une société contre une autre, opter pour l'Europe contre sa patrie » (p. 80).

25. ISENBERG Michael, « *The Big Parade* », dans O'CONNOR John et JACKSON Martin A. (dir.), *American History/American Film. Interpreting the Hollywood Image*, New York, Ungar, 1979, p. 17-37. Article repris dans ROLLINS Peter C. et O'CONNOR John (dir.), *Why We Fought. America's Wars in Film and History*, Lexington, University Press of Kentucky, 2008, p. 137-155.

26. BAXTER John, *King Vidor*, New York, Monarch Press, p. 21-28. VIDOR déclare en 1962 qu'« un danger menace avec les films de guerre : ils perpétuent la guerre » (entretien avec Michel Delahaye et Luc Moulet, *Cahiers du cinéma*, 136, octobre 1962).

27. King VIDOR, *La grande parade*, *op. cit.*, p. 87-98.

projet, Vidor souhaite ainsi montrer un jeune Américain ni très patriote ni pacifiste, qui s’y comporte comme un citoyen ordinaire : « L’Américain moyen n’est ni excessivement pour, ni anormalement contre la guerre. Il poursuit son chemin, simplement, essayant de s’arranger au mieux de chaque situation telle qu’elle se présente. » Très explicitement encore : « Je ne souhaite pas donner le sentiment de prendre une position sur la guerre. Je ne l’encourage certainement pas, mais je ne propose pas non plus un prêche contre elle²⁸. »

Ainsi, le discours sur l’armée construit par le film est emblématique de cette recherche d’un point de vue consensuel et spécifiquement américain. Malgré la proximité du spectateur avec le soldat du rang, la hiérarchie militaire n’est jamais présentée comme une force oppressive, manipulatrice ou irrationnelle. Loin d’activer le motif de l’instruction militaire déshumanisante, le film privilégie une vision positive du melting-pot militaire²⁹.

Isenberg conclut à raison son analyse du film en affirmant que *La Grande Parade* n’est pas dominée par une inspiration militariste ou pacifiste, mais bien par un ardent idéalisme démocratique. Amengual souligne pour sa part, dans une perspective marxiste, combien ce qu’il considère comme le « confusionnisme » parfois compromettant de Vidor et son « incapacité à dépasser la surface de la réalité sociale, sa soumission entière à l’idéologie régnante » n’empêchent nullement d’admirer l’œuvre. Par-delà sa complexe richesse, ses artifices narratifs et son haut degré de préméditation formelle, celle-ci conserve la vigueur d’un primitivisme vertueux, d’une « courageuse » simplicité³⁰.

28. Cité par BAXTER John, *King Vidor, op. cit.*, p. 21-23 [nous traduisons] : « I do not wish to appear as taking any stand about war. I certainly do not favor it but I would not set up a preachment against it. » Voir également les commentaires audio de l’historien Jeffrey Vance en compagnie de King Vidor dans l’édition Blu-ray du film (Warner, 2013).

29. DELON Gaspard, « Avant le combat, forger les hommes. L’instruction du soldat vue par Hollywood », dans BATY-DELALANDE Hélène et TRÉVISAN Carine (dir.), *Entrer en guerre*, Paris, Hermann, coll. « Cahier Textuel », 2016, p. 77-89.

30. AMENGUAL Barthélémy, « King Vidor. Entre l’horizon d’un seul et l’horizon de tous », *loc. cit.*, p. 81.

La réception française de *Dawn* (1928) de Herbert Wilcox : le cinéma comme révélateur des nationalismes

Laurent Véray

Nous savons combien la contextualisation d'une œuvre est importante pour en saisir toute la portée. C'est pourquoi on ne peut détacher les films des circonstances qui les ont suscités, des hommes qui les ont créés et de toute l'épaisseur de leur enracinement social. La prise en considération des liens qui les rattachent à la société de leur temps est nécessaire. Dès lors, pour en saisir correctement la réception, il faut opérer des recoupements, esquisser un réseau de relations cohérent et significatif. Des études de cas déjà anciennes ont montré comment un même film diffusé à deux époques différentes peut être perçu de façon opposée¹. D'autres études, plus récentes, envisagent sous un angle théorique la manière dont les films sont socialement consommés en étroite relation avec d'autres formes de discours contemporains. C'est le cas des travaux de Janet Staiger pour qui la signification d'un film dépasse le simple cadre du film lui-même puisque son interprétation dépend spécifiquement des circonstances historiques, culturelles, sociales et politiques dans lesquelles se trouvent les spectateurs qui le regardent². La chercheuse américaine se demande également comment l'appartenance supposée d'un film à une identité nationale peut influencer son processus d'appropriation par le public.

À cet égard, l'exemple en apparence anecdotique de *Dawn* de Herbert Wilcox, projeté en 1928 en Angleterre, en Belgique puis en France, semble

1. Voir, entre autres, l'analyse célèbre de Marc FERRO sur le double accueil réservé à *La Grande Illusion* de Jean RENOIR en 1937 et en 1946, dans *Cinéma et Histoire*, nouvelle édition, Paris, Gallimard, 1993, p. 184-191.
2. STAIGER Janet, *Interpreting Films: Studies in Historical Reception of American Cinema*, Princeton University Press, 1992.

particulièrement intéressant. Il cristallise en effet plusieurs aspects rendant bien compte de la complexité de la question de la réception. L'affaire va même revêtir une dimension politique ; le film devenant une véritable source de discord diplomatique avec l'Allemagne. Par la diversité des réactions qu'il suscite avant et après sa sortie, non seulement au sein des milieux professionnels, mais dans l'ensemble de la vie publique des pays concernés, il est révélateur de la place occupée par le cinéma dans le fonctionnement social et politique de l'époque. Dans le cas présent, nous nous sommes intéressés uniquement à la réception française³ qui montre bien que ce qu'on pense et raconte du film à Paris n'est pas ce qui est « véridique » à Berlin⁴. Et réciproquement. Afin de mieux comprendre les interprétations divergentes et les débats passionnés provoqués par *Dawn*, nous avons analysé les articles parus dans la grande presse et les revues spécialisées. Puis, nous avons élargi l'étude du contexte à ce qui a précédé en inscrivant le film dans une histoire des relations franco-allemandes de plus longue durée, tant il est évident que la singularité de sa réception dépend directement d'une situation soumise aux événements passés. Dans cette optique, des recherches ont été entreprises, notamment aux archives du Quai d'Orsay où se trouve un fonds constitué d'environ 270 documents datant de 1921 à 1930⁵. Il s'agit de correspondances diplomatiques entre la France et l'Allemagne au sujet de la diffusion de certains films dans chacun des deux pays. De part et d'autre, les commentaires donnent lieu à toutes sortes de spéculations relatives à la force d'impact du cinéma sur les opinions publiques. On trouve également dans ce fonds des rapports concernant des projections, des traductions en français d'articles parus dans la presse allemande de l'époque, toutes tendances politiques confondues, qui concernent le rôle du cinéma en tant que moyen de propagande nationaliste. Le tout constitue un large ensemble, une série homogène, riche de renseignements, qui permet de comprendre les enjeux idéologiques déterminant la réception des films par les autorités françaises et allemandes durant les années 1920. On mesure également le rôle important joué par certains films, projetés de chaque côté du Rhin, dans les nouvelles et difficiles relations diplomatiques entre les deux principaux belligérants de la Grande Guerre.

Naturellement, dans le cadre limité de ce texte, nous ne retiendrons que quelques exemples marquants pour illustrer notre propos. Pour

3. Le côté anglais de l'affaire a été parfaitement traité dans l'article de James ROBERTS, « *Dawn* (1928) : Edith CRAWELL and Anglo-German relations », dans *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 4, 1984.
4. Sur l'attitude de la diplomatie allemande face aux films de guerre américains durant les années 1920, voir SAUNDERS Thomas J., « German Diplomacy and the War Film in the 1920s », dans *Film and The First World War*, DIBBETS Karel et HOGENKAMP Bert (dir.), Amsterdam University Press, 1995, p. 213-222.
5. Archives des Affaires étrangères, fonds de la correspondance politique et commerciale de 1914 à 1940, Allemagne (1918-1929), représentations cinématographiques, 417 (Z 366 B).

commencer, rappelons brièvement les origines du sujet du film : infirmière major d'une grande clinique bruxelloise, de nationalité anglaise, fixée en Belgique depuis 1906, miss Edith Cavell y avait fondé une école de nurses. Dès le début de la guerre, elle prodigue ses soins aux blessés alliés et allemands. Elle aide également les réfugiés. Mais le 5 août 1915, elle est brutalement arrêtée par les autorités d'Occupation et accusée d'avoir facilité le passage de la frontière à des soldats britanniques, français et belges. Elle avoue sans qu'on eût pu présenter contre elle aucun fait précis. Condamnée à mort le 9 octobre 1915 par une cour martiale, elle est fusillée dans la nuit du 11 au 12, malgré les efforts renouvelés de l'ambassade américaine à Bruxelles. L'émotion produite dans le monde entier par son exécution est considérable. Elle devient alors une héroïne dont on développe le culte sous diverses formes jusqu'à la fin de la guerre. Un premier film est par ailleurs tourné peu après sa mort : *L'Infirmière martyre : histoire de miss Edith Cavell*. La censure préfectorale parisienne en interdit la diffusion « pour des raisons de haute convenance⁶ », sans doute par crainte que le film excite un peu trop l'animosité publique contre les Allemands et provoque des incidents dans les salles de cinéma. Après l'Armistice, le thème est encore présent. En France par exemple, on reparle du sacrifice de l'infirmière en 1922, au moment de la sortie des mémoires de l'ancien ambassadeur américain à Bruxelles, Brand Whitlock, qui raconte en détail toute l'affaire.

UNE FICTION QUASI DOCUMENTAIRE

Le film de Wilcox, réalisé en 1928, qui sort à la veille du cinéma parlant et sur fond d'une actualité politique sensible⁷, est une représentation fictionnelle du personnage et des événements historiques sur un mode quasi documentaire. Le cinéaste affirme s'être entouré de toutes les garanties d'authenticité (les prises de vues auraient été effectuées sur les indications précises de témoins oculaires belges) et que son œuvre est scrupuleusement véridique. Edith Cavell y est dépeinte comme un être de devoir et d'abnégation animé par une grande ferveur religieuse. Elle incarne parfaitement la notion de « sacrifice moral » qui fut un des éléments déterminants de la culture de guerre. Le visionnement du film confirme les intentions réalistes affichées par le réalisateur. La sobriété du jeu de Sybil Thorndike, grande tragédienne anglaise, qui incarne le personnage, contribue à renforcer cette impression de vérité. À ses côtés, Ada Bodart⁸,

6. Télégramme du ministère de l'Intérieur aux préfets, 14 mars 1916, Archives du Rhône, 4 m 484.

7. Sur ce contexte, voir l'ouvrage passionnant de VEZYROGLOU Dimitri, *Le cinéma en France à la veille du parlant*, Paris, CNRS éditions, 2011.

8. D'origine irlandaise, elle fut condamnée à mort en même temps que miss Edith CAVELL, mais sa peine fut

qui fut la compagne de l'infirmière en 1915, arrêtée et emprisonnée avec elle, et qui a tenu à jouer son propre rôle, est également convaincante. À aucun moment, le film ne verse dans la complaisance ou le *pathos*. Le traitement formel est dépouillé de toute superfluité. Presque entièrement composé de plans fixes, *Dawn* a été tourné sur les lieux mêmes du drame (notamment dans la prison de Saint Gilles), en respectant les paroles des protagonistes (il est ainsi précisé, sur les intertitres du film, que plusieurs phrases figurant dans les dialogues sont « historiques », car prononcées par l'infirmière elle-même au moment des faits). Un critique écrit ainsi dans la revue *Cinéma* :

« Ne cherchons là nulle trace d'innovation scénique, nulle trace d'idéologie. Les plus beaux drames sont dans la nature. Les plus beaux films viennent de la nature. Ce sont Nanouk, Moana, Chang. Au risque de déconcerter un peu, il me semble que Dawn est du même ordre intellectuel avec un formidable apport moral que ces simples représentations objectives ne peuvent avoir. Et c'est ce qui fait que Dawn, page d'histoire, tranche de vie, est essentiellement cinéma, du cinéma pur. Pour exprimer ce sublime exemple d'héroïsme féminin que constituent la vie et la mort de miss Edith Cavell, le réalisateur Wilcox a trouvé le langage cinégraphique convenable. On chercherait là vainement des subtilités de technique qui y seraient tout à fait déplacées ; mais la technique pour être cachée n'en est pas moins réelle. À ce point de vue, Dawn est un film complet dont la facture est d'autant plus parfaite qu'elle ne se sent pas. Jamais peut-être on n'était arrivé à un tel équilibre entre le fond et la forme, entre l'idée et l'expression⁹. »

Autre aspect important, la représentation de certains Allemands est beaucoup moins négative qu'on pourrait le supposer *a priori*. Tel ce jeune lieutenant qui découvre un aviateur britannique blessé soigné par Edith Cavell et qui décide de ne rien dire (alors que c'est un homme aidé par elle qui, un peu plus tard, arrêté à la frontière, finira par la dénoncer). Il y a aussi ce soldat allemand, à la fin du film, désigné pour participer au peloton d'exécution et qui s'exclame « Ah ! la guerre... la guerre... quelle saleté ! », avant de refuser de tirer sur elle malgré les ordres de son officier : « La discipline exige... Les lois de la guerre abolissent toute humanité », dit un intertitre¹⁰. Le film n'accable donc pas les Allemands

commuée en travaux forcés à perpétuité. Pour protester contre l'interdiction du film en Angleterre, elle renvoya au gouvernement britannique la décoration de l'ordre de l'Empire qui lui avait été conférée (d'après *L'Excelsior* du 15 février 1928).

9. *Cinéma*, 16, 15 octobre 1928.

10. La copie (2027 m) sur laquelle nous avons travaillé, conservée dans les collections du CNC à Bois-d'Arcy,

en tant que tels. S'inscrivant dans le mouvement pacifiste de la fin des années 1920, il rejette la responsabilité de l'événement sur les conditions créées par la guerre. De ce point de vue, *Dawn* constitue un tournant dans l'histoire des représentations filmées de l'Autre et de la mémoire de la Grande Guerre¹¹. Un journaliste français de la revue *Comœdia* va jusqu'à affirmer après une projection en Angleterre : « Les Allemands y sont même sympathiques. Leurs physionomies n'ont rien de germanique et sont même un peu trop londoniennes. C'est un des seuls reproches que l'on puisse faire à ce film¹². » Et pourtant, alors que *Dawn* est sur le point de sortir dans les cinémas de Bruxelles et de Londres, le gouvernement allemand, avant même de l'avoir vu, se démène pour le faire interdire. Il est présenté malgré tout en Belgique en février 1928. La presse belge, informée des démarches allemandes pour le faire retirer des écrans, s'en montre fort émue. On peut lire dans *L'Indépendant belge* :

« Nous sommes partisans du maintien de bonnes relations entre la Belgique et l'Allemagne, et nous soutiendrons tout effort tenté en vue de favoriser la pacification européenne. Mais encore cette bonne volonté restetelle subordonnée à la condition que, de son côté, le Reich ne mette plus en doute l'illégalité des atrocités commises par les Allemands en Belgique et qu'il ne cherche plus à déformer des faits pour contrefaire l'Histoire et rejeter sur d'autres la responsabilité de la guerre dont lui seul a la charge. Au surplus, nous estimons qu'aussi longtemps que nous n'aurons pas obtenu de l'Allemagne les garanties pour notre sécurité, que nous ne trouvons pas entièrement dans les textes de Locarno, il conviendra d'entretenir dans l'esprit des populations, par l'écrit et par l'image, le souvenir des exactions commises par les envahisseurs de 1914 à 1918. La presse anglaise approuve en général l'attitude de M. Chamberlain. C'est son droit. Les Anglais ne comprennent pas avec autant de sensibilité que nous la réalité d'une menace de revanche allemande¹³. »

En Angleterre, le comité de censure, constitué par les grandes entreprises de l'industrie cinématographique mais qui n'est pas un organisme officiel, prononce un avis défavorable à sa diffusion suivant en cela la prise de position de Chamberlain, le ministre des Affaires étrangères. De fait, *Dawn* est interdit dans un grand nombre de villes. C'est ainsi que le London

est une adaptation française réalisée par Charles BURGNET avec des textes de José GERMAIN, dont la fin a été modifiée conformément aux volontés de la commission de censure, c'est-à-dire, dans la séquence finale du peloton d'exécution, sans l'épisode du refus d'un soldat allemand de tirer sur Edith CAWELL, ce qui lui vaut d'être à son tour passé par les armes.

11. VÉRAY Laurent, *La Grande Guerre au cinéma. De la gloire à la mémoire*, Paris, Ramsay, 2008.

12. *Comœdia*, 5 mars 1928.

13. *L'Indépendant belge*, 12 février 1928.

County Council (conseil municipal de Londres) annule l'avant-première programmée au mois de mars par la production à l'Albert Hall qui devait réunir plus de 7 000 spectateurs. Cependant, quelques municipalités ne tiennent pas compte de cette décision et autorisent le film.

Les Allemands ne nient pas l'existence de ce fait historique. Ils contestent en revanche sa mise en scène qu'ils considèrent comme une provocation, un acte pernicieux pouvant entretenir la germanophobie à un moment où ils essaient de se dédouaner de leur passé d'agresseurs. Selon eux, autoriser la diffusion de tels films, qui tendent à dresser une nation contre d'autres, est une façon d'affirmer que les conflits persistent. Cette question se pose avec d'autant plus de vivacité qu'à la même époque, en Europe, on réfléchit aux moyens d'utiliser le cinéma pour renforcer la tolérance des citoyens spectateurs. C'est notamment le sens d'une des résolutions adoptées par le Congrès international du cinématographe qui s'est tenu à Paris du 27 septembre au 3 octobre 1926 sous l'égide de la Société des Nations (SDN) :

« Le Congrès invite les auteurs, les metteurs en scène et les éditeurs et, d'une manière générale, tous les industriels et artisans du film à éviter avec soin le choix de scénarios capables de susciter ou de nourrir la haine des peuples entre eux et de perpétuer l'idée de guerre. À éviter, en outre, avec toute la conscience possible, de donner systématiquement, dans les films, aux personnages dont le rôle exige une nationalité étrangère ou une origine de race étrangère, un caractère dégradant ou ridicule [...] En résumé, à faire de toutes les manières possibles du cinématographe un instrument universel de propagande internationale et d'apaisement humain. Le Congrès invite [...] à respecter, avec le maximum de conscience, la vérité historique et, surtout, à éviter de donner aux films historiques une allure tendancieuse dont pourrait souffrir le peuple à l'histoire duquel le sujet est emprunté [...], car le film n'est pas seulement la distraction de la masse, mais presque sa littérature et peut servir à une meilleure compréhension réciproque des races¹⁴. »

Certains observateurs vont plus loin et réclament une loi interdisant et punissant les excitations nationalistes¹⁵. En ce qui concerne la France, la polémique autour du film démarre dans la presse dès février 1928. Tous les journaux rapportent ce qui s'est passé en Angleterre et prennent position pour ou contre la diffusion du film. *Le Figaro* affirme que cette affaire « renseigne mieux sur l'état d'esprit germanique et sur les complaisances

14. Selon un télégramme envoyé de Londres au ministère des Affaires étrangères français, 4 juin 1928.

15. *Der Krug*, 2, mars 1928.

des Alliés que tous les discours diplomatiques¹⁶ ». Un journaliste de *L'Écho*, qui a assisté à une projection organisée par le quotidien *Le Soir* à l'Agora-Palace à Bruxelles, note pour sa part : « Les soldats allemands jouent leur rôle important sur l'écran, sans aucune exagération, avec un souci absolu de la réalité, et ce n'en est que plus troublant dans bien des scènes [...] Vraiment, je ne vois pas pourquoi l'Allemagne s'émeut tant d'une chose qu'elle a commise et qui est si loyalement reconstituée¹⁷. » Dans l'ensemble, les divergences d'opinions sur le film suivent les clivages politiques. Le journal de gauche *La Voix* publie :

« Il est facile de faire vibrer l'émotion patriotique en des cœurs qui se souviennent encore avec tant de précision des scènes horribles d'une longue guerre [...] On se demande à quel but peut tendre cette manifestation filmée ? Il eut été plus digne de laisser à nos ennemis d'hier, dont nous cherchons aujourd'hui à nous faire sinon des amis, du moins des collaborateurs sincères dans l'œuvre de paix, l'espoir que nous finirions peut-être par oublier les cruautés qu'ils nous firent souffrir naguère [...] Souhaitons qu'à Paris, on prenne la décision d'empêcher la projection du film Dawn¹⁸. »

De son côté *L'Écho de Paris*, journal nationaliste, adopte une position diamétralement opposée :

« Il est possible que, sous le signe du Cartel, le film de miss Cavell eût été interdit ; sous le signe du redressement national, on peut être assuré qu'il ne le sera pas [...] Sommes-nous veules à ce point qu'il faille, pour mériter les sympathies allemandes et par peur de déplaire au Reich, passer l'éponge sur tout un passé de souffrance et de gloire et soumettre à la censure de l'étranger, au nom de Locarno, nos livres, notre théâtre ou bien nos films¹⁹ ? »

L'opinion du critique de *L'Humanité*, Léon Moussinac²⁰, est également négative, mais pour d'autres raisons. D'une part, il juge le film raté, sans valeur esthétique, trop « commercial » et, d'autre part, il applique la consigne du Parti communiste qui condamne tous les films de guerre :

« J'ai vu Dawn. Cinématographiquement, ça n'existe pas. Il y avait là, en dehors de toute autre chose, un thème humain et pathétique,

16. *Le Figaro*, 26 février 1928.

17. *L'Écho*, 10 mars 1928.

18. *La Voix*, 11 mars 1928.

19. *L'Écho de Paris*, 24 mars 1928.

20. Voir l'ouvrage collectif dirigé par VIGNAUX Valérie, avec la collaboration de François ALBERA, Léon Moussinac. *Un intellectuel communiste*, Paris, AFRHC, 2014.

qui eût pu servir à une œuvre haute. Tout naturellement, je pense à la Jeanne d'Arc de Dreyer... La plus terrible accusation que l'on puisse dresser contre Dawn, c'est qu'il apparaît avant tout comme un film commercial. On a cherché à ménager les susceptibilités de tout le monde. Il y a la scène du bon Allemand qui refuse de tirer sur Miss Cavell, comme il y avait la scène de la cigarette dans La Grande Parade, un autre film commercial, exploitant la guerre²¹. »

Un film dangereux pour les relations franco-allemandes ?

La demande de visa pour *Dawn* est déposée par la société Argus-Films au ministère des Affaires étrangères et au ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts au début du mois d'août. Après avoir un peu hésité, les autorités françaises décident de l'accorder, mais retardent la sortie du film de quelques jours afin d'éviter qu'elle ne coïncide avec la présence des délégués allemands, le 27 août, à la signature du Pacte Briand/Kellogg prévoyant le refus de régler désormais par la guerre les problèmes internationaux. Le ministre des Affaires étrangères termine sa lettre à son collègue de la façon suivante : « J'ai fait prendre à M. Ricaud, président du CA de la société anonyme Argus-Films, l'engagement de ne faire aucune publicité autour de *Dawn*, afin de nous prémunir contre tout inconvénient²². » Il évoque également, comme pour mieux justifier sa décision, une raison économique : « Les frais élevés et les engagements assumés par la société dont il s'agit auraient en toute hypothèse rendu délicate l'interdiction plus prolongée du film dont la composition ne saurait justifier une protestation²³. » En réalité, l'autorisation devient effective juste après la visite à Paris du ministre des Affaires étrangères allemand Gustav Stresemann. Le conseiller de l'ambassade d'Allemagne proteste en affirmant qu'un tel film ne peut que nuire à l'entente souhaitée par les deux pays. Il prétend que la reprise d'un thème de propagande, qui a porté un tort considérable à l'Allemagne pendant la guerre, ne pourra être envisagée par l'opinion allemande qu'avec la plus grande défaveur et qu'il deviendra difficile à la Wilhelmstrasse de donner satisfaction aux demandes répétées tendant à obtenir la suppression de tel ouvrage, de tel film ou de telle pièce de théâtre dirigés contre la France. Il ajoute qu'on ne manquera pas de comparer l'attitude du gouvernement français avec celle de Chamberlain qui, de son côté, s'est formellement prononcé contre la représentation de *Dawn*. En fait, les autorités françaises vont opter pour une position intermédiaire. Elles signalent ainsi que le film a

21. *L'Humanité*, 22 juillet 1928.

22. Note du 21 novembre 1928, archives des Affaires étrangères.

23. *Ibidem*.

subi des modifications profondes, que des scènes ont été coupées (comme dans la version anglaise, la séquence de l'exécution a été raccourcie en supprimant les plans où un soldat allemand, refusant de tirer sur la condamnée, est à son tour passé par les armes) et que, par conséquent, il n'est pas possible de faire une comparaison entre la France et l'Angleterre. Georges Clemenceau, retiré de la vie politique après avoir négocié le Traité de Versailles le 28 juin 1919, avant d'être écarté de la présidence de la République, déclare de son côté dans son style direct habituel : « Si vraiment la situation est si délicate qu'un film basé sur la réalité des faits puisse altérer des relations amicales, c'est que ces relations n'ont pas pour fondement la sincérité²⁴. »

En fin de compte, comme le signale le quotidien déjà cité *L'Indépendant belge* : « Il semble bien que c'est un malentendu qui a créé les incidents qui se sont succédés ces derniers jours au sujet de *Dawn* [...] On a cru en Allemagne que ce film était violemment anti-allemand. C'est une erreur. Wilcox, évidemment, n'a pas changé l'Histoire. Les faits sont là. Mais il ne les a point dramatisés. Il a été scrupuleusement impartial [...] Il rejette même une part des responsabilités sur l'état d'esprit que crée la guerre et qui manœuvre les hommes²⁵. » Alors, comment expliquer cette vigilance extrême des Allemands qui les pousse à réclamer l'interdiction de films avant même de les avoir visionnés ? Pour répondre à cette question, il faut remettre en perspective l'utilisation du cinéma au sein de ce que la nouvelle historiographie de la Première Guerre mondiale appelle « la démobilisation culturelle » (ou son refus) après la signature de l'Armistice le 11 novembre 1918²⁶. Ceci nous oblige tout de suite à proposer une définition de ce qu'a été avant la paix la « mobilisation culturelle ». Elle faisait partie d'un phénomène plus global conceptualisé et désigné par les historiens spécialistes du sujet sous l'expression « cultures de guerre », c'est-à-dire la manière dont les contemporains ont perçu l'événement à travers un système de représentations, un ensemble d'attitudes, de pratiques, de productions artistiques ou autres, à la fois cause et conséquence de l'investissement total dans la défense nationale et la violence radicale de la guerre. Cette « culture de guerre » a défini une sphère de références et de croyances partagées par les peuples enrôlés dans le conflit dont les cinéastes, comme tous les créateurs, se sont inspirés. Pour ne prendre que l'exemple français, la haine de l'Autre – que de nombreuses archives permettent de mesurer – en est une des caractéristiques majeures. Rarement

24. Interview de Georges CLEMENCEAU dans *Le Petit Parisien*, 24 février 1928, repris dans *Hebdo-Film*, le 25 février.

25. *L'Indépendant belge*, *op. cit.*

26. HORNE John (dir.), *Démobilisations culturelles après la Grande Guerre*, Actes du colloque de Dublin de septembre 2001, Éditions Noesis, 2002, p. 41-158.

un adversaire aura suscité tant de détestation, de dégoût et d'agressivité. Pendant toute la durée de la guerre, la terminologie pour le désigner était extrêmement dure. Il était présenté comme un monstre sanguinaire, un barbare des temps modernes, un incendiaire, un pillard, un violeur, un criminel, un tortionnaire. L'efficacité de ces stéréotypes fut renforcée par l'usage abondant d'images en tout genre qui circulaient dans toutes les couches de la population. Certes, il y avait une instrumentalisation politique de ce discours antiallemand, mais les autorités ne détenaient pas, loin s'en faut, tous les leviers de la propagande. Dès lors, ce que l'on pourrait considérer rétrospectivement comme étant le résultat du « bourrage de crâne » n'était autre que l'expression symbolique des mentalités. En fait, ces représentations de l'ennemi de toujours ne flattaient pas les bas instincts des gens de l'époque ; elles étaient au contraire la marque d'une identité collective dans laquelle la majeure partie d'une génération se reconnaissait, au moins depuis 1870.

Après la signature du Traité de Versailles le 28 juin 1919, la vision rétrospective de la guerre comporte des nuances importantes. En France, on considère que le peuple allemand et ses dirigeants sont entièrement responsables des hostilités. En Allemagne, on refuse le diktat imposé par les vainqueurs. Dès lors, de chaque côté du Rhin, la démobilisation culturelle apparaît bien difficile dans cette première phase d'après-guerre. À cette question fondamentale s'ajoute, comme son corollaire, une problématique liée à la représentation de l'Autre et à sa réception. Prenons l'exemple du cinéma. Dès le 29 mars 1919, la revue *La Cinématographie française* donne le ton dans un texte intitulé « N'oublions jamais ! » qui propose aux exploitants de salles de maintenir sur leurs écrans tous les films « dont le spectacle est capable d'inspirer la haine et le mépris de l'Allemand²⁷ ». Cet état d'esprit belliqueux se traduit également par la projection de nouveaux documents tout à fait accablants. Soit des fictions, comme le film de Louis Feuillade, *L'Homme sans visage*, qui sort au début de l'été 1919, mettant en scène un prince prussien « ordonnateur de massacres d'innocents durant le conflit et qui, traqué par toutes les polices des nations civilisées, dissimule sous un masque effrayant son diabolique visage de moderne Hérode ». Soit des documentaires, comme en janvier 1920 avec *La Croisière de l'U35*, un film sur le torpillage de plusieurs navires civils par un sous-marin allemand pendant le blocus maritime en 1917, saisi dans les archives du Reich. Au même moment, on assiste à l'arrivée sur le sol français des premiers films importés d'Allemagne. C'est le cas du célèbre *Cabinet du Dr Caligari* de Robert Wiene²⁸. Cette œuvre expressionniste dans la tradition fantastique,

27. *La Cinématographie française*, 29 mars 1919.

28. Sur l'impact de ce film en France, voir GAUTHIER Christophe, « *De Caligari à Siegfried*. Appréhensions de la

dont l'histoire et l'esthétique traduisent parfaitement le traumatisme de la guerre, ses conséquences dévastatrices ainsi que le désarroi de l'Allemagne vaincue, provoque des protestations de spectateurs parisiens qui la découvrent au début de l'année 1920. Mais ce sont surtout les professionnels du cinéma qui sont scandalisés par sa diffusion. Ainsi, peu de temps avant sa sortie, la revue *Cinémagazine* publie l'entrefilet suivant :

« Une maison française a osé... tenter d'imposer en France cette production malsaine. Elle prétend, par sa publicité de mauvais aloi, que la production cinématographique habituelle pâlit devant cette œuvre étrange. C'est là un battage intolérable et nous ne doutons pas que les amis du cinéma, dont beaucoup ont fait la guerre, n'accueillent cette œuvre boche comme il convient, s'il y a des directeurs assez imprudents pour la montrer au public²⁹. »

Craignant sans doute les réactions négatives des spectateurs, le préfet des Bouches-du-Rhône interdit le film dans son département. Comment ne pas noter que ce rejet violent du film de Wiene préfigure, en quelque sorte, l'interprétation que fera le régime nazi de l'expressionnisme allemand quelques années plus tard lorsqu'il stigmatisera « l'art dégénéré³⁰ ». En tout cas, en Allemagne, *Le Cabinet du Dr Caligari* inaugure une série de films pessimistes et angoissants qui résulte incontestablement de l'expérience traumatisante vécue par leurs créateurs pendant la Grande Guerre. Dans cette optique, une interrogation sur la prégnance de la « culture de guerre » dans l'imaginaire des cinéastes allemands pourrait bien être décisive pour comprendre le processus conduisant à l'élaboration de leurs œuvres. Par ailleurs, l'approche de Siegfried Kracauer, dans son célèbre ouvrage³¹, ne tient pratiquement pas compte de cette expérience pourtant fondatrice de la guerre pour tous ces cinéastes³², alors qu'il s'agit sans aucun doute d'une dimension fondamentale du point de vue de la réorientation de leur démarche artistique. En outre, derrière les prises de position nationalistes, semblent se profiler d'autres enjeux. On peut alors se demander si les véritables motivations des professionnels ne sont pas d'ordre économique.

“germanité” dans la critique cinématographique française dans les années 1920 », colloque HICSA, l'art allemand en France, 1919-1939. Diffusion, réception, transferts, 30-31 oct. 2008 : <http://hicsa.univparis1.fr/documents/pdf/PublicationsLigne/Christophe%20Gauthier.pdf>.

29. *Cinémagazine*, 27 janvier 1920.

30. Voir à ce propos l'exposition *Entartete Kunst* organisée à Munich en 1937 dans laquelle on faisait se côtoyer des reproductions de tableaux expressionnistes et des photographies d'aliénés mentaux, cherchant ainsi à prouver qu'il y avait des similitudes entre ces images.

31. *De Caligari à Hitler. Une histoire psychologique du cinéma allemand*, Paris, réédition Flammarion, Champs Contre-Champs, 1987.

32. Sur les films de guerre allemands de l'entre-deux-guerres, voir KESTER Bernadette, *Film Front Weimar. Representations of the First World War in German Films of the Weimar Period (1919-1933)*, Amsterdam University Press, 2003.

Ils voient en effet d'un mauvais œil le retour de la concurrence étrangère. Or, dans un contexte de crise de la production (pendant la guerre, la France a perdu sa place hégémonique sur le marché international au profit des États-Unis), l'industrie du film cherche à se protéger par tous les moyens, y compris en prônant des mesures protectionnistes.

LA MENACE DES « FILMS BOCHES »

La démarche consistant à assimiler les films allemands à une propagande dangereuse apparaît clairement dans un éditorial de *La Cinématographie française* daté du 1^{er} juillet 1920. Signé par le rédacteur en chef, Pierre Simonot, ce texte attire l'attention sur les risques de l'importation du « film boche » et la nécessité de se mobiliser contre cette menace par tous les moyens :

« Il ne s'agit plus ici de matière purement mercantile, mais d'un produit intellectuel. Si nous permettons l'entrée du film allemand, nous ouvrons la porte à la pensée allemande, à la propagande germanique, à la kultur ! Et cela, il ne le faut pas. Je ne sais si, dans le traité de paix, il existe un article nous permettant d'interdire l'entrée en France de ce genre de produits. Mais si cette interdiction est légalement impossible, il faut qu'elle devienne effective de par l'unanime volonté des citoyens. Le Syndicat de la Cinématographie française a étudié la question du boycottage du film allemand pendant une période de quinze ans. Je ne crois pas qu'une résolution définitive ait été prise jusqu'ici. Je ne sais même pas si une telle décision ne serait pas annulée par la loi comme contraire au traité. C'est dans nos cœurs que doit se dresser une barrière infranchissable contre la kultur. Il faut que chacun de nous soit irrévocablement décidé à barrer le chemin à la propagande allemande. S'il reste encore quelques grenades au fond des musettes des poilus, c'est sur les écrans où se projetteraient des films boches qu'il faudra les lancer³³. »

On comprend, en lisant ce texte, que la haine de l'adversaire d'hier est encore vivace, et que les professionnels du cinéma tentent aussi de trouver une justification morale à leur critique acerbe de la concurrence étrangère. Parmi les exemples les plus significatifs du corpus documentaire retrouvé au Quai d'Orsay figurent plusieurs lettres concernant le film américain *Pour l'Humanité* projeté en octobre 1921. L'ambassadeur allemand à Paris, le docteur Mayer, adresse un courrier au président du Conseil et ministre

33. *La Cinématographie française*, 1^{er} juillet 1920.

des Affaires étrangères, Raymond Poincaré, pour le persuader de le retirer des écrans :

« Les auteurs de ce film font surgir des personnes représentant des Allemands qui, dépourvus de tout sentiment humanitaire, accumulent crimes sur crimes, et ce de la manière la plus abominable [...]. Je suis convaincu que Votre Excellence sera d'accord avec moi dans la conviction que l'atmosphère de la paix, nécessaire pour les relations des deux nations, ne pourra être constituée aussi longtemps que la haine entre les peuples sera entretenue de nouveau par des manifestations de la sorte. »

Le diplomate allemand rappelle que peu de temps auparavant, le gouvernement du Reich a interdit sur son territoire des spectacles analogues, notamment deux films sur les troupes coloniales françaises accusées de s'être rendues coupables d'exactions sur la population civile : *La Honte noire* et *la Légion étrangère*. Les autorités françaises donnent une suite favorable à la demande allemande. Mais, en février 1922, surgit un cas similaire plus problématique : *Les Quatre Cavaliers de L'Apocalypse* (*The Four Horsemen of the Apocalypse*) de Rex Ingram, avec Rudolph Valentino, une adaptation du célèbre roman de Vicente Blasco Ibáñez. Produit à l'aide de moyens financiers très importants par la Metro Pictures Corporation, il a rencontré un succès considérable aux Etats-Unis. Le directeur de la commission supérieure d'examen des films cinématographiques, créée en juillet 1919, estime que l'antigermanisme du film est très prononcé. Ce que le docteur Mayer ne manque pas de souligner dans une nouvelle lettre adressée au président du Conseil :

« Certains tableaux représentent les Allemands se livrant cyniquement à des atrocités. La plus grande partie du film est d'ailleurs consacrée à dépeindre les Allemands comme des personnages hideux et capables de tous les crimes auxquels on les fait prendre un plaisir pervers. L'impression se dégageant de l'ensemble ne laisse aucun doute sur le caractère nettement antiallemand et tendancieux du film qui, on le sait, a été joué pendant la guerre aux Etats-Unis afin de stimuler les passions nationales. Je crois que la reprise d'une propagande haineuse de part et d'autre serait de nature à entraver gravement le rétablissement entre les deux peuples de dispositions plus satisfaisantes³⁴. »

34. Archives du ministère des Affaires étrangères, 23 mars 1922.

Finalement, malgré les protestations allemandes, le président du Conseil, également ministre des Affaires étrangères, Raymond Poincaré, décide de ne pas empêcher la présentation du film qui sort au théâtre du Vaudeville. Ce nouvel épisode dans les relations franco-allemandes indique bien que le gouvernement français n'est pas toujours disposé à faire des concessions à son ancien ennemi, à l'égard duquel par ailleurs il reste encore méfiant, comme le prouvent les nombreuses enquêtes effectuées en Allemagne *via* les ambassades pour vérifier l'état des mentalités. En les consultant, on note plusieurs changements que l'on peut expliquer. La première enquête retrouvée dans les archives date du 13 avril 1922. L'ambassadeur de France à Berlin y affirme que l'action entreprise contre la propagande réactionnaire et militariste par les responsables allemands a porté ses fruits, qu'ils ont fait un effort méritoire pour arrêter la représentation de films haineux envers la France. À l'appui de ses dires, il cite un rapport qu'il a fait établir par ses consuls. La seule exception notable concerne la région de Düsseldorf (Rhénanie du Nord Westphalie sur la rive droite du Rhin, qui est un grand centre industriel) où le diplomate en place signale une intense activité nationaliste menée à l'aide du cinéma, en particulier avec le film *Le traité de Versailles, ses conséquences économiques et politiques pour l'Allemagne* qui, selon lui, essaye de prouver au public que les nouvelles frontières du Reich ne peuvent être maintenues si l'Europe veut éviter une autre guerre. Les rapports suivants ne feront que confirmer cette tendance amorcée en 1922, année durant laquelle on constate la sortie de plus en plus fréquente de films exaltant les sentiments chauvins : par exemple *Le Destin des frontières occidentales* ; *Le Voyage d'Hindenburg en Prusse orientale* ; *Le Rhin autrefois et aujourd'hui* ; *Nos Compatriotes dans la Ruhr, son invasion brutale par les Français...* Cette tendance atteint son apogée après l'occupation de la Ruhr en 1923 : une occupation pour contraindre l'Allemagne à exécuter le Traité de Versailles, vécue par les Allemands comme une véritable invasion. Celle-ci déclenche par ailleurs une nouvelle vague de propagande contre la France, une réaction de rejet qui va s'ancre profondément et durablement dans la culture politique de la République de Weimar. La multiplication de ces films nationalistes, signalée par divers rapports envoyés au ministère des Affaires étrangères français, est une illustration frappante du renforcement de la mobilisation culturelle de l'autre côté du Rhin. En février 1924 sort à Francfort un film intitulé *Honte de la Ruhr*, un « document historique (comme dit une brochure publicitaire) destiné à révéler enfin au monde ce que font les Français ».

Le Traité de Locarno en 1925, résultat de la volonté commune de Gustav Stresemann et Aristide Briand, puis l'entrée de l'Allemagne dans la Société des Nations l'année suivante constituent une tentative franco-allemande de réconciliation, un élan net vers cette fameuse démobilisation culturelle évoquée en commençant. Mais c'est un succès partiel et l'idéologie réconciliatrice qui caractérise les discours politiques et diplomatiques d'après 1925 est de courte durée. Certes, à partir de 1928, comme le prouve *Dawn*, on voit apparaître sur les écrans des films pacifistes faisant dévier la haine de l'ennemi sur la guerre elle-même. L'ennemi n'y est plus représenté de façon odieuse et caricaturale, mais comme un adversaire dont on respecte le courage et les souffrances. C'est par ailleurs à ce moment-là qu'ont lieu des échanges de films entre les deux nations. Cependant, tout se passe comme s'il fallait les adapter au public auquel ils sont destinés. C'est ainsi que *Verdun, vision d'Histoire* de Léon Poirier, qui avait pourtant reçu le soutien des autorités allemandes dès le début du projet, subit d'importantes modifications quand il est programmé dans les salles de cinéma de l'UFA en août 1929 (en revanche, ce ne sera pas le cas pour le film allemand *Douaumont* de Heinz Paul lorsqu'il sera montré en France en 1931). Voici ce qu'en dit le consul général de France à Hambourg :

« Ce film est, pour ceux qui le virent à Paris, et le revoient ici, une déception. Elle est provoquée par les coupures et les mutilations opérées par la censure de Berlin et qui ont réduit cette œuvre de plus de moitié. Ainsi présentée et tout en conservant sa valeur intrinsèque, elle perd certainement une partie de son effet. Cependant, si l'on se rappelle les passages supprimés, on est porté à admettre que la censure allemande, tenant compte de la mentalité de certains milieux toujours tentés de glorifier la guerre ou de la considérer comme une force régénératrice a, en agissant ainsi, voulu éviter que le film ne servît de moyen de propagande aux chefs de groupements tels que le Casque d'acier, le Bismarck-Bund... [...] Il ne m'appartient pas de juger les motifs ayant dicté l'attitude de la censure berlinoise, mais un fait est certain, à l'apparition sur l'écran de l'évocation de jadis, de la parade militaire sous l'Ancien Régime, rappelant les fastes du passé au moment où le soldat allemand croit à la victoire de son pays, l'enthousiasme d'un grand nombre de spectateurs a été déchaîné sans amener chez les autres aucune réaction [...]. Les spectateurs ont suivi avec un recueillement visible les péripéties de l'action qui, à en juger par certaines réflexions et les commentaires de tous les journaux, sans distinction d'opinion, a certainement donné à réfléchir aux

jeunes Allemands que des meneurs incorrigibles s'entêtent à éduquer en vue d'une nouvelle guerre fraîche et joyeuse³⁵. »

POUR CONCLURE

On constate, au terme de cette approche dans un corpus documentaire riche et inédit, qu'il n'est pas facile de rompre avec les représentations symboliques datant de la Grande Guerre, même après l'Armistice. On mesure combien, à la fin des années 1920, la représentation du conflit est encore un sujet très sensible. Les idées en vigueur avec leur lot de haine pour mobiliser les esprits et justifier les hostilités n'ont pas totalement disparu une fois la paix rétablie. Loin s'en faut. Les constructions mentales des anciens belligérants perdurent et influencent les événements présents. C'est ainsi que le mode de perception de l'Autre, dans la société française (mais c'est aussi le cas en Angleterre et en Belgique), en dépit de l'évolution des circonstances, est encore problématique. Le modèle dominant forgé pendant de longues années reste courant. La démobilisation culturelle est plus lente que celles qui s'opèrent dans le domaine politique ou économique. Il est vrai que, s'agissant des phénomènes liés à l'imaginaire et aux mentalités, la temporalité n'est pas la même et il est souvent difficile d'en retracer précisément les évolutions. À ce titre, l'étude des rapports entre la France et l'Allemagne, à travers le rôle social du cinéma, est très intéressante car, tout en mettant en lumière les diverses contradictions de leurs relations, elle montre à quel point ce mode d'expression moderne qu'est le film devient un enjeu fondamental. D'où les réactions des chancelleries et des opinions publiques face à *Dawn* qui, en la matière, constitue un exemple assez emblématique. Ce film rend en effet visible la discordance flagrante entre l'image de l'Allemagne, qui perdure dans la mémoire collective des anciens alliés, et le projet politique de sa nouvelle intégration dans le concert des nations européennes. En France, on est encore partagé entre le sentiment de deuil et la volonté de mémoire qui suppose un rappel des souffrances subies par le pays et, par conséquent, des exactions commises par les Allemands dans les régions envahies ainsi que le désir de se rapprocher de l'ennemi d'hier en vue d'une réconciliation nécessaire au maintien de la paix qui passera forcément sinon par l'oubli, du moins par le pardon. Les hésitations des autorités françaises à interdire les films américains antigermaniques illustrent ce paradoxe. Elles renvoient à l'idée qu'elles se font encore de l'Allemagne vaincue, de sa responsabilité, de sa culpabilité. Prisonniers de leurs modes de pensée, les responsables politiques ne parviennent pas à trouver les solutions pouvant

35. Archives du ministère des Affaires étrangères, août 1929.

permettre de gérer la situation au mieux des intérêts diplomatiques entre les deux pays. Côté allemand, la situation est évidemment différente. Les frustrations nées de la défaite, l'occupation du territoire rhénan, puis celle de la Ruhr, et les conséquences de la crise économique contribuent à la montée progressive du courant nationaliste. Et dans cette montée des périls, le cinéma joue un rôle non négligeable. Dès lors, chaque film sur la Première Guerre mondiale provenant de l'étranger (et pas seulement ceux qui traitent des aspects que l'État allemand veut désormais passer sous silence ou refouler) est interprété comme une menace qu'il faut à tout prix écarter. Et même une fiction comme *Dawn*, pourtant d'une poignante fidélité à la réalité des faits, expurgée de tout manichéisme, ne peut faire l'unanimité malgré l'esprit pacifiste et universaliste qui domine en Europe à la fin des années 1920.

Okraïna (1933)

Valérie Pozner et Alexandre Sumpf

« **L**a guerre mondiale, nous l'avons vu des dizaines de fois à l'écran. Les colonnes de soldats envoyés au front, les parades et les processions, les cimetières fraternels, les morceaux de corps humain – on nous l'a déjà montré avec une grande force, une colère, une grande expressivité artistique. Il est difficile de s'emparer encore une fois de ce thème et de raconter ici quelque chose de nouveau », ainsi s'exprime en novembre 1929 un critique qui vient de visionner *Le Dieu de la guerre*, l'un des cinq films soviétiques de l'année abordant directement le premier conflit mondial¹. De fait, la Grande Guerre, évènement récent, demeure présente à la mémoire des artistes, des critiques et des spectateurs. Cela, les bolcheviks non seulement ne peuvent le nier ou l'ignorer, mais ils prennent le parti d'en tirer profit sur le plan politique. Les productions cinématographiques soviétiques traitant de la Première Guerre mondiale s'inscrivent dans un dense réseau mondial d'iconographies et d'œuvres littéraires. Ici aussi, les arts s'emparent et renversent la culture de guerre construite avant le conflit qui révolutionne les modèles de représentation. Le milieu cinématographique, qui a accès aux productions étrangères, s'interroge avidement sur les codes et les genres capables de concilier exigences politiques et succès public, influence sur les « masses » et répond au goût de la population.

La participation à la reconstruction politique et esthétique de l'expérience de la Grande Guerre en Europe, forcément originale compte tenu du cours des évènements postérieurs en Russie, obéit ici à des logiques internes où s'entrecroisent préoccupations diplomatiques, lutte pour le pouvoir après le décès de Lénine, enjeux économiques pour l'industrie du cinéma et efficacité du système soviétique de mobilisation.

1. PO., « *Bog Vojny (Belyj vsadnik)* », *Sovetskij èkran*, 33, 1929, p. 4.

Ainsi, la mémoire de la Première Guerre mondiale subit les oscillations du discours officiel plutôt qu'un oubli généralisé, le pouvoir communiste l'instrumentalise plus qu'il ne la tait. La littérature soviétique et étrangère connaît un moment privilégié de représentation du conflit entre 1924, date de la reconnaissance de l'URSS qui relance les échanges commerciaux et culturels, et 1929, tournant vers un repli sur soi. Le cinéma l'aborde, quant à lui, dans le cadre d'une série de campagnes de propagande ponctuelles – comme le jubilé de 1927 ou la campagne antireligieuse de 1929 – ou répétées *en crescendo* dans l'optique de la mobilisation vers la « guerre future » de 1927 à 1940.

Loin d'être « oubliée », la Première Guerre mondiale s'inscrit donc dans un plan ayant pour objet le quinzième anniversaire de sa déclaration et suscite de la part de tous les studios une réponse à la fois politique, esthétique et commerciale : obéissance à la commande officielle, nécessité de renouveler le genre du film révolutionnaire en revenant à l'évènement « catalyseur de l'histoire » et intérêt à capter les spectateurs qui n'iront pas forcément voir tous les films sur ce thème. Ces œuvres révèlent une conjonction singulière entre façonnement bolchevique de l'histoire, expérimentations cinématographiques et intérêt commercial. Elles ont pour objectif de toucher le public en lui fournissant une signification de l'épreuve endurée, une preuve de la maîtrise technique et esthétique d'une industrie en pleine renaissance, un spectacle au goût du jour tirant son inspiration de modèles étrangers appréciés des professionnels et du public. En dehors des plus célèbres, la plupart de ces films ont été oubliés et, censurés ou non, n'ont jamais connu de nouvelle sortie sur les écrans ou même en vidéo.

La production de 21 fictions et films documentaires soviétiques sur la Grande Guerre entre 1919 et 1933 symbolise la force d'un souvenir avec lequel le nouveau régime doit composer. Les plus fameux sont en réalité connus pour leur valeur artistique intrinsèque ou la célébrité de leur auteur plutôt que parce qu'ils traitent de la Grande Guerre. Or, les canoniques films du jubilé de 1927 de Sergei Eisenstein (*Octobre*), Vsevolod Poudovkine (*La Fin de Saint-Petersbourg*) ou Esfir Choub (*La Chute de la dynastie Romanov*) et les célèbres *Un débris de l'empire* (Fridrikh Ermler, 1928), *Arsenal* (Alexandre Dovjenko, 1929) ou *Okraïna* (Boris Barnet, 1932) non seulement appuient leur démonstration sur l'héritage de la Grande Guerre, mais participent de la réflexion internationale sur un nouveau paradigme de représentation. Ces films ne possèdent pas qu'une valeur documentaire. Ils n'ont pas été conçus pour nous renseigner aujourd'hui, mais pour faire vibrer une corde de la mémoire émotionnelle des spectateurs de l'époque au travers d'épisodes clés du temps de guerre.

On estime à juste titre *Okraïna* comme un film majeur de l'entre-deux-guerres. Il lie en effet pour la première fois avec talent le tableau des mutations révolutionnaires à petite échelle et l'expérience du front des soldats. Ce film illustre toutefois moins la problématique du « bolchevisme des tranchées » qu'une certaine communauté de destin des petites gens de la classe laborieuse, confrontées à des choix radicaux par la situation de guerre, à l'échelle locale et internationale. Ce changement de système de valeurs et de position par rapport au pouvoir est l'essence même de la révolution.

Boris Vassiliévitch Barnet (1902-1965), maître de la comédie soviétique des années 1920, a des origines ouvrières (père imprimeur) et étrangères (arrière-grand-père irlandais). Fort de ses études artistiques, il peint des décors pour le Théâtre d'art de Stanislavski ; un défaut de prononciation l'empêche de devenir acteur. Il combat pendant la guerre civile entre 1920 et 1921, puis rencontre à l'École militaire des travailleurs Sergueï Komarov, un des premiers membres de l'atelier Kouléchov, avec qui il collaborera sur de nombreux projets. Devenu boxeur, Barnet est recruté par Kouléchov pour tenir un rôle dans un succès de 1924 (où Poudovkine joue également) : *Les Aventures de Mister West au pays des bolcheviks*. Il suit les cours de Kouléchov, qui tiennent alors lieu d'école de cinéma, tout en continuant d'enseigner la boxe à l'École militaire, mais l'extrême rationalisme de Kouléchov le gêne. Surtout, la collaboration se passe mal sur le tournage du film : un incident dans une scène où Barnet doit passer, sans trucage, sur une corde gelée d'un immeuble à un autre, à la hauteur du cinquième étage, met fin à leur collaboration. Barnet entre à la Mejrabpom, un des studios les plus florissants des années 1920, et coréalise avec Fedor Ozep *Miss Mend* (1926), film d'aventures comique, dans lequel il joue le rôle d'un reporter, et auquel participent plusieurs acteurs de Kouléchov. Il obtient son premier succès pour sa première commande officielle, *La Jeune fille au carton à chapeau*, destiné à promouvoir l'achat d'obligations d'État. Il y fait travailler des acteurs de formations opposées et développe un talent comique fondé sur les objets et la gestuelle, loin du cinéma de montage qui s'impose en URSS au même moment.

Il réalise ensuite un film de commande pour le dixième anniversaire de la révolution d'Octobre 1917. Si le contrat est rempli, et la commission du Jubilé satisfaite de ce « docu-fiction » avant la lettre, *Moscou en Octobre* est un four critique et un échec commercial. Contrairement aux films d'Eisenstein et de Poudovkine sur le même sujet, Barnet centre l'action à Moscou et, surtout, représente et insère des images documentaires de tous les dirigeants politiques du moment. C'est sans doute pour cette raison

que le film disparaît rapidement des écrans, et reste très incomplètement conservé, parallèlement à l'éviction des opposants politiques de Staline. Lénine y est interprété par un « acteur » non professionnel, l'ouvrier Nikandrov, déjà choisi par Eisenstein pour son *Octobre* ; Barnet joue lui-même le rôle d'un orateur prêtant serment sur la tombe du révolutionnaire Bauman. On le verra par ailleurs apparaître dans la plupart de ses films, dans des rôles secondaires, pratiquement jusqu'à la fin de sa carrière, ainsi que dans ceux de ses amis réalisateurs : *La Fièvre des échecs* (Poudovkine, 1925), *Tempête sur l'Asie* (Poudovkine, 1928), *Le Cadavre vivant* (Ozep, 1929), etc. Dans *La Maison de la place Troubnaïa* (1928) qui renoue avec le genre de *la Jeune fille*, Barnet s'attache davantage au comique de l'absurde qu'il n'exploite les ressources de la satire sociale. *La Débâcle* en 1931, sur le thème imposé de la collectivisation, se voit reprocher sa tonalité tragique et son approche sensuelle et poétique, là encore, bien loin de ce qu'attendent les autorités. C'est sur ces entrefaites qu'il aborde *Okraïna*, son premier film sonore, qui sera un succès tant public que critique, et réinstallera Barnet parmi les auteurs majeurs du cinéma soviétique, tant en URSS qu'à l'étranger.

Son œuvre produite en 1932 est un modèle de limpidité. Fin juillet 1914, la déclaration de guerre rompt la routine d'une petite ville de province à la marge (*Okraïna*), perdue quelque part dans l'Empire tsariste. La joie du fabricant de bottes, Gréchine, tranche avec la calme détermination de son ouvrier, Nikolai Kadkine, et avec l'enthousiasme de Senka Kadkine qui se porte volontaire afin d'accompagner son frère aîné au front. À l'arrière, la vie se réorganise en l'absence des jeunes hommes et avec l'arrivée des premiers prisonniers de guerre. Kadkine père, au départ hostile à ces ennemis, se lie avec Müller, prisonnier allemand et cordonnier efficace – au point de le protéger de l'agressivité de ses concitoyens. Müller, autorisé à circuler en ville et à travailler pour subvenir à ses besoins, vit une idylle avec une jeune Russe, Maria, au grand dam de son père qui a viré nationaliste. En proie à la même brutale passion patriotique, son locataire allemand, auquel le liait pourtant une solide amitié, fait ses valises pour rentrer au pays. Au front, les combats douchent tout espoir : Nikolai se révolte définitivement lorsque Senka est tué au combat. À l'initiative d'une fraternisation au milieu des tranchées, il est lui-même assassiné par un officier. Au même moment, la nouvelle de la révolution atteint la bourgade éloignée de tout ; le père Kadkine et le prisonnier Müller rejoignent les rangs de la garde rouge qui prend le pouvoir.

L'échec de *Moscou en Octobre* aurait pu condamner le genre historico-révolutionnaire pour Barnet. Avec *Okraïna*, Barnet suscite en revanche des analyses approfondies qui révèlent l'importance de son œuvre. Le grand

théoricien du cinéma Béla Balázs compare le film à une chanson dont il présente la simplicité efficace. Lors d'une intervention devant ses pairs en janvier 1935, Sergueï Youtkevitch déclare, quant à lui, sa dette à l'égard de Barnet :

« J'estime extraordinairement important l'un des films que je chéris et aime le plus, mais que l'on relègue je ne sais pourquoi au second plan. C'est Okraïna de Barnet. Pour moi, c'est un film aux possibilités remarquables, contenues tant dans l'artiste lui-même que dans la méthode de construction. Le film est élaboré et mis en œuvre à l'opposé complet des tendances qui, semble-t-il, constituaient alors "l'algèbre" de la cinématographie. [...] Rappelez-vous toutes les "brouilles" humaines dont le film est saturé – l'histoire avec le chapeau, etc. Rappelez-vous la foule qui accompagne les soldats au front et la petite vieille qui est même "coupée" par le montage, que l'on ne souligne pas expressément, ou du typage de cette foule, montrée en plan général, mais qui s'individualise et dont l'on se souvient². »

Aux yeux de l'un des cinéastes destinés à s'attaquer au sujet en 1937, Barnet paraît avoir résolu la question de l'articulation entre masse et individu, héros et simples participants, épopée et quotidien.

De manière plus précise que chez Dovjenko ou Poudovkine, Barnet met en scène les causes économiques du bouleversement révolutionnaire. Deux propriétaires de fabriques de bottes, Gréchine et Ermakov, incarnent la figure du profiteur de guerre de faible envergure, à la mesure de l'importance économique de ce « trou de la Russie tsariste ». La guerre est la source de l'enrichissement soudain et rapide du premier. Après le départ des combattants locaux pour le front, il reçoit un envoyé de l'Union des Villes et des Zemstvos, sec comme une trique, idiotement ravi de porter un uniforme officiel. À mesure que Ermakov fait jouer son boulier pour évaluer la somme à réclamer pour la commande de bottes destinée à l'armée, tel un commerçant d'un bazar d'Asie centrale, son sourire s'arrondit. Un brusque changement de rythme, au son d'un marteau, montre en parallèle la poignée de main scellant le pacte de production, l'agrandissement de l'atelier et la production de bottes à grande vitesse. À partir de cet instant, Barnet souligne par tous les moyens cet entrelacement entre combat et intérêt capitaliste. Le cinéaste illustre la vulgate marxiste d'une manière qui rappelle d'autres films soviétiques des années 1920.

2. JUTKEVICH Sergej, « Vystuplenie na tvorcheskom soveshchanii kinorabotnikov », *Za bol'shoe kinoisкусство*, Moscou, Kinofotoizdat, 1935.

Mais ici, c'est principalement le son qui assure l'association entre folie militariste et passion du gain, et donc la transition entre front et arrière. Ainsi, quand le gros Ermakov lance deux bottes achevées par ses ouvriers, le bruit qu'elles font en retombant sur le sol est celui d'un obus qui explose, fauchant les soldats russes sur le front. Les profits réalisés sont tels que Ermakov change d'apparence. Il finit par porter le costume européen avec nœud papillon, gousset et canne, mais reste au fond un moujik à peine dégrossi qui contemple d'un air un peu béat sa prospère entreprise. Il a acheté une nouvelle machine à coudre les bottes qui ressemble et fait le bruit d'une mitrailleuse : une courte séquence (citant sans doute le film de Friedrich Ermler, *Débris de l'empire*, 1929) juxtapose ainsi le travail mécanisé au travail de mise à mort au front, tous deux associés à nouveau sur le plan sonore. Cependant, l'authentique ennemi n'est ni Ermakov, ni même son fils, devenu officier et commandant les Kadkine. Ce patron ne suscite pas l'opposition frontale de la part de ses ouvriers qui ne paraissent pas le respecter outre mesure. Au début du film, il ne parvient pas à imposer son autorité, face à Nikolaï Kadkine qui quitte l'atelier pour aller retrouver les ouvriers des usines en grève, et entraîne à sa suite tous les artisans cordonniers, le laissant seul, à demi affalé sur un établi. À un autre moment, Kadkine père lance un regard méprisant à cet incompetent qui ne pense qu'à accélérer la production et ne sait pas distinguer une bonne botte d'une mauvaise.

L'ennemi le plus redoutable du prolétariat est Alexandre Fiodorovitch, cet « étudiant » menchevik, qui a plaidé en août 1914 la mobilisation contre l'impérialisme allemand, et devient le personnage principal de la petite ville après la révolution de Février. Ermakov offre un contrepoint comique à ce personnage sérieux et déterminé. Lors du départ de la troupe pour le front, son discours à la gare est une parodie de celui du menchevik devant les ouvriers. Quand Alexandre Fiodorovitch apparaît en contreplongée, il vocifère sur fond lancinant de sifflets d'usine, sonnante une heure grave. La voix d'Ermakov est noyée dans les bruits de fond (musique de buvette, brouhaha de la foule, locomotive) et personne n'y prête attention. Puis, la caméra quitte les adieux émus pour fixer ce personnage rond mais hystérique, type de patriote naïf. À la fin du film, Ermakov ostensiblement enrichi s'immisce dans la harangue contre les bolcheviks du menchevik qui saisit tout à coup le ridicule de ce soutien et le rabroue vertement.

Mais si le jeune étudiant a pris de l'assurance, son traitement cinématographique n'en fait aucunement un personnage menaçant ou dangereux. Les spectateurs de l'époque auront vite saisi que son prénom et son patronyme ne sont autres que ceux de... Kerenski. Et ce d'autant

que son comportement se montre tout à fait conforme aux clichés de la représentation qui s'attachent, en Union soviétique, au chef du gouvernement provisoire – constamment raillé par les bolcheviks depuis 1917 et ridiculisé par Eisenstein en 1927 dans *Octobre*. Ainsi, lors de la grève, au début du film, il est incapable de tenir tête à la police montée et bat en retraite piteusement. Au juste, il se perd en gesticulations inutiles, car la violence n'est pas dirigée contre lui, mais contre les ouvriers. Tout au long du film, il se paie de belles paroles, et n'est écouté que par la petite bourgeoisie de la ville. Et si son discours « révolutionnaire » des débuts s'est rapidement mué en appel patriotique et militariste, cette parole reste sans le moindre impact. Le décalage entre ses appels au sacrifice pour la patrie et la situation réelle (handicapés miséreux sombrant dans l'alcool, etc.) est constamment souligné. À la fin du film, quittant précipitamment la bourgade, il est débarqué de sa carriole sans autre forme de procès et disparaît « dans les poubelles de l'histoire ».

L'aspect international(iste) de la révolution constitue un autre axe majeur d'*Okraïna*. La figure de l'Allemand possède deux faces : celle du vieux Robert Karlovitch, dont l'amitié affectueuse avec son logeur, le père de Macha, se brise sur l'écueil du patriotisme ; et celle du jeune prisonnier de guerre, le cordonnier Müller. Macha fait sa connaissance en ville et le ramène chez elle, mais il est bientôt jeté dehors par son père. C'est alors que le vieux Kadkine, qui a entendu qu'il était cordonnier, l'accueille chez lui et en fait son aide, sa conscience de classe lui dictant en quelque sorte une solidarité que son voisin, socialement plus assuré que lui, est incapable d'éprouver. Au moment où une lettre apprend à Kadkine que Senka a péri et que Nikolaï gît à l'hôpital, l'Autrichien (fait prisonnier par l'aîné des Kadkine par ailleurs) ne se doute de rien et chantonne, heureux de sa bonne fortune. Le cordonnier, ivre de tristesse et de rage, s'apprête à le chasser quand un invalide de guerre et ses compagnons, totalement saouls en dépit de la prohibition, font leur entrée. L'alliance entre prolétaires se scelle dans le deuil et la violence.

L'ancien combattant se prend les pieds dans ses béquilles et tombe en criant. Les autres s'approchent lentement de Müller et se mettent à le battre comme plâtre en hurlant : « Bats l'Allemand ! » La caméra suit le corps du prisonnier ballotté à midistance, du point de vue de Kadkine, sans réaction de sa part : il faut que la jeune Maria survienne pour qu'il sorte de sa torpeur. Marqué dans sa chair par la guerre « impérialiste », il prend la défense de son frère ouvrier, innocent. À compter de ce premier acte de lutte – contre la violence en uniforme, contre le nationalisme, contre l'anomie frappant un peuple dominé depuis des siècles – se noue une alliance entre

le prolétaire russe expérimenté et le jeune internationaliste engendré par la guerre. Cette union se substitue à celle, plus naturelle mais détruite par les haines de classe (le fils Ermakov a causé directement la mort des deux fils Kadkine) entre générations d'ouvriers. Cette dimension internationale est par ailleurs étonnamment assumée sur le plan sonore, car le jeune Müller parle allemand sans doublage ni sous-titres et lorsque Maria s'essaie à lui répondre (elle a appris la langue au contact du vieux locataire et ami de son père), il la corrige avec sollicitude. Or, quels spectateurs soviétiques, en 1933, au moment de la sortie du film, pouvaient-ils comprendre leurs propos ? Il est vrai qu'au fur et à mesure qu'il acquiert une conscience politique, Müller assimile... le russe !

Dans *Okraïna*, Octobre tranche avec Février : aux discours enflammés et au simple changement de portrait (Kerenski, succédant à Nicolas II), à la révolution de palais répond une révolution de terrain. Au front, Nikolai condamné au peloton pour avoir répandu la parole bolchevique (la *Pravda*) expire. Son camarade qui rêvait de la terre des propriétaires lui annonce alors que « les députés des soldats ont pris un truc d'Hiver », nouvelle qu'il salue d'un sourire apaisé. Dans la petite ville qui a manifestement reçu la même information, Müller et Kadkine dirigent naturellement l'insurrection. Ils arrêtent l'adversaire menchevik, sans palabres inutiles : la transition d'un régime à l'autre a finalement suivi une voie assez rectiligne, bien que semée de douloureux sacrifices. Avec la fiction de Barnet, qui emporte l'adhésion générale, se clôt une séquence particulière de la représentation de la révolution à l'écran sur fond de Grande Guerre.

Ce message politique est évidemment loin d'épuiser les significations du film dont la dimension poétique s'incarne dans un jeu subtil d'échos et de reprises sonores et visuelles. De plus, fidèle à son goût pour les situations comiques, Barnet ponctue l'action de micro-anecdotes qui désamorcent le tragique, la solennité ou la grandiloquence. Ainsi, au moment des adieux à la gare, tandis que la foule accompagne les soldats et que Nikolai étreint son père, son jeune frère Senka, quant à lui, étreint sa fiancée mais, dans son geste, il soulève sans le voir le petit chien de celle-ci qui se retrouve suspendu à quelques pieds du sol, au bout de la cordelette qui lui tient lieu de laisse. Un peu plus tard, lorsque Müller, assis au bout d'un banc, se lève, la planche bascule et Macha, assise à l'autre bout, se retrouve les fesses par terre : la scène de la rencontre amoureuse est ainsi privée de tout lyrisme.

Le tissu sonore du film regorge de trouvailles savoureuses, souvent dues au décalage entre son et image, Barnet exploitant les possibilités de la méthode contrapunctique défendue par Eisenstein. Ainsi, dans

les premières images du film, un cocher somnole en plein soleil, image traditionnelle de l'inertie provinciale, mais le cadrage sur la tête du cheval qui s'ébroue nous fait attribuer ses grommellements à l'animal. Plus loin, c'est le cadrage sur la cheminée du train qui coïncide avec les hurras de la foule. Souvent, l'attente du spectateur est trompée et son émotion désamorcée : à la fin de l'intervention de la police qui disperse les ouvriers, on entend un bruit de mitrailleuse... qui se révèle être celui d'une crécelle dans les mains d'un enfant entrant dans le champ. La matière sonore est extrêmement travaillée : les sirènes d'usines appelant d'abord à la grève, puis informant de l'entrée en guerre, constituent une véritable micro-symphonie, en opposition aux chœurs liturgiques, systématiquement déformés et discordants – comme, avant *Barnet*, en avait usé Vertov dans *Enthousiasme* (1930). L'orgue de barbarie désaccordé est associé à Maria, coquette provinciale, gauche et naïve, tandis que Müller est molesté sur fond de musique militaire entraînante, etc.

On pourrait en dire tout autant des objets, déclinés de toutes les manières, à commencer par les chapeaux (canotier de Maria, calot de Müller, casques ronds des soldats ou en pointe de l'officier autrichien, chapeaux que l'on lance en l'air, parasols des élégantes provinciales, bonnets de dentelle des vieilles bourgeoises), et qui donnent eux aussi lieu à de petites anecdotes : le vieil Allemand a égaré son galurin ; son ami et logeur lui en prête un absolument identique, signe de leur proximité. Mais au moment où l'Allemand s'en va, il refuse de reprendre le sien que son ex-ami vient de retrouver, symbole de leur hostilité due à leur toute récente passion patriotique. Ce film dont la plupart des protagonistes sont cordonniers joue également sur le motif des bottes : même Kolia dans la tranchée répare celle d'un camarade, bientôt fauché par un éclat d'obus. Désolidarisée de sa sœur, la botte devient inutile. Kolia alors la lance en l'air et elle semble, par le montage, retomber entre les mains d'Ermakov qui assemble de nouvelles paires... pour les soldats du front. Maria, quant à elle, signifie son affection à Müller en lui renfilant sa botte, perdue dans la bagarre avec les vétérans.

Ces motifs récurrents comblent les trous de la trame narrative et tissent des liens signifiants entre les séquences souvent séparées géographiquement et même historiquement, puisque l'histoire commence en 1914, à la veille de la guerre, et s'achève après octobre 1917. En effet, les articulations entre les plans ou les séquences sont elliptiques et les enchaînements complexes, contraignant le spectateur à une attitude active. Il doit s'interroger, rectifier ses intuitions ou s'adapter aux changements abrupts de tonalité : du burlesque au pathétique, du lyrisme à la violence.

En cela, et « mine de rien », car Barnet, modeste, s'attache au quotidien, à l'insignifiant, et use plus volontiers du clin d'œil que de l'esbroufe, son écriture est ici d'une remarquable audace, aux antipodes du réalisme et de la linéarité demandée. Certains critiques de l'époque ne s'y sont guère trompés : « Les fragments sont peu liés entre eux. Les gens apparaissent et disparaissent, effet de l'absence d'une conception claire des tâches idéologiques du film. [...] Si *Okraina* est un pas vers le film réaliste, c'est un pas timide, trébuchant ; la pensée de l'artiste est empoisonnée par un impressionnisme qui pèse lourdement sur *Okraina*³. » Le même collectif de Leningrad relèvera des éléments « formalistes ».

Au-delà des associations réalisées par les objets ou les sons, la structure du film repose sur des rapprochements (ou dissociations) des personnages par paires... comme les bottes ! Ainsi, les tandems sont les frères Kolia et Senka, les deux vieux l'Allemand et le Russe, le menchevik et le patron, mais les paires se réorganisent au cours du film : Maria et Müller, puis Müller et le père des deux soldats, ou Kolia devenu bolchevik et son frère d'armes, le paysan-soldat, etc. Ce fonctionnement par paires se décline également au niveau des personnages secondaires (deux prisonniers de guerre jouant aux cartes, deux coquettes dans les rues de la bourgade, etc.).

C'est évidemment là que se manifeste le talent de Barnet avec les acteurs. Certains ont été formés par Kouléchov (Tchistiakov, dans le rôle du père Kadkine ou Komarov, dans celui du père de Maria), d'autres viennent de la FEKS, comme Kouzmina, qui deviendra l'épouse de Barnet, extraordinaire dans son rôle d'ingénue, tout à la fois godiche et délurée. Mikhaïl Jarov (le menchevik) vient du théâtre où il a été formé par Meyerhold, comme Nikolaï Bogolioubov (Kolia) dont c'est le deuxième film. Mais Barnet déniche aussi des perles : Nikolaï Krioutchkov (Senka) qui vient d'une troupe d'amateurs et fera une remarquable carrière à l'écran ; Hans Klering (Muller), récemment émigré en URSS, peintre affichiste au studio n'a aucune formation d'acteur, tout comme Robert Karlovitch Erdman (père de Nikolaï Erdman, le célèbre dramaturge) que l'on reverra dans les comédies d'Alexandrov (*Les Joyeux Garçons*, 1934).

Barnet s'explique à ce propos dans la presse spécialisée (*Kino*, 28 février 1933) en soutenant son « refus absolu et décisif de ce qu'on nomme "typage" » [i.e. des acteurs non professionnels, choisis sur leurs critères physiques], et défend le contact créatif le plus décisif et absolu avec l'acteur qui aime son rôle, le connaît et veut l'assumer. L'accent est mis sur les répétitions au studio au cours desquelles le scénario, quoique "de fer", se transforme en mille détails et se simplifie sous la pression de l'activité

3. Brigada LenrosARRK'a, « Bez chetkogo ideologicheskogo zamysla », *Kino*, 10 mai 1933, p. 3.

créatrice des acteurs, des opérateurs et du réalisateur. L'amitié créatrice de toute l'équipe, voilà le trait spécifique essentiel de la production d'*Okraina* ». Le critique des *Izvestia* (11 avril 1933), Doubrovski est l'un des rares à souligner ce parti pris de Barnet : « La qualité du film nous oblige à traiter pour lui-même le problème des acteurs. Ces dernières années ont été marquées par une baisse d'intérêt à l'égard des acteurs du cinéma soviétique. [...] Dans *Okraina*, tous les rôles sont brillamment interprétés. Les acteurs formés par le cinéma ne le cèdent en rien aux meilleurs acteurs de théâtre qui jouent dans le film, et les acteurs allemands (Klering et Erdman) sont eux aussi excellents⁴. »

Mais dans l'ensemble, ce n'est pas tant cet aspect du film qui retient l'attention que le traitement de l'histoire. L'œuvre de Barnet s'inscrit pleinement dans l'époque, à l'apogée de la représentation de la Grande Guerre au cinéma en Occident et en URSS. Plusieurs critiques évoquent le romancier allemand Remarque et les adaptations cinématographiques de son œuvre, *À l'Ouest, rien de nouveau*, qui a connu un succès phénoménal auprès des lecteurs russes. Ippolit Sokolov distingue dans les scènes de front l'influence des batailles et des attaques des films américains *La Grande Parade* (King Vidor, 1925) et *À l'Ouest, rien de nouveau* (Lewis Milestone, 1930)⁵. Le critique Doubrovski, déjà cité, juge que : « La guerre de Barnet n'est pas la boucherie insensée de Remarque. À la guerre, on ne fait pas que mourir, on y grandit aussi ; la conscience révolutionnaire des ouvriers et des paysans croît sous l'uniforme du soldat. [...] E. M. Remarque et ses compagnons d'armes ont été anéantis par la guerre : ils perçoivent toute son absurdité, mais ne voient pas le moyen d'en sortir. Dans *Okraina*, au contraire, la guerre impérialiste est combattue par l'idée de la lutte internationale et de la solidarité prolétarienne. [...] Cette combinaison entre un thème très sombre et son interprétation optimiste, voilà ce qui fait d'*Okraina* un film d'une grande qualité artistique. » Vladimir Schweitzer (*Kino*, 28 février 1933) lui fait écho : « Si *À l'Ouest, rien de nouveau* fut pour Pabst [sic] l'occasion d'exprimer son horreur de la guerre, pour Barnet au contraire, cette guerre est l'occasion d'affirmer qu'à "l'Est, il y a du nouveau" et que ces changements entraînent l'ennemi d'hier dans la grande fraternité universelle⁶. » Moins enthousiaste, Koval, dans *Moscou soir*, regrette que les scènes sur la guerre sentent le « remarquisme » (sic) qui plus est de moindre qualité – mise à part la scène de fraternisation. À ses yeux, « la guerre et la révolution sont représentées de façon un peu stéréotypée », et la fin offre un happy end à l'américaine trop mièvre à son

4. DUBROVSKI A., « *Okraina* », *Izvestija*, 11 avril 1933, p. 4.

5. SOKOLOV I., « *Okraina*. Novaja zvukovaja kartina Mezhrabpomfil'ma », *Sovetskoe iskusstvo*, 14, 20 mars 1933, p. 3.

6. SHVEICER V., « O Barnete i voobshche », *Kino*, 28 février 1933, p. 3.

goût⁷. Pour sa part, Elizaveta Koltsova compare *Okraïna* au brave soldat Chveïk de Jaroslav Hasek, son art de la satire, le rire dans l'horreur et le rire qui stigmatise l'infamie de la boucherie. Mais ici, il n'est pas question de saboter la guerre en faisant l'idiot : il s'agit d'un film communiste, et non anarchiste⁸.

En second lieu, dans la réception critique du film, c'est le traitement des personnages qui attire à Barnet les éloges les plus appuyés : « On pourrait reprocher à Barnet d'être elliptique plutôt que grandiloquent. Mais sa ligne psychologique sonne vrai, les personnages sont traités avec un humour affectueux », écrit ainsi Schweitzer. Béla Balázs relève l'intrication du tragique et du comique dans les situations et les gestes des personnages, caractéristique d'un Shakespeare⁹. Dans la revue *Le Cinéma soviétique*, le critique Popov la repère dans les scènes clés comme celle où Nikolai fait semblant d'être mort et que Senka, son frère, pleure de tristesse et de peur¹⁰. C'est là que se cacherait tout l'art de Barnet. Doubrovski note, quant à lui, que les héros sont « montrés par de petits détails de leur vie privée et de leur comportement. Mais ces détails apparemment insignifiants finissent par constituer un véritable personnage dans la mesure où ils ne sont jamais fortuits ». Koval ne dit pas autre chose quand il admire sa « capacité à cacher le grand dans le petit, l'art de montrer les phénomènes sociaux dans des traits infimes et des détails insignifiants ». On ne voit rien venir, mais tout s'exprime soudain à l'écran, de façon claire et logique, quasi naturelle. La révolution envisagée par Barnet s'inscrit dans le caractère et le quotidien des personnages.

Les critiques les plus féroces viennent des tenants les plus extrémistes d'une ligne prolétarienne qui par ailleurs vient d'être mise en cause par le Parti : « La faute impardonnable de l'auteur est d'avoir pris comme héros des personnages issus des couches semiproletaires, des artisans, des cordonniers, et non la classe ouvrière qui est la force motrice principale de la révolutionnarisation des masses et la force sociale déterminante. [...] Pour caractériser la province, l'auteur ne trouve pas les vraies couleurs, dures et impitoyables, de la satire : sa province est lyrique, impressionniste.¹¹ » Mais les porte-parole de ce groupe (l'article est cosigné par le scénariste Mikhaïl Bleiman, Mikhaïl Kalatozov et Ilya Trauberg) se voient aussitôt mis en cause par plusieurs critiques de poids qui prennent la défense de Barnet : « Si *Okraïna* a été rendue possible, c'est justement

7. KOVAL' B., « Fil'm o vojne. Novaj zvuokovaja lenta *Okraïna* », *Vechernjaja Moskva*, 24 février 1933, p. 3.

8. KOL'COVA E., « *Okraïna* », *Komsomol'skaja pravda*, 13 mars 1933, p. 4.

9. BALÁZS Béla, « Privet tov. Barnetu », *Kino*, 11, 28 février 1933.

10. POPOV I., « Iz dnevnika na proizvodstve », *Sovetskoe kino*, 56, p. 1930.

11. Brigada LenrosARRK'a, « Bez chetkogo ideologicheskogo zamysla », *Kino*, 10 mai 1933, p. 3.

grâce à ce tournant qui a définitivement, pensent-ils, tourné la page du schématisme¹². » Et le film reçoit un accueil triomphal parmi le public et la majorité des professionnels.

Le film sort en France en décembre 1933, sans traduction du titre, et reçoit un accueil très favorable qui dépasse largement les cercles communistes. Qualifié par *L'Humanité* d'« œuvre magistrale », il est repris dans plusieurs salles parisiennes jusqu'en décembre 1934. Fernand Léger (*Pour vous*, 1^{er} mars 1934) le proclame « le plus beau et le plus émouvant » des films étrangers récemment sortis, tandis que d'autres critiques évoquent « un beau film, pathétique et âpre sur la guerre », ou un film « très émouvant, joué avec cette profondeur et cette simplicité qui n'appartiennent qu'aux Russes » (*Pour vous*, 25 janvier et 4 octobre 1934). Léon Werth dans *Europe* (15 mars 1934) livre une analyse plus précise du style de Barnet : « Quel naturel, quelle invention, quelle légèreté (on pourrait dire quel goût !) dans les touches accessoires, les accents facultatifs de cette œuvre par le fond puissante et brutale. [...] Dans les instants les plus pathétiques, un détail comique, bizarre ou même insignifiant s'impose à l'homme le plus ému, le plus concentré dans son émotion. Pas un trait de caricature ou de théâtre. Acteurs déguisés en moujiks ou moujiks réels ? On ne sait et l'on s'étonne une fois de plus de ce don qu'ont les Russes de mimer la vie ou d'être semblables à eux-mêmes. Tous les visages sont des chefs-d'œuvre ! » C'est une lecture plus politique que fait le critique américain Harry Alan Potamkin qui voit *Okraina* peu de temps avant sa mort (*The Film and Photo League*, n° 38, 1934) : « La guerre impérialiste n'est vraiment condamnée que dans les films soviétiques. Le cinéma soviétique [...] situe la guerre au sein même de la société qui la produit. Un film qui traite exclusivement de la guerre n'en fait rien d'autre qu'un univers menaçant et par conséquent contraignant. Le cinéma soviétique consacre à la guerre une partie du film seulement, la considérant comme la pointe horrible d'une société fondée sur la compétition. Le meilleur exemple en est *The Patriots* de Boris Barnet, distribué en Amérique par Amkino en 1933. »

Après ce succès incontestable, Barnet livre un autre chef-d'œuvre, *Au bord de la mer bleue* (1936) qui, s'il compte aujourd'hui parmi les plus grands films soviétiques des années 1930, est très mal accueilli à l'époque en URSS. C'est le scénariste, Klementi Mints, qui est la principale cible des attaques, mais Barnet aurait aggravé les défauts : le film est gravement critiqué pour son « incapacité à montrer la vie réelle », son « absence de lien avec la réalité concrète », le caractère « abstrait » du milieu social évoqué et des « personnages en dehors des circonstances concrètes de notre pays et de notre époque ». Pire, « il est empreint d'une conception

12. Попов I., « Neobosnovannye obvinenija. *Okraina* », *Kino*, 16 mai 1933, p. 2.

générale de l'humanité telle que le cinéma américain l'a répandue ». Barnet reste trois ans sans tourner et songe même à abandonner le cinéma pour le théâtre. Puis, il réalise *Une nuit de septembre* (1939) consacré au mouvement stakhanoviste et à la lutte contre les « saboteurs » et les « traîtres », beaucoup plus convenu. *Le Vieux Jockey* (1940) renoue avec la veine comique, mais voit sa sortie différée jusqu'à... 1959.

Pendant la guerre, le réalisateur, évacué à Alma-Ata avec le studio Mosfilm, livre deux nouvelles pour les *Ciné-recueils de guerre*, dont *Un chef inestimable* qui aborde directement la persécution des Juifs en Pologne et un long-métrage peu convaincant, *Les Gens de Novgorod* (1943) qui ne sort pas. Il rejoint alors le studio d'Erevan en Arménie, où il réalise *Une fois la nuit* (1945) avant de renouer, à Kiev cette fois, avec le succès. *L'Exploit d'un éclaireur* (1947), film d'aventures à la gloire des espions soviétiques pendant la guerre est, aujourd'hui encore, reprogrammé chaque année lors des célébrations de la victoire sur le III^e Reich. Contraint de suivre les aléas des réquisits politiques et esthétiques changeants entre la fin du stalinisme et les années du Dégel, Barnet parvient néanmoins à apporter à la petite dizaine de films qu'il réalise ensuite la touche d'humour et de poésie qui fait l'originalité de son écriture et qui tantôt sauve des œuvres de propagande pesante (*Un été prodigieux*, 1951) ou des récits un peu ternes (*Alienka*, 1961), tantôt irradie en trouvailles jubilatoires (*Le Lutteur et le clown*, 1957 ; *La Petite Gare*, 1963). Pourtant, Barnet n'est plus qu'un cinéaste marginal, dont les difficultés avec la direction de Mosfilm vont croissant. Sa tendance dépressive et sa propension à la boisson se combinent à la crainte de se retrouver sans travail. Il accepte un projet à Riga, mais la piètre qualité du scénario, l'ambiance délétère du studio et la défiance à son égard, le conduisent à mettre fin à ses jours en décembre 1964.

Si *Okraïna* est resté un des films les plus connus et régulièrement programmés, ce n'est pas le seul film soviétique consacré à la « guerre impérialiste » en ce début des années 1930. Avant Barnet, Semion Timochenko livre dans *Sniper* (1931) une version de la prise de conscience politique d'un ouvrier sur le front : cette fois il s'agit d'un métallo au sein du corps expéditionnaire russe en France. Mais le film fait une ellipse complète sur Octobre 1917 pour retrouver son héros seulement quinze ans plus tard. La même année qu'*Okraïna*, en 1933, sort sur les écrans soviétiques *La Première Section (Le Front ouest)*, une production biélorusse signée David Gutman et Vladimir Korch-Sabline qui illustre également le message internationaliste et la solidarité de classe. Les deux principaux personnages sont un Biélorusse et un Juif et l'histoire, comme chez Barnet, mène de la guerre impérialiste à la chute du tsar, suivie de l'établissement

du Gouvernement provisoire et son exigence de poursuivre les opérations militaires, jusqu'aux événements révolutionnaires de la fin 1917 (ici vus à Minsk).

C'est sur ces œuvres que s'achève une période particulièrement riche de représentation de la Grande Guerre par le cinéma soviétique. La guerre civile qui la prolonge après la charnière de l'année révolutionnaire 1917, quant à elle, continue de bénéficier de productions régulières, dans tous les studios. Le vingtième anniversaire d'*Octobre* offre certes une nouvelle occasion de représenter à l'écran la vie des tranchées et la situation révolutionnaire au front : c'est le cas en 1938 dans *L'Homme au fusil* (Sergueï Youtkevitch) et *La grande Lueur* (Mikhaïl Tchiaourelï). Cependant, ces épisodes historiques commencent à s'estomper des mémoires sous l'effet de l'oubli et des disparitions, des événements survenus, de vingt années de saturation culturelle et de mobilisation politique. Le pays vit dans une tension constante savamment entretenue, fondée sur le soupçon de trahison, sur la crainte de l'ennemi intérieur masqué. Le socialisme a été construit, selon les vœux de Staline, « en un seul pays », mais jamais il n'a paru aussi menacé depuis la guerre civile, tente-t-on de faire accroire aux Soviétiques. Si « la vie est devenue meilleure, la vie est devenue plus joyeuse », a aussi décrété en 1936 le chef suprême, mais ce bonheur envié paraît attaqué de toutes parts. Le cinéma de l'époque regorge d'espions, de traîtres, de retorses intrigues contre les réussites phénoménales du modèle soviétique. Ce cinéma s'est aussi détourné du dernier conflit mondial et commence à anticiper l'inévitable affrontement total à venir.

2019

Construction organique, mort et sacrifice : L'imaginaire technologique du nationalisme allemand dans l'entre-deux-guerres

Daniel Schulz

L'imaginaire cinématographique met en scène des idées d'ordre social et politique et participe ainsi à rendre visible des conceptions politiques. Le cinéma est un médium récent qui a très tôt commencé à participer à la production des images collectives. Comme tous les arts, il ne suit pas seulement ses propres lois purement esthétiques, mais il représente aussi un objet de désirs politiques dans le cadre d'une lutte pour une hégémonie symbolique. Il est à la fois une industrie des symboles collectifs aussi bien qu'un instrument dans la lutte idéologique du xx^e siècle. Dans ce rôle, il se distingue notamment de la littérature. À l'exception de la lecture et de la discussion en groupe, et à l'instar de l'usage des livres sacrés par les religions monothéistes, la littérature comme medium politique et social est vouée à la réception individuelle, solitaire, à la contemplation. Le cinéma, en revanche, avec sa structure de réception collective, se prête beaucoup plus à l'expérience commune. Il est lié à un espace et à un temps de réception précisément limités et partagés. En empruntant ces éléments au théâtre, il les transforme en médium de masse grâce à sa qualité technique et à sa capacité de reproduction à l'identique de la même expérience. Le cinéma est donc un medium de la simultanéité. Comme facteur social et politique, il est donc plus dynamique et capable d'élargir la production des imaginaires culturels.

Il n'est donc guère étonnant que le cinéma ait joué un rôle-clé dans la mobilisation des masses dans la première moitié du xx^e siècle pour presque tous les régimes politiques et aussi pour toutes les parties. C'est notamment le régime national-socialiste qui a compris le potentiel du

nouveau médium pour la mise au pas idéologique. La mise en scène de l'unité entre le peuple et le « Führer » ainsi que de la solidarité sociale et politique a constitué un élément fondamental du régime qui a produit des images dynamiques de l'intégration totalitaire des masses. L'exemple par excellence en est la mise en scène du « Reichsparteitag » à Nuremberg. Susan Sontag a très bien analysé le rapport entre l'évènement politique et sa représentation médiatique et a démontré que ce n'était aucunement l'évènement qui a été représenté, mais plutôt l'inverse : c'est le besoin de la représentation qui a suscité la création de l'évènement. Le « Parteitag » était construit comme les coulisses monumentales et les participants étaient des acteurs dans un scénario qui a été créé uniquement pour être filmé. Le film *Triumph des Willens (Le Triomphe de la volonté, 1935)* de Leni Riefenstahl n'était qu'un film documentaire. Rien de moins, rien de plus. C'était un chef-d'œuvre de fiction cinématographique dont la production des images symboliques de l'unité et de force politique était le seul but¹.

Dans cette contribution, je vais discuter des films allemands qui ont eux aussi été des moyens de propagande cinématographique et qui ont pour sujet la Première Guerre mondiale. La discussion de ces films – il s'agit notamment de *Morgenrot* de Gustav Ucicky (*L'Aube, 1933*), mais aussi *Unternehmen Michael* de Karl Ritter (*Entreprise Michael, 1937*) – se prête à réfléchir aux usages politiques et à la production des images, notamment à la question de savoir dans quelle mesure ces images participent à symboliser l'idéologie du nationalisme allemand entre les deux guerres mondiales. L'idée de base de cette réflexion est la suivante : les films discutés mettent en scène la tension fondamentale entre l'héroïsme, le sacrifice pour la patrie d'un côté et la fonction de la technique dans les guerres modernes d'un autre côté. Ils sont idéologiques dans le sens qu'ils suggèrent la possibilité de résoudre cette tension entre technique et vertu, mais les « solutions » présentées ne sont envisageables que dans le contexte politique du totalitarisme.

LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE : LIEUX DE MÉMOIRE ET SUJET LITTÉRAIRE

La Première Guerre mondiale occupe une place différente dans la mémoire collective en France et en Allemagne encore aujourd'hui. Alors qu'en France, la Grande Guerre fait encore partie de la mémoire collective et a marqué les pratiques et les discours politiques et culturels – journées commémoratives, mémoriaux, récits se rapportant à l'identité collective –, les liens avec 14-18 sont beaucoup moins visibles Outre-Rhin. On pourrait

1. SONTAG Susan, *Im Zeichen des Saturn*, Munich, Vienne, Hanser, 1981, p. 104.

même dire que, après la Seconde Guerre mondiale, la Grande Guerre est tombée dans l'ombre de son successeur qui pose le fondement de l'identité collective pour la République fédérale pendant une longue période du xx^e siècle et qui reste l'axe central pour toute réflexion historique jusqu'à aujourd'hui². Les récits et les mythes attachés à 14-18, si chers à la constitution des identités collectives de l'entre-deux-guerres, ont perdu leur sens et leur force. La légende du couteau planté dans le dos de l'armée allemande (la « Dolchstoßlegende »), mythologie centrale de la droite antirépublicaine après 1918 – c'est-à-dire l'idée que les révolutionnaires communistes et socialistes, traîtres à la patrie, seraient les responsables de la défaite allemande – est aujourd'hui connue uniquement par les historiens, et Versailles, si longtemps le symbole pour les réactionnaires de la honte de la défaite et de l'injustice imposée au peuple allemand, est devenu un lieu touristique comme le Louvre ou la Tour Eiffel³.

La présence de la Première Guerre mondiale dans la culture de mémoire est tout d'abord littéraire. En 1929, Erich-Maria Remarque publie son roman aux traits autobiographiques et raconte son expérience dans la guerre des tranchées. *À l'Ouest, rien de nouveau* est un succès immédiat dans les librairies. Encore aujourd'hui, le livre trouve un large public et donne une image à la mémoire de la guerre et de ses horreurs. Puis, dans une autre perspective, ce sont les *Orages d'Acier* d'Ernst Jünger (*In Stahlgewittern*, 1920, six versions différentes jusqu'en 1978), qui constituent l'autre livre sur la guerre encore présent et lu – un livre qui a gardé une certaine ambivalence, en raison de sa fascination pour le combat et le sang-froid de ses descriptions, aussi en raison de la proximité de Jünger avec les nationalistes de Weimar, seulement relativisée par sa distance prise face au nazisme.

Les deux livres représentent des images antagonistes de la guerre. Ils participent d'une bataille d'interprétations divergentes durant la République de Weimar, qui oppose grosso modo les pacifistes du camp libéral et socialiste aux nationalistes, pour qui le sens du sacrifice patriotique reste une valeur politique fondamentale. Toute mise en cause du sens du sacrifice équivaut donc à un sacrilège. Avec l'adaptation de Remarque pour le cinéma en 1930 par Lewis Milestone, le conflit quitte le champ littéraire pour se poursuivre de façon encore plus féroce sur

2. En comparant les lieux de mémoire, La Grande Guerre est très présente dans l'ouvrage de Pierre NORA. Dans son équivalent allemand – FRANÇOIS Étienne, SCHULZE Hagen (eds.), *Deutsche Erinnerungsorte*, 3 vol. Munich, C.H. Beck, 2001 –, peu de place est consacrée à 14-18, avec des articles sur « Versailles », sur la « Dolchstoßlegende » et sur « Tannenberg » ; sur le rôle de la guerre dans les mémoires collectives en France et en Allemagne, voir les études de KOSELLECK Reinhart et JEISMANN Michael (eds.), *Der politische Totenkult. Kriegerdenkmäler in der Moderne*, Munich, Wilhelm Fink, 1994.

3. Pour une étude comparée de la culture de la défaite, voir SCHIVELBUSCH Wolfgang, *Die Kultur der Niederlage : Der amerikanische Süden 1865, Frankreich 1871, Deutschland 1918*. Berlin, Fests, 2001.

les grands écrans allemands. La NSDAP et notamment son chef de la propagande Joseph Goebbels utilisent la sortie du film pour orchestrer une campagne propagandiste avec de violentes perturbations des séances et réussissent finalement à provoquer une interdiction du film dans les cinémas allemands à partir de décembre 1930. Leurs propres images de la guerre à partir de 1932-1933 s'inscrivent dans la perspective de cette bataille. Ils mettent en scène le sacrifice pour la communauté du peuple (la « Volksgemeinschaft ») dans le but de sauver l'idée du sacrifice de sa destruction pacifiste. Le culte de la mort et du sacrifice est au centre de l'idéologie nazie : la volonté de se soumettre à l'intégration dans le collectif sacré est inconditionnelle. C'est le sacrifice individuel qui est la preuve visible de l'existence collective, toujours précaire et menacée de se retirer du champ de l'expérience concrète.

HÉROÏSME ET SACRIFICE À L'ÂGE TECHNOLOGIQUE : LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE DANS LE CINÉMA NATIONALISTE

Le sous-marin dans l'imaginaire politique

Le film *Morgenrot* de Gustav Ucicky s'inscrit donc dans ce conflit d'interprétation à propos de la Première Guerre mondiale et donne une représentation de cette dernière qui correspond parfaitement aux idées directrices du nouveau régime nazi. Produit par la UFA à Potsdam, il fait partie d'une grande offensive médiatique du nationalisme radical contre la République de Weimar. Fondée pendant la guerre en 1917 pour des raisons de propagande, la UFA (*Universum Film AG*) a été achetée en 1927 par Alfred Hugenberg qui possédait déjà un empire de presse avec une influence considérable et était le chef du parti nationaliste, le DNVP (*Deutschnationale Volkspartei*), parti revanchard qui menait l'opposition contre le Traité de Versailles et qui aida Hitler à devenir chancelier en 1933. Hugenberg lui-même devint ministre de l'Économie sous le nouveau régime. Des conditions de production cinématographique propices au soutien du régime nazi étaient donc déjà en place dès 1932-1933 – même si les films de propagande directe étaient plutôt rares, puisque cette fonction était déjà remplie par les émissions d'information comme la « Wochenschau ». C'est donc plutôt par des sujets et des valeurs générales que les films à partir de 1933 véhiculaient les idées du nouveau régime. Les films de guerre, parce qu'ils constituaient un genre déjà bien établi, se prêtaient facilement à la mise en scène du militarisme et des valeurs correspondantes. Le film *Morgenrot* (L'Aube) raconte l'histoire d'un sous-

marin allemand pendant la Première Guerre mondiale. Dans une première attaque, il réussit à couler un navire de guerre anglais en mer Baltique. Dans une deuxième attaque, les Allemands tombent sur un navire commercial neutre, mais qui s'avère être une ruse anglaise pour attirer les sous-marins ennemis. Le sous-marin est donc coulé par un destroyer anglais. La scène-clé du film représente la situation extrême de dix survivants dans le sous-marin au fond de la mer. Ils se retrouvent avec seulement huit gilets de sauvetage qui permettraient de sortir du sous-marin et de survivre. Les deux officiers proposent à l'équipage de se sacrifier pour permettre aux simples soldats de se sauver, mais ces derniers refusent : plutôt que d'accepter le sacrifice des officiers, ils préfèrent mourir tous ensemble. Devant cet acte solidaire et héroïque, le commandant exprime sa joie avec ces mots : « Nous, les Allemands, n'avons peut-être pas de joie de vivre, mais de toute façon nous savons nous sacrifier ! » (« Zu leben verstehen wir Deutschen vielleicht schlecht, aber sterben können wir jedenfalls fabelhaft ! »). Pourtant, cet acte de sacrifice collectif perd sa nécessité, car deux survivants se tuent pour permettre aux autres de survivre. Officiers et hommes du rang sont égaux devant la mort : un officier se tue à cause d'une histoire d'amour malheureuse, tandis qu'un membre de l'équipage accepte de mourir pour avoir – grâce à son acte de sacrifice – des amis après sa mort, amis qu'il n'avait pas dans la vie. Le film raconte donc l'histoire d'une communauté solidaire face à la mort et donne une justification du sacrifice de quelquesuns pour faire vivre la communauté. De plus, on peut noter l'affirmation de l'unité entre les hommes « communs » et les élites, sujet cher à l'idéologie officielle et qui se reflète dans la mise en scène de la relation entre le soldat au front et la vie « normale » en Allemagne, qui constitue le contexte de l'action dramatique.

Ce n'était donc pas un hasard si le jour de la première du film en février 1933, Hitler était présent avec des fidèles du mouvement – quelques jours après qu'il était nommé Chancelier⁴. Le sous-marin semble atypique comme vecteur de représentation de la Première Guerre mondiale, car c'était un type d'arme très minoritaire, éclipsé en premier lieu par l'image dominante de la guerre de tranchées, mais aussi par les héros de la guerre aéronautique⁵. En effet, il semble paradoxal de vouloir baser la visualisation cinématographique de la guerre sur une arme dont l'essence consiste à demeurer dans l'invisibilité. Cependant, on peut trouver quelques exemples de la mise en scène propagandiste des sous-marins en Allemagne déjà pendant la guerre même : *U-Boote*

4. KRACAUER Siegfried, *Von Caligari zu Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1979, p. 284.

5. Voir les études rassemblées, sous la direction de Rainer ROTHER et Karin HERBST-MESSLINGER, *Der Erste Weltkrieg im Film*, Munich, édition text + kritik, 2009.

heraus ! Mit U-Boot 178 gegen den Feind (*Allez les sous-marins – avec sous-marin 178 contre l'ennemi*, 1918) et *Hoch klingt das Lied vom U-Boot-Mann – Das Heldenleben des Erfinders der U-Boote Wilhelm Bauer* (*On chante la chanson de l'homme-sous-marin – La vie héroïque de l'inventeur des sous-marins Wilhelm Bauer*, 1917). Ces deux films ont trouvé un écho dans la propagande nationale-socialiste : un film propagandiste est produit sous le même titre *U-Boote heraus* (*Allez les sous-marins*) en 1939 et on tourne à nouveau, en 1941, le film *Geheimakte WB 1* (*Dossier secret WB 1* d'Herbert Selpin) retraçant la vie de l'inventeur des sous-marins, Wilhelm Bauer, avec des éléments très propagandistes. Est-ce simplement un hasard si cette obsession des sous-marins continue sous la République fédérale, où le film de guerre le plus connu est aussi un film sur les sous-marins (*Das Boot* de Wolfgang Petersen, 1981) ? Avant d'analyser cette question de continuité dans l'imaginaire collectif des guerres, on devrait expliquer pourquoi les sous-marins sont tellement présents dans les films de guerre. Plusieurs pistes s'offrent pour répondre à cette question. D'abord, c'est l'asymétrie de la prise de perspective qui distingue le sous-marin des autres armes de guerre. Du point de vue de l'ennemi, il s'agit d'un objet invisible et inaudible, opérant hors vue et dans le silence. En revanche, tout change avec le point de vue intérieur : on se retrouve dans l'intimité d'un espace complètement clos, d'une communauté de combattants qui est totalement isolée du monde extérieur. Le sous-marin se prête donc volontiers comme cadre scénographique et dramatique presque total, marqué par une limitation naturelle du temps, de l'espace et de l'action et correspondant ainsi à la règle aristotélicienne des trois unités. Mais il y a encore d'autres aspects que les raisons scénographiques. D'abord, il y a des raisons propagandistes très évidentes : du point de vue des nationalistes, il fallait blanchir l'image des sous-marins, qui étaient perçus comme une arme de « lâches ». Le fait d'opérer de façon clandestine et cachée, et en plus de combattre des navires semicivils non armés, ne correspondait pas à l'image des héros de la guerre classique. À la différence des aviateurs, la mise en scène des vertus chevaleresques traditionnelles comme le duel d'homme à homme restait impossible⁶.

Or, il existait une glorification nationale-socialiste des sous-marins comme arme-miracle, représentant la supériorité technologique qui produisait sa propre mise en scène propagandiste. Cette réputation mythologique des sous-marins dans le dispositif d'armement nazi est basée sur le succès inattendu de cette arme pendant la Première Guerre mondiale. Même si la Marine impériale possédait déjà une dimension symbolique très importante avant 1914, car elle exprimait les frustrations

6. MÜNKLER Herfried, *Der Große Krieg 1914-1918*, Reinbek, Rowohlt, 2013, p. 536.

et les ambitions de l'Empire en concurrence avec la Grande-Bretagne, les sous-marins avant 1914 étaient perçus comme des armes exotiques et peu efficaces. L'attention se portait plutôt sur les grands navires de guerre, symboles par excellence de force et de pouvoir qui avaient créé une vague patriotique d'identification avec la Marine au début du xx^e siècle, à l'époque de la rivalité avec la Grande-Bretagne, ce qui explique la mode dans la bourgeoisie allemande nationaliste d'habiller ses fils en uniforme de matelot. En revanche, avec le début de la guerre en 1914, les sous-marins allemands, en envoyant par le fond de grands navires anglais, se sont avérés très efficaces et ont par la suite accédé au statut de symbole de la supériorité allemande et de son esprit d'ingénierie.

Mais la guerre sous-marine soulevait aussi la question de la limite des formes de combat admissible, c'est une question de technologie qui a suscité des questions de morale et de droit international : le blocus de l'Allemagne par la puissance maritime anglaise a provoqué la recherche de moyens pour répondre à cette mesure jugée d'autant plus illégitime par les Allemands qu'elle a causé une famine qui aurait fait des milliers de morts. La tentation d'une extension de la lutte par tous les moyens était donc forte et les sous-marins, longtemps négligés par la Marine, ont été perçus comme la solution à la hauteur du défi qui se présentait. L'ordre d'attaquer aussi les bateaux civils provoquait de nouveaux problèmes : avant de les attaquer, il était obligatoire de les contrôler. La Marine anglaise a profité de cette règle pour concevoir des pièges : des bateaux destinés au combat, mais camouflés en bateaux civils neutres. C'est un tel piège que l'on voit dans le film *Morgenrot* et qui est prétexte à souligner le point de vue allemand, exprimé par l'un des officiers dans le film : être honnête et respecter les règles, cela ne paye pas face à « la Perfide Albion » qui ne respecte pas les règles non plus⁷.

Par ailleurs, cette question de droit international a joué un rôle important dans la perception des sous-marins à partir de 1933. En 1937, la conférence de Nyon a imposé une régulation stricte des activités sous-marines dans la Méditerranée, en assimilant les attaques de sous-marins contre des navires de commerce à des actes de piraterie. À l'initiative de la Grande-Bretagne, le droit international a donc condamné une arme qui, du point de vue allemand, était considérée comme légitime face au pouvoir maritime anglais. Effectivement, en opérant dans l'invisibilité, les sous-marins remettaient en question la réglementation traditionnelle de la guerre maritime, définie comme actions entre belligérants reconnaissables

7. Ce topo anti-britannique qui opposait l'intérêt individuel – censé émaner de la pensée capitaliste – et le sens allemand pour la patrie est une idée clef de la littérature politique pendant la guerre. Son expression la plus connue se retrouve chez SOMBART Werner, *Händler und Helden*, Munich, Leipzig, Duncker&Humblot, 1915 ou encore chez MANN Thomas, *Betrachtungen eines Unpolitischen*, Berlin, S. Fischer, 1918.

par leurs drapeaux, et donc distingués des navires civils non combattants. Selon cette réglementation du droit international, chaque navire combattant était en droit de contrôler un navire civil soupçonné de servir à des actes militaires avant de l'attaquer et, en plus, d'être capable de prendre à bord les marins ennemis survivants. Toutes ces réglementations étaient donc remises en question par le sous-marin, qui, par conséquent, devait être mis hors du droit international par la conférence de Nyon. En réaction à cette conférence, le juriste allemand Carl Schmitt écrivit un article sur le concept de piraterie, dans lequel il interprétait cette réglementation comme une mise hors norme du sous-marin qui, défini par l'acte de piraterie, était ainsi déclaré comme ennemi de l'humanité par l'hégémon du droit international⁸. Dans une lettre à Ernst Jünger, Schmitt se fit encore plus franc. Il regrettait vivement de devoir « renoncer à l'honneur du sous-marin » suite à la conférence de Nyon qui confirmait la mise hors-la-loi britannique des sous-marins engagés depuis la Première Guerre mondiale⁹. On voit donc à quel point le régime nazi avait intérêt à mettre en valeur cette arme contestée par le droit international.

Vertu et technologie : l'arme totale

Au-delà de l'action et de l'histoire au sens étroit, le film est intéressant pour une autre dimension, car du point de vue esthétique, il représente le sous-marin comme une symbiose de la machine de guerre et des soldats. Il donne une image de la synthèse entre le héros ancien et la technologie moderne de l'ingénierie allemande. La technophilie joue donc un rôle central dans les images¹⁰ : le changement entre la communication en temps normal et les ordres du commandant en mode d'attaque, le fonctionnement parfait de la chaîne de transmission des ordres. Les sous-mariniers deviennent quasiment un rouage de la machinerie qui les entoure. Le spectacle du film met en œuvre un mélange de différentes métaphores politiques. D'abord, le lien entre homme et machine fait partie de l'imaginaire moderne *a minima* depuis Julien Offray de la Mettrie avec *L'Homme machine* (1748). Le matérialisme radical de ce dernier était discuté

8. SCHMITT Carl, « Der Begriff der Piraterie (1937) », dans *Positionen und Begriffe im Kampf gegen Weimar – Genf – Versailles 1923-1939* (4e éd.), Berlin, Duncker&Humblot, 2014, p. 274-277. Voir aussi HELLER-ROAZEN Daniel, *The Enemy of All. Piracy and the Law of Nations*, New York, Zone Books, 2009, chap. XII.
9. „Der Aufsatz über den ‚Begriff der Piraterie‘ ist aus dem Affekt entstanden, der mich befällt, wenn ich sehe, wie kaltblütig die Angelsachsen den Weltkrieg fortsetzen und in Nyon das erreicht zu haben scheinen, wogegen wir uns während des Krieges so heftig gewehrt haben, nämlich den Verzicht auf die Ehre der U-Boot-Waffe.“ (« Lettre de Carl Schmitt à Ernst Jünger, 14. Novembre 1937 », dans JÜNGER Ernst et SCHMITT Carl, *Briefwechsel 1930-1983* (ed. par Helmuth Kiesel), Stuttgart, Klett-Cotta, 1999, p. 69-70.
10. Voir déjà la critique de film par Siegfried Kracauer dans la *Frankfurter Zeitung* du 7 fév. 1933 qui remarque la mise en scène brillante de toutes les choses techniques et « l'interaction des hommes et des appareils à l'intérieur du bateau, le processus des destructions » dans KRACAUER, *Von Caligari zu Hitler, op.cit.*, p. 573.

en Allemagne depuis l'étude importante de Friedrich Albert Lange dans son histoire du matérialisme¹¹. Tandis que de la Mettrie était un auteur peu estimé par les Lumières, l'image de l'État comme grand mécanisme était pourtant très répandue dans la littérature allemande au XVIII^e siècle et au-delà¹². Ce ne fut pas avant l'époque du romantisme allemand que le mécanisme étatique fut remis en question par la contreimage organique d'un ordre vivant, d'abord par l'idéalisme dans la philosophie de droit de Hegel, puis plus tard par les organicistes conservateurs comme Adam Müller.

Dans le discours qui précède le retour au militarisme et la radicalisation du nationalisme allemand pendant la République de Weimar, le paradoxe entre « l'homme-machine » des Lumières et les métaphores organiques du romantisme devient chez Ernst Jünger la « construction organique » : un principe d'esthétique littéraire en même temps qu'un concept politique de la guerre moderne. Jünger a articulé cette idée dans ses essais *La Mobilisation totale* (1930) et *L'Ouvrier* (1932). La construction organique est perçue comme l'idéal de la synthèse fonctionnelle entre l'homme et l'outil, créant un pouvoir et une force singulière. Dans l'entre-deux-guerres, la réaction du nationalisme radical à l'expérience traumatisante de 14-18 consiste donc à embrasser la technique en l'adaptant aux idées de la vertu militaire et du sacrifice. Comme son frère aîné, Friedrich Georg Jünger prône la remilitarisation comme seul moyen de reconstruire l'unité nationale¹³. Contre la perspective critique qui réunit conservatisme traditionnel et discours du jeune Marx concernant l'aliénation par le travail industriel, le conservatisme révolutionnaire se voit beaucoup plus proche du bolchevisme soviétique, avec son éloge de l'âge industriel et son idée du salut par la technologie. Dans cette perspective, les angoisses et les hésitations face à l'âge technique telles qu'elles s'expriment dans le film *Metropolis* de Fritz Lang (1927) ou encore dans la critique littéraire comme chez Walther Rathenau¹⁴ ne sont que signes de faiblesse romantique d'un humanisme judéo-chrétien qu'il faut dépasser pour son manque de virilité. Il suffit de comparer une scène-clé de *Metropolis* – le travailleur qui est asservi par la machinerie fonctionnant à une vitesse inhumaine – avec les

11. LANGE Friedrich Albert, *Geschichte des Materialismus und Kritik seiner Bedeutung in der Gegenwart* (1866), réédition en deux vol., Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp, 1974.

12. STOLBERG-RILINGER Barbara, *Der Staat als Maschine. Zur politischen Metaphorik des absoluten Fürstenstaats*, Berlin, Duncker&Humblot, 1986.

13. *Der Aufmarsch des Nationalismus*, Berlin, Vormarsch, 1926. Le même auteur révisé sa mise en valeur de la technique après l'expérience du national-socialisme dans une œuvre qui a beaucoup influencé Martin HEIDEGGER et sa critique de l'âge technique : *Die Perfektion der Technik*. Francfort-sur-le-Main, Klostermann, 1946 (écrit en 1939). Sur ce discours, voir MERLIO Gilbert, « Kultur- und Technikkritik vor und nach dem Ersten Weltkrieg », dans STRACK Friedrich (Hrsg.), *Titan Technik. Ernst und Friedrich Georg Jünger über das technische Zeitalter*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2000, p. 19-42.

14. RATHENAU Walther, *Zur Mechanik des Geistes*, Berlin, S. Fischer, 1913.

scènes qui montrent les soldats qui manient les éléments du sous-marin : désespoir, inhumanité grotesque, vitesse diabolique, servitude totale dans le premier exemple ; perfection, sangfroid, unité harmonique de l'homme avec la machine, fascination pour le fonctionnement qui s'apparente aux relations érotiques et même sexuelles dans une scène où l'on graisse tendrement les torpédos avant la pénétration de l'ennemi.

Les penseurs de la révolution conservatrice – groupe amorphe aux contours un peu flous – ont donné une nouvelle interprétation du rôle de la technologie dans la société contemporaine¹⁵. Il ne s'agit plus de revenir en arrière, de retourner à un âge prémoderne, dans une société féodale et des hiérarchies sociales quasi naturelles, définies par l'exploitation agricole de la terre. Avec leur admiration de la technologie, ces penseurs s'inscrivent dans la continuité moderne en réduisant l'idée de la modernité à une idée du progrès technologique. Ainsi, les questions d'égalité et de liberté sont dénaturées, détournées de leur sens libéral : l'égalité des droits devient l'égalité dans le corps national, organisé selon le modèle des hiérarchies militaires ; la liberté individuelle devient la liberté collective – les « idées de 1789 » du libéralisme démocratique sont remplacées par « die Ideen von 1914 » (les idées de 1914) pour accroître la solidarité et l'intégration nationale – ; la « Volksgemeinschaft » est perçue comme une communauté de force¹⁶. L'industrie et la technologie ne sont pas appréciées pour l'accroissement de la richesse des nations qu'elles procurent, dans le sens libéral d'Adam Smith. Il s'agit plutôt, dans une perspective nietzschéenne, d'agrandir le pouvoir national et d'élargir les capacités militaires par l'intermédiaire de la technique, une idée qui se nourrit de l'expérience de la Première Guerre mondiale, perçue comme le moment du déchaînement de la force de la société industrielle. Ce mouvement doit donc beaucoup au futurisme italien, en élargissant la dimension militariste.

Quand on voit que l'iconographie de l'État moderne porte les traces de cette concurrence entre les métaphores organiques et mécaniques dès *Le Léviathan* de Hobbes, on comprend mieux la signification symbolique du sous-marin dans la représentation de la guerre. Chez Hobbes, l'état est symbolisé par le Léviathan, le monstre maritime biblique, mais en même temps, le fonctionnement de l'homme et de l'ordre politique est pensé *more geometrico*, de façon purement mécanique. Il y a donc déjà la synthèse entre

15. Voir l'étude de BREUER Stefan, *Anatomie der konservativen Revolution*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995, p. 70-77.

16. L'expression « idées de 1914 » a joué un rôle important dans le discours des intellectuels allemands nationaux pendant la guerre. Voir par exemple PLENGE Johann, *1789 und 1914. Die symbolischen Jahre in der Geschichte des politischen Geistes*, Berlin, Springer, 1916. D'autres comme Thomas MANN, Georg SIMMEL Ernst TROELTSCH utilisaient aussi cette distinction sans pour autant appartenir directement au groupe de la révolution conservatrice.

mécanisme et organisme chez Hobbes. Mais, quand Hobbes reste proto-libéral dans le sens qu'il préserve des espaces d'autonomie dans le grand « cyborg » de l'État moderne¹⁷, le nationalisme radical dans la République de Weimar constate qu'il faut éliminer tous les éléments qui s'opposent à un fonctionnement parfait du corps de la « Volksgemeinschaft »¹⁸.

De même que l'État totalitaire vise l'unité totale entre les moyens mécaniques de la production et le peuple organique pour arriver à un niveau inégalé de force absolue, de même le sous-marin est une arme totale qui remplace de façon absolue les sens de l'homme par les instruments techniques¹⁹ : l'extension des sens humains par la technologie se manifeste ici de façon symbolique. L'œil du périscope, l'oreille de la radiocommunication démontrent le caractère du sous-marin comme « prothèse du corps humain » qui renforce la capacité limitée des sens naturels. De plus, les armes à distance comme le torpédo ou le canon de bord multiplient la portée du bras. Cette extension du radius d'opération par la technique est redoublée dans le film : le rôle principal est tenu par une prothèse médiatique, une arme totale qui entoure l'homme comme un revêtement et qui augmente la capacité des sens naturels. La mise en scène du film redouble donc cette médiatisation : c'est le dispositif technique du cinéma qui permet de nous montrer l'image mythologique de l'unité entre homme et machine. Pourtant, l'image montre également que la médiatisation technique de l'homme ne parvient pas à surmonter la mort : avec la mort de la prothèse technique, l'homme meurt aussi. Si la technologie permet à quelques soldats de s'échapper, c'est uniquement pour continuer le combat dans le cadre de la machine.

Image des corps et logique du sacré

L'importance des sous-marins dans l'imaginaire nationaliste de Weimar ne s'explique pas uniquement par l'espoir de la victoire dans la répétition du traumatisme de la guerre. Le mythe des sous-marins gagne sa force en faisant le lien entre la technologie et le roman national de l'héroïsme allemand. Il fonctionne aussi bien dans un contexte de victoire que dans la défaite²⁰. Il s'agit donc d'une affirmation héroïque de l'âge

17. J'emprunte ce concept à David William BATES (*States of War. Enlightenment Origins of the Political*, New York, Columbia University Press, 2011) qui analyse le « political robotics » de Hobbes et surtout le « cybernetical political body » de Rousseau.

18. Voir l'interprétation de Hobbes chez SCHMITT Carl, *Der Leviathan in der Staatslehre des Thomas Hobbes. Sinn und Fehlschlag eines politischen Symbols*, Hamburg, Hanseatische Verlagsanstalt, 1938.

19. Ce sont Friedrich A. KITTLER et Marshal MACLUHAN qui ont développé cette perspective de la théorie des médias matérialistes, concentrée sur l'aspect technologique : MACLUHAN Marshal, *Understanding Media. The Extensions of Man*, New York, McGraw-Hill, 1964 ; KITTLER Friedrich A., *Die Wahrheit der technischen Welt. Essays zur Genealogie der Gegenwart*, Berlin, Suhrkamp, 2013.

20. SUTTER Nico, *Der U-Boot Mythos in Deutschland*, Hamburg, disserta, 2013 : « Der U-Boot-Mythos ist kein

industriel et de ses possibilités. Les valeurs militaires de discipline et du sens du sacrifice sont ainsi intégrées dans le nouveau contexte de la société industrielle et de ses nouveaux moyens de combattre et de tuer. La synthèse de la matière vivante et de la matière morte permettra une augmentation de la force : ce côté « moderne » ou « moderniste » du conservatisme de l'entre-deux-guerres et de l'idéologie nazie met en valeur l'adéquation totale de la technique et de la mécanisation au projet d'accroissement de la puissance, du pouvoir de l'homme. On a donc ici une image qui correspond parfaitement aux caractéristiques de l'ordre totalitaire dessiné par le philosophe Claude Lefort : dans l'imaginaire totalitaire, « l'image du corps se conjugue avec celle de la machine » ; « la société se présente comme une communauté dont les membres sont rigoureusement solidaires, en même temps [...] qu'elle vit dans un état de mobilisation permanente²¹. » On peut suivre la carrière de cette esthétique que l'on retrouve dans de nombreux films contemporains. Même si, dans les films de guerre, la dimension héroïque se fait rare après la Seconde Guerre mondiale, le genre du film de sciencefiction répète sans cesse l'imaginaire de l'unité entre corps et machine : chez Giger, le créateur de la série *Alien*, l'idée directrice est la construction organique, la fusion entre le corps et la machine, tout à fait comme Ernst Jünger l'avait imaginé. Et ce n'est pas un hasard si le sous-marin et le vaisseau spatial se ressemblent dans leur façon d'enfermer les corps humains : les combats sur mer et les combats dans l'espace produisent une mise en scène analogue de la dimension existentielle de la technique et de la faiblesse du corps nu.

Pour élargir le cadre d'analyse, on pourrait aussi renvoyer au film *Unternehmen Michael* de Karl Ritter. Ici aussi, l'imaginaire technologique et la question de redéfinir la place de l'héroïsme individuel dans une guerre industrielle se trouvent au centre du film, sauf que ce n'est plus le sous-marin, mais le tank qui devient le symbole de la supériorité militaire. Le film *L'entreprise Michael* raconte une offensive militaire en 1918 sur le front de l'Ouest. Le film met en scène le sacrifice d'un officier allemand pour sauver le succès de l'entreprise. Cet éloge propagandiste de la vertu et du sacrifice a pourtant une dimension technique : dans le film, des officiers allemands réussissent à prendre un tank à l'ennemi anglais. Le message du film est clair : pour remporter la victoire dans la prochaine guerre, non seulement il faudra la supériorité morale et le sens du sacrifice, mais

Siegermythos. Die Verknüpfung von deutscher Opferbereitschaft und technischer Innovation ist dazu geeignet, alte Heldenmythen und deutsche Ingenieursleistungen auf besondere Weise in Wechselwirkung treten zu lassen » [Le mythe des sous-marins n'est pas un mythe de vainqueurs. Le lien entre le sens du sacrifice allemand et l'innovation technique se prête à mettre en interaction les vieux mythes héroïques et les performances des ingénieurs allemands de façon particulière. (p. 13, notre traduction)].

21. LEFORT Claude, *Essais sur le politique*, Paris, Seuil, 1986, p. 23.

encore la supériorité technique. Les trois éléments réunis vont créer une force inégalée, à laquelle rien ne résistera. Les « armes miracles » de la Première Guerre mondiale – le sous-marin, le tank, mais aussi l'avion dans le culte autour de l'aviateur célèbre Manfred von Richthofen – sont donc mises en scène par le nationalisme comme fondement pour la victoire dans les guerres à venir. Mais l'idée du sacrifice reste toujours nécessaire, elle fusionne avec l'esprit technique : l'usage de la technologie demande la vertu. Paradoxalement, le nationalisme radical allemand s'approprie la modernité technique pour sauver la possibilité du héros. Il réagit de cette façon à l'interprétation libérale de la Grande Guerre, selon laquelle le conflit aurait rendu impossible tout héroïsme individuel et aurait dépouillé de tout sens le sacrifice pour la patrie.

Par ailleurs, dans les deux films, aucun mort allemand n'est visible : le centre de gravité symbolique des deux films est donc caché. La guerre maritime, à l'instar de la guerre aéronautique, permet des formes nettes et propres, hygiéniques de la représentation des conflits. Pour représenter la guerre terrestre ainsi, comme dans *Unternehmen Michael*, il faut un peu plus d'effort : la mort n'est pas représentée directement ; les horreurs de la guerre des tranchés sont rendu invisibles. Le scénario du film est dominé par une guerre dynamique, de mouvement, une forme de combat plutôt atypique qui ne correspond pas vraiment à la réalité de la Première Guerre mondiale : un remplacement visuel du marasme apparaît comme un dépassement du traumatisme des tranchés²². La mise en scène de la mort comme sacrifice héroïque nécessite donc son absence visuelle. L'absence des morts dans la représentation symbolique de l'héroïsme n'est par ailleurs pas limitée aux films allemands, mais vaut aussi pour le regard cinématographique en France pendant la guerre²³.

On touche ainsi à la logique du sacré²⁴ qui doit être présent sans pouvoir être complètement dévoilé, sinon il devient le profane, le normal, le banal, le superflu. Il opère par la différence entre le visible et l'invisible, pour créer une aura du sens caché. C'est exactement ce qui marque la différence avec des films de guerre comme *À l'ouest, rien de nouveau* de Lewis Milestone (1930), *Westfront 1918* de Georg Wilhelm Pabst (*Quatre de l'infanterie*, 1930), *Paths of Glory* de Stanley Kubrick (*Les Sentiers de la*

22. Ce motif du dépassement du marasme par le mouvement peut être compris comme le *Leitmotiv* de la mise en scène de la nouvelle technologie qui meut le soldat sur terre, dans l'eau et dans les airs, alors que la réalité des combats de la Première Guerre mondiale se traduisait plutôt par l'immobilisme des lignes de front.

23. VÉRAY Laurent, « La représentation au cinéma du traumatisme provoqué par la guerre de 14-18 », dans GAUTHIER Christophe, LESCOT David et VÉRAY Laurent, (dir.), *Une guerre qui n'en finit pas. 1914-2008, à l'écran et sur scène*, Toulouse, 2008, p. 17-44, plus particulièrement p. 22.

24. Pour le concept du sacré, voir DURKHEIM Émile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912) ; OTTO Rudolf, *Le sacré* (1917) ; CAILLOS Roger, *L'homme et le sacré* (1939) ; GIRARD René, *La violence et le sacré* (1972) ; GIRARD René, *Le sacrifice* (2003).

gloire, 1957) et beaucoup d'autres films antimilitaristes. La mort devient ainsi profane dans le sens de son ubiquité, de sa présence trop évidente et nue. Dans sa représentation directe, la sacralité, la glorification et le mythe du sacrifice deviennent impossibles. C'est pour cette raison que les films anti-guerre utilisent si souvent une esthétique réaliste et crue – ce qui ne les empêche pas parfois de tomber dans un voyeurisme de la violence.

ÉPILOGUE : IMAGE DU SACRIFICE, IMAGE DE LA VICTIME

Ces films sont tous deux des expressions d'un certain idéal du héros militaire. Après l'expérience du carnage industriel de 14-18, la devise classique de la vertu patriotique « *Dulce et decorum est per patria mori* » a perdu beaucoup de sa crédibilité. Le nationalisme revanchard et militariste a donc besoin d'un énorme dispositif de propagande pour sauver la possibilité du sacrifice dans une société qui vient de vivre l'échec de l'idée du héros.

Aujourd'hui, les sociétés européennes sont devenues des sociétés posthéroïques : l'intégration sociale n'opère plus par la mise en valeur du sacrifice de l'individu pour la communauté²⁵. Plutôt que la sacralité de la communauté nationale qui s'exprime dans le sacrifice individuel, la société moderne est basée sur une idée de la sacralité de l'individu²⁶. C'est Émile Durkheim qui, dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912), avait analysé la forme duale du sacré moderne : ce dernier se manifeste dans la société, mais aussi dans les droits sacrés de l'individu. Or, après les deux guerres mondiales, la perspective s'est renversée : ce ne sont plus le héros et son sacrifice qui sont au centre du dispositif éthique des sociétés modernes, mais au contraire la victime. Paradoxalement, c'est par l'absence de sens de la mort de l'individu que les sociétés européennes contemporaines ont réussi à construire leurs identités normatives. On est donc passé « d'une époque d'héroïsation à une époque de victimisation²⁷ », avec sa propre esthétique de la représentation historique. Ce changement devient visible dans les films d'histoire qui reviennent sur les guerres du xx^e siècle. Il est étonnant de constater que la mythologie du sous-marin dans l'imaginaire des guerres en Allemagne ne s'arrête pas après 1945. Effectivement, en 1981, dans *Das Boot* de Wolfgang Petersen, le film de

25. MÜNKLER Herfried et FISCHER Karsten, "Nothing to kill or die for... - Überlegungen zu einer politischen Theorie des Opfers", dans *Leviathan*. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 28 (2000), 343-362.

26. JOAS Hans, *Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte*, Berlin, Suhrkamp, 2011.

27. VÉRAY, 2008, p. 20. Pour la distinction des deux dimensions, voir aussi APOSTOLIDES Jean-Marie, *Héroïsme et victimisation : Une histoire de la sensibilité*, Paris, 2011 ; SABROW Martin, "Heroismus und Viktimismus. Überlegungen zum deutschen Opferdiskurs in historischer Perspektive", dans *Potsdamer Bulletin für Zeithistorische Studien*, 43/44, Dezember 2008, p. 720 ; MÜNKLER et FISCHER, 2000.

guerre allemand le plus connu, la mort a perdu tout sens héroïque et les héros d'autrefois sont transformés en hommes « normaux » qui luttent pour survivre. Cette tendance se poursuit dans des productions plus récentes. Alors que la représentation des soldats allemands dans *Das Boot* reste ambivalente, des films comme *Stalingrad* de Joseph Vilsmaier (1993), *Der Untergang* (*La Chute* d'Oliver Hirschbiegel, 2004) ou, plus récemment encore, *Generation War/Unsere Väter, unsere Mütter* de Philipp Kadelbach (2013, mini-série télévisée au succès international) donnent l'impression très nette de soldats communs qui ne sont plus des héros, mais les victimes d'un régime totalitaire. Passer du héros et de son sacrifice actif et volontaire à la victime passive, soumise aux ordres d'un système criminel, constitue un processus de déculpabilisation qui, encore une fois, répond beaucoup plus aux besoins symboliques d'une époque qu'aux réalités historiques de la guerre. Ce sont donc encore une fois les luttes symboliques qui transforment le sens des luttes réelles.

2019

La Grande Guerra de Monicelli, rupture de la représentation de la Première Guerre mondiale dans le cinéma italien

Raphaël Pillosio

En Italie, la Grande Guerre reste la guerre 15-18. Si, dès les débuts du conflit, l'Italie est agitée par des débats sur son entrée en guerre, le pays est tenu par des accords secrets avec l'Empire austro-hongrois et l'Allemagne. Après une année de tergiversations, c'est dans une guerre offensive que l'Italie se lance avec la volonté d'étendre son territoire via les terres irredente. La participation de l'Italie à la guerre est marquée par deux événements :

- La débâcle de Caporetto dès 1915 (30 000 morts, 300 000 prisonniers) qui crée une brèche et permet aux Autrichiens de pénétrer dans le pays. La guerre devient alors défensive et le pays est occupé.

- La victoire de Vittorio Veneto à la toute fin de la guerre, symbole du sursaut d'une Italie unie et combattante.

Au final, la guerre aura fait 600 000 morts et 4 millions de blessés. Dès 1919 et plus encore après l'arrivée de Mussolini au pouvoir en 1922, la Grande Guerre devient un élément fondamental d'une unité italienne très récente puisqu'achevée en 1871. Pour la jeune nation et son gouvernement fasciste, la Grande Guerre est l'occasion de célébrer non seulement l'unité du pays, mais permet aussi d'exalter ses propres valeurs et mythologies : l'obéissance absolue du soldat, le patriotisme, le redressement éclair du pays après la défaite de Caporetto et la résistance héroïque de la population civile quand le pays a été occupé...

LA PREMIÈRE GUERRE DANS LE CINÉMA ITALIEN AVANT 1959

Alors que la guerre occupe une grande place dans la société italienne, la relation cinématographique de l'Italie à la Première Guerre mondiale surprend : si, dans les années 1930, une vingtaine de films français et allemands évoque la Première Guerre mondiale, il n'y en a que trois en Italie dont un film qui ne met pas en scène des soldats italiens ! *Tredici uomini e un cannone* (Giovacchino Forzano, 1936) est davantage une enquête policière qu'un film de guerre. *Piccolo alpino* (Oreste Biancoli, 1940) ressemble à une fable dont le héros est un enfant. Enfin le propos humble de *Le Scarpe al sole* (Marco Elter, 1935) qui met en scène les aventures exotiques de chasseurs alpins, divisions d'élite de l'armée italienne, n'a aucun rapport avec l'exploitation de la guerre effectuée par le régime de Mussolini. Comme le souligne Pierre Sorlin, « dans l'Europe des années 1930, aucun public n'est disposé à accepter des images qui redonnaient vigueur à l'hostilité, *Le scarpe al sole* représente la limite au-delà de laquelle il n'est pas possible d'aller¹ ». Le rappel de la mort prend le pas sur la commémoration de la victoire. Il semble qu'au regard de la forte présence de la guerre dans la société italienne des années 1930, il est encore plus difficile d'en proposer la vision filmique exaltante qui conviendrait au régime fasciste.

Thème majeur de la propagande fasciste, la guerre 1915-1918 s'affirme plus encore dans le second après-guerre comme l'un des symboles de l'unité de la nation. La dimension unificatrice de la Première Guerre mondiale est renforcée par l'histoire récente puisque l'Italie a vécu une situation de guerre civile durant la Seconde Guerre mondiale. Et c'est dans ce contexte qu'au début des années 1950, on assiste à l'éclosion de plusieurs films populaires qui prennent pour décor la Première Guerre mondiale et qui mettent en scène la victoire d'une Italie solidaire et unie face à un ennemi germanophone déshumanisé. Les images de la guerre produite par *Il Caimano del Piave* (Giorgio Bianchi, 1950), *La leggenda del Piave* (Riccardo Freda, 1952) ou *Guai ai vinti* (Raffaello Matarazzo, 1954) sont interchangeable. Le film de Giorgio Bianchi fait partie des plus gros succès de l'année 1951. Réalisés par des cinéastes réputés démocrates-chrétiens, ces films ont tous la même trame : ils commencent avant la défaite de Caporetto et se terminent avec la victoire de Vittorio Veneto. Ces films utilisent souvent les mêmes images d'archives pour illustrer les batailles et les personnages principaux sont des haut gradés qui accomplissent des exploits individuels. Les tranchées et les simples soldats sont absents des

1. SORLIN Pierre, « Tre sguardi sulla grande guerra », dans *La Grande Guerra, esperienza, memoria, immagini*, 1986, p. 850

écrans. Aucun de ces films ne se risque à expliquer les raisons de l'entrée en guerre de l'Italie et ils propagent l'idée erronée de la défense de la patrie puisque tous racontent implicitement que l'Italie se défend parce qu'attaquée. Autre nouveauté, la représentation négative de l'Autrichien alors qu'il n'apparaissait pas dans les trois films des années 1930. L'histoire récente de l'Italie où la moitié du pays a été occupée par les Allemands a suscité un fort ressentiment à l'égard des germanophones. La Seconde Guerre mondiale justifie la haine de l'Autrichien de la Première Guerre.

LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE BOUSCULÉE PAR UNE COMÉDIE

Il faut attendre *La Grande Guerra* de Mario Monicelli en 1959 pour que les écrans italiens proposent une reconstitution de la guerre et une approche du sujet différente. La réussite commerciale en Italie de deux films américains, *Attack !* de Robert Aldrich et *Les sentiers de la gloire* de Stanley Kubrick pousse Dino De Laurentiis à concevoir le projet d'un film de guerre. De Laurentiis est alors l'un des producteurs les plus importants d'Italie. Il pense d'abord à un film comique ayant pour décor la Seconde Guerre mondiale quand Mario Monicelli lui parle d'un scénario de Luciano Vincenzoni intitulé *Due eroi ?* Le scénario retrace l'histoire de deux pleutres confrontés à une guerre qu'ils ne comprennent pas, mais qui meurent finalement en héros. Mario Monicelli réussit à communiquer son enthousiasme à De Laurentiis qui souhaite alors une reconstruction spectaculaire de la Grande Guerre et sollicite à cet effet la collaboration de l'armée.

Le scénario original se transforme avec le travail entrepris à la demande de Monicelli par Age et Scarpelli, collaborateurs habituels du réalisateur et scénaristes parmi les plus importants de la péninsule. Officiellement, le scénario est écrit entre le 16 janvier et le 18 mars 1959. Durant cette période, les scénaristes effectuent des recherches documentaires et travaillent plus particulièrement à partir de livres de témoignages : *Trincee* de Carlo Salsa (dont le nom apparaîtra au générique comme conseiller historique) et *Un anno sull'altipiano* d'Emilio Lussu qui sera adapté dix ans plus tard par Francesco Rosi sous le titre *Uomini contro*. En 1959, il est encore impossible de retranscrire en images certaines pages du livre de Lussu en Italie. Lorsque Francesco Rosi proposera son adaptation du même livre en 1970, il ne retiendra que les passages les plus polémiques. À propos de l'ouvrage de Lussu, Age et Scarpelli soulignent le poids très important de la censure : « Par exemple, l'épisode du général Leone, faux nom qui couvre celui d'un vrai général, détesté de ses soldats et de ses officiers

au point qu'à diverses occasions, ils cherchent à le tuer. Mais comment penser insérer un tel épisode dans un film italien ? Aldrich l'a fait dans *Attack !* Kubrick n'aurait pas hésité à l'insérer dans *Les Sentiers de la gloire* mais, chez nous, on ne peut même pas y penser². » Age et Scarpelli sont habitués à composer avec la redoutable censure italienne qui n'hésite pas à modifier des séquences d'un film après le montage ! Pour leur comédie *Toto e Carolina* déjà réalisée par Mario Monicelli, la commission de censure avait imposé au montage de changer la chanson communiste *Bandiera rossa* chantée par des ouvriers. Sur la version définitive, les ouvriers entonnent le chant patriotique qui célèbre la Première Guerre mondiale *Di qua e di la del Piave...*

Pour comprendre le contexte de la fabrication du film, il est essentiel de revenir sur les polémiques qui ont accompagné l'écriture du scénario. Le 8 janvier 1959, Dino De Laurentiis tient une conférence de presse au cours de laquelle il rend public son projet de film. C'est le point de départ d'une polémique qui dure plusieurs mois et qui est relayée par les quotidiens les plus importants du pays. Dès le 10 janvier dans *La Stampa*, Paolo Monelli (sous le pseudonyme de *Simplicissimus*), journaliste, ancien combattant et auteur du livre *Scarpe al sole*, formule une attaque en 4 points :

« – Les aventures de ces poltrons auraient pour toile de fond la déroute de Caporetto. Une « épopée grotesque » : les sacrifices humains de cette guerre sont-ils oubliés pour toujours ? [...]

– Nous avons assisté pendant plus de trente ans à des films sur la guerre, des films français, allemands, anglais, américains où l'on en voit de toutes les couleurs, mais les soldats de la nationalité du producteur ont toujours le beau rôle et remportent toutes les batailles. [...]

– Tout cela avec 400 millions ? Certainement pas, mais les producteurs sont certains de mériter l'aide des autorités militaires pour le tournage de ce film comico-patriotique. [...]

– Je lis que les producteurs essaieront d'obtenir le plus grand succès national possible, parce qu'ils pensent que la possibilité "de recourir au marché étranger est réduite, ce film étant typiquement italien". Sur ce point, ils se trompent. Dès que les distributeurs étrangers auront connaissance qu'un film italien a pour sujet la déroute de Caporetto et pour protagonistes deux Italiens "di media furba nazionale", c'est-à-dire zélés pour se planquer, se faire porter malade, fuir et se laisser emprisonner, ils l'achèteront les yeux fermés quel qu'en soit le prix ! »

2. CALDERONI Franco, *La Grande Guerra*, Cappelli Editore, 1979, p. 88.

Le 11 janvier, *Il giorno* consacre son éditorial au projet de film. Gaetano Baldacci écrit : « Il nous importe seulement de rappeler que l'on ne peut pas humilier le sentiment national, que l'on ne peut pas outrager la mémoire des morts sans réaction. [...] Aucune idée ne se cache derrière une ironie bon marché, mais seulement la défense du tire-au-flanc. » Le 12 janvier, *Il Mattino* poursuit la polémique : « La peur dans le langage des hommes normaux n'était pas légitime. La peur était encore sale. Sale d'excréments. Et c'est pour cela qu'il fut possible en l'espace de quelques mois de reconstruire l'armée après le désastre de Caporetto. [...] Nous sommes certains que les autorités militaires ne mettront pas à la disposition des producteurs ni un employé de bureau, ni un fusil modèle 91. Parce que ce serait une honte pour les soldats de 1959 d'aller jouer les figurants dans un film où ils représentent leur père quand ceux-ci étaient de jeunes soldats au côté de deux tire-au-flanc animés par une "peur légitime". »

Dino De Laurentiis passe à l'offensive et écrit personnellement aux journalistes en défendant la valeur patriotique de son projet ! Le journal communiste *L'unita* du 14 janvier prend la défense de Monicelli qui est connu pour ses sympathies communistes. Le journal *Il Giorno* répond avec un article très agressif affirmant qu'aucun cinéma n'a permis de souiller la mémoire de ses soldats. De plus, il formule une attaque personnelle à l'encontre du producteur : « Ceux qui cherchent dans le cinéma une noblesse, une hauteur de vue, ne confondront jamais De Laurentiis avec le producteur français des films de Bresson. »

Pour l'écriture de ce film, les scénaristes doivent ainsi composer avec plusieurs censures, dont la censure officielle. Fin janvier, des associations d'anciens combattants invitent les autorités à interdire le film en souvenir des sacrifices endurés par les soldats. Le point culminant de cette polémique se tient à l'Assemblée nationale quand deux députés du MSI (parti fasciste italien) exigent que la participation des Forces armées ne soit accordée que si le film glorifie « le soldat italien et le prestige de la nation ».

Ces polémiques rendent encore plus difficiles les relations de De Laurentiis avec le ministère de la Défense. Agacé, il se déclare prêt à aller tourner en Yougoslavie. Après plusieurs mois de négociation, le *Corriere militare* (journal des forces armées) consacre un article au film. Les associations d'anciens combattants révèlent qu'après la lecture du scénario, les craintes d'un film irrévérencieux à l'égard des institutions militaires et insultant pour la mémoire des soldats ne sont pas fondées. Les jours suivants, aucun des journaux qui avaient participé à la polémique ne réagit. Le tournage commence dans le Frioul le 25 mai 1959.

Le travail des scénaristes est assez difficile : ils veulent essayer de préserver une vérité historique tout en se pliant à la censure et composer avec l'autocensure que la collaboration, avec l'armée sollicitée par De Laurentiis, implique.

La Grande Guerra a pour protagoniste deux soldats sans grade. L'objectif des scénaristes est d'offrir un témoignage de la vie menée par les simples soldats durant le conflit comme le souligne Monicelli : « Ces hommes étaient allés se battre sans savoir pour quelle raison : la guerre ne les concernait pas ; l'Italie n'existait pas ; rien n'existait. C'étaient de pauvres diables, mal habillés, mal nourris, ignorants, analphabètes, qui allaient faire une chose qui ne les regardait pas. Voilà l'idée que j'ai voulu donner de la Grande Guerre³. »

Le film dure 137 minutes et se divise en trois parties : le premier chapitre présente les deux protagonistes, Gassman dans le rôle de Giovanni Busacca, un petit truand milanais libéré de prison à condition qu'il s'engage dans l'armée, et Alberto Sordi qui interprète l'apprenti coiffeur Oreste Jacovacci. L'immense succès du film achève de lancer leurs carrières. Cette première partie qui dure 40 minutes est traitée sur le ton de la comédie : les deux personnages manquent totalement d'idéaux patriotiques et tentent par tous les moyens d'échapper à leur destin de soldat. Lors de la deuxième partie, les soldats rejoignent le front et le ton change progressivement. Le comique devient satire. La troisième partie est plus grave. Les deux héros sont exécutés par des Autrichiens qui les considèrent comme des espions.

Le film de Monicelli est nouveau en Italie tant par sa problématique – témoigner de la guerre vécue par de simples soldats – que par le ton comique avec lequel le sujet est traité. Et malgré la position de force que Monicelli occupe dans le cinéma italien grâce aux grands succès qu'il a obtenus précédemment, il ne réussit pas complètement son projet : « Je voulais aussi – cela, je ne l'ai pas réussi – qu'il n'y ait pas de protagoniste. Je voulais que ce soit une masse indistincte de laquelle se détachait de temps en temps un personnage, un personnage qui fasse rire, un autre qui fasse pleurer, un troisième qui mourrait et ainsi de suite. Mais une fois le film terminé, c'était un film avec deux acteurs⁴... »

Par la polémique à l'annonce du projet, par son succès colossal (Lion d'or au Festival de Venise et plus de dix millions d'entrées) et l'accueil enthousiaste de la presse à sa sortie, mais aussi par les nouvelles thématiques qu'il aborde, *La Grande Guerra* marque une nouvelle étape dans la figuration du premier conflit mondial. Toutefois, le film ne propose pas une réflexion sur un engagement qui conditionne l'histoire d'un pays,

3. GILI Jean-Antoine, *Le cinéma italien*, t. 1, 1978, p. 183.

4. BOULE Anne, « Première guerre mondiale et cinéma italien », *Historiens et géographes*, 352, p. 219.

mais plus simplement une vision à partir d'un nouveau point de vue. Le film ne déconstruit aucun des nombreux mythes liés à la Première Guerre mondiale en Italie. L'historien Lionello Ghirardini raconte très bien ce sentiment paradoxal : « La guerre de Monicelli, dans son infinie tristesse et dans la misère physique, n'est pas assez calamiteuse pour parvenir à détruire les racines de la conscience humaine : cette conscience qui semblait avoir disparu est justement réveillée par la guerre. Sous cet aspect purement et peut-être abstraitement moral, la guerre acquiert, sinon une valeur, au moins une fonction positive⁵. »

UNE REMISE EN CAUSE RADICALE

Il faudra attendre dix années et le désir de Francesco Rosi de se frotter à la Première Guerre mondiale pour découvrir une réflexion à la fois cinématographique et historique sur le conflit.

« Je me considère marxiste et je crois dans la transformation, dans l'émancipation de l'homme. Mais dans une perspective très longue. Après un siècle de luttes, je me rends compte que nous sommes encore au point de départ ou presque⁶. » C'est dans un contexte fortement politisé⁷ que le cinéaste politique Gianfranco Rosi se lance dans l'adaptation du livre de Emilio Lussu *Un anno sull'altipiano. Uomini contro* raconte le destin d'un jeune lieutenant sarde, Sassu, bouleversé politiquement par une guerre qu'il avait pourtant désirée. Au contact des soldats, et plus particulièrement auprès d'Ottolenghi, il se soulève contre les autorités militaires et meurt fusillé. En signant un film de guerre dont le récit insiste presque exclusivement sur l'opposition de certains hommes aux ordres donnés par l'État à la masse, le long-métrage de Rosi est beaucoup plus noir que le livre de Lussu. Les propos du scénariste Raffaele La Capria sont très significatifs sur la volonté de Rosi :

« Dans le livre, on trouve l'idée que l'homme peut tout supporter, même la guerre, s'il y a un fond d'humanité qui le soutient. Au contraire, mon idée était de dire que la guerre est seulement horrible et sans aucun fond d'humanité. Alors cela a ennuyé Lussu et les autres. Ne disons plus que nous sommes des hommes et que le fait d'être un homme est tellement noble que malgré les conditions de bêtes qui nous sont imposées, nous découvrons quelque chose qui nous permet de tolérer cette guerre. Non. Mon idée était de rejeter cette espèce de mythologie attachée à la Grande Guerre, mythologie présente même dans le film de Renoir *La grande illusion*.

5. GHIRARDINI Linoello, *Il cinema e la guerra*, 1965, p. 58.

6. COSULICH Callisto, *Uomini contro*, Ed. Capelli, Bologna, 1970, p. 57.

7. Le 12 décembre 1969, un attentat à la *Banca dell'Agricoltura* de Milan inaugure une série de crimes liés aux actions de l'extrême gauche et de l'extrême droite qui dure jusqu'au début des années 1980.

Arrêtons avec la noblesse, montrons seulement les faits, nus, crus, sans ces embellissements qui, d'une certaine manière, rendent supportable même une guerre. Alors le film a pris l'allure d'une chose froide, détachée, sans humanité et c'est pour cela qu'il a déplu et qu'il n'a pas marché. À mes yeux, cette froideur est au contraire son mérite⁸. »

Pour Francesco Rosi, la Première Guerre mondiale est une guerre impérialiste : « L'ennemi, il n'est pas nécessaire de le voir : il n'existe pas. L'ennemi est un soldat affamé comme le soldat italien est affamé. Je ne veux pas non plus créer de mystère autour de l'ennemi : le véritable ennemi, c'est le pouvoir, et le pouvoir est autrichien, italien, anglais, français⁹ » Et si les deux protagonistes de *La Grande Guerra* de Monicelli étaient exécutés par des soldats autrichiens, le peloton qui tue le lieutenant Sassu est cette fois-ci italien. Le premier conflit mondial que met en scène Rosi est rongé par une lutte des classes interne. C'est dans cet affrontement de classes que repose la grande originalité de cette représentation de la guerre. Le peuple est opprimé par une oligarchie qui exerce une répression brutale dans le seul but de conserver le pouvoir. La libéralisation de la censure cinématographique dans les années 1960 permet à Rosi de mettre en image une vision personnelle et engagée du conflit radicalement différente de tout ce qui a été proposé auparavant : l'éveil politique des « hommes contre » s'est révélé inutile et l'arrivée du fascisme est la conséquence logique de la participation italienne au conflit. À Michel Ciment qui lui demandait pourquoi il avait fait mourir Ottolenghi (le soldat communiste interprété par Gian Maria Volonté), Rosi avait répondu : « Je fais mourir Ottolenghi parce que si je ne l'avais pas fait, j'aurais dû réaliser un autre film, un film sur la révolution soviétique qui a déjà été fait par Eisenstein. Donc Ottolenghi devait mourir : ensuite en Italie il y a eu vingt ans de fascisme et vous savez que la prise de conscience de types comme lui n'a pas été suffisante pour l'éviter¹⁰. »

Si Francesco Rosi signe un film à la fois politique et personnel dans la lignée de sa filmographie (Salvatore Giuliano, *Main basse sur la ville, L'affaire Mattei*), *Uomini contro* restera comme un échec commercial et même critique. Cette vision de la guerre pourtant en phase avec les préoccupations politiques de la jeunesse engagée de l'époque ne suffit pas à attirer un large public rebuté par l'austérité du film et le désespoir qui s'en dégage.

Depuis cet échec commercial, la Première Guerre mondiale n'est plus revenue occuper les écrans italiens ou alors marginalement : par

8. GILI Jean-Antoine, *Francesco Rosi, cinéma et pouvoir*, Paris, Éditions du Cerf, 1977, p. 188.

9. CIMENT Michel, *Le dossier Rosi*, Paris, Stock, 1976, p. 116.

10. *Ibidem*.

des auteurs confinés au cinéma documentaire expérimental (Yervant Gianikian et Angela Ricci Lucchi) ou alors par une représentation d'un à côté de la guerre comme l'arrivée d'artistes en 1914 sur l'île de Capri dans *Capri Revolution* (2018) de Mario Martone.

La Grande Guerra de Mario Monicelli demeure ainsi le film phare de ce corpus aussi parce qu'il dépasse la seule question de la représentation de la Première Guerre mondiale et reste l'un des chefs-d'œuvre de la comédie italienne.



Partie II

La place des femmes dans les structures régionales d'enseignements techniques et scientifiques

(xix-xxi^e siècles)

2019

Des écoles de dessin pour les jeunes filles. L'exemple de Limoges, années 1850-1880

Renaud d'Enfert



Auguste Aridas, Le cours du matin des jeunes filles à l'École nationale d'art décoratif de Limoges, huile sur toile, 1889

*Musée des Beaux-Arts de Limoges, 1963, dépôt du musée national Adrien Dubouché
© Musée des Beaux-Arts de Limoges, Cl. Frédéric Magnoux*

Au XIX^e siècle, les cours et les écoles de dessin qui se multiplient à travers la France sont en premier lieu des institutions masculines. Revêtant elles aussi une visée professionnelle, des écoles de dessin féminines ouvrent leurs portes dans la première moitié du siècle, mais c'est essentiellement à Paris, les initiatives provinciales se révélant éphémères¹. Aussi faut-il attendre le Second Empire pour que celles-ci commencent à se développer durablement dans diverses villes de province, dans un mouvement qui sera confirmé et amplifié par l'administration des beaux-arts sous la Troisième République². La chronologie du développement de ces cours et écoles de dessin de jeunes filles est assez similaire à celle observée par Gérard Bodé pour les formations commerciales féminines : dans ce domaine, les années 1800-1850 correspondent au « temps des garçons », tandis que les années postérieures sont celles où « les filles arrivent », avec l'ouverture à partir des années 1850 d'écoles ou de cours commerciaux qui leur sont spécialement destinés, tant en province qu'à Paris³. Mais si les études sur ces formations commerciales destinées aux femmes et aux jeunes filles ont fait l'objet d'un intérêt soutenu ces dernières années⁴, tel n'est pas le cas en revanche des formations graphiques qui restent encore largement sous-étudiées.

Concernant ces dernières, les renseignements statistiques communiqués par les préfets dans le cadre de l'enquête sur l'enseignement professionnel menée en 1863-1864 par le ministère de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux publics, révèlent deux cas précoces de ce mouvement provincial d'ouverture de cours et d'écoles de dessin de jeunes filles après 1850. Sont ainsi signalées la création à Lyon, par la Société d'instruction primaire du Rhône, d'un cours de dessin artistique et industriel pour dames et demoiselles adultes en 1856, puis d'un cours élémentaire de dessin pour jeunes filles en 1863⁵, ainsi que la création à Limoges, à peu près à la même époque, d'une école de dessin pour les jeunes filles et d'une autre de

1. D'ENFERT Renaud, « Une institution "éminemment utile et moralisatrice" : les écoles de dessin pour femmes et jeunes filles (Paris, 1800 – années 1860) », dans CHRISTEN Carole et BESSE Laurent (dir.), *Histoire de l'éducation populaire, 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 2017, p. 171-184.
2. LAURENT Stéphane, *L'art utile. Les écoles d'arts appliqués sous le Second Empire et la Troisième République*, Paris, L'Harmattan, 1998. C'est également ce que révèle la série Archives nationales, F/21/7980F/21/8083 : Enseignement artistique. Écoles municipales et régionales d'art (1879-1961).
3. BODÉ Gérard, « À la recherche de l'Arlésienne : l'enseignement commercial en France (1800-1940) », *Histoire de l'éducation*, 136, 2012, p. 43-89.
4. BODÉ Gérard et THIVEND Marianne (dir.), *L'enseignement commercial de filles et de garçons, XIX^e-XX^e siècles*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, 136, 2012.
5. *Enquête sur l'enseignement professionnel ou recueil de dépositions faites en 1863 et 1864 devant la commission de l'enseignement professionnel, sous la présidence de son Excellence M. Béhic, ministre de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux publics*, Paris, Imprimerie impériale, 1864-1865, t. 2, p. 745-746.

peinture sur porcelaine, toutes deux fondées par la Société d'agriculture, sciences et arts de la Haute-Vienne⁶.

C'est ce second cas, celui de Limoges, que le présent article souhaite mettre en lumière, en étudiant l'évolution – et la diversification – de l'offre d'enseignement graphique proposée aux jeunes filles de cette ville depuis les années 1850 jusqu'aux années 1880 : aux cours de dessin et de peinture sur porcelaine organisés à leur intention à partir de 1854 viendront s'ajouter les enseignements concurrents de l'École des beaux-arts appliqués à l'industrie ouverte en 1868 à l'instigation de l'amateur d'art Adrien Dubouché puis nationalisée en 1881⁷. Fondé principalement sur un dépouillement du *Bulletin* de la Société d'agriculture et des archives locales, cet article examine les conditions de création et le développement de ces diverses formations graphiques féminines, dont la visée est essentiellement professionnelle. Il s'intéresse également aux motivations qui animent leurs promoteurs, au regard des besoins spécifiques d'une industrie porcelainière dominante et en plein essor⁸, mais aussi de la dynamique d'ensemble des années 1850-1880. Le cas de Limoges, où formations masculines et féminines cohabitent au sein des mêmes institutions, constitue en outre un observatoire privilégié pour saisir les attentes spécifiques des acteurs locaux vis-à-vis de ce « nouveau » public que constituent alors les jeunes filles.

PREMIÈRES INITIATIVES : LES ÉCOLES POUR JEUNES FILLES DE LA SOCIÉTÉ D'AGRICULTURE

C'est à l'initiative de la Société d'agriculture, sciences et arts du département de la Haute-Vienne (SAHV) que sont ouvertes à Limoges, en 1854 et 1861 respectivement, une école de dessin et une école de peinture sur porcelaine spécialement destinées aux jeunes filles. Au regard de l'action antérieure de cette société savante en faveur de l'instruction professionnelle des ouvriers et artisans limougeauds, ces deux créations ne sont pas anodines, puisqu'elles consistent à élargir à un public féminin une offre de formation jusque-là réservée aux seuls jeunes gens.

Au début du Second Empire, la SAHV a en effet près d'un demi-siècle d'expérience en matière de cours publics. Dès 1804-1805, elle fonde une école de dessin (masculine), estimant notamment que « l'étude du dessin est d'autant plus utile dans ce département [la Haute-Vienne] que

6. *Ibidem*, p. 760.

7. Pour une vue d'ensemble, voir SARDIN Bénédicte, *L'École nationale des arts décoratifs des origines à 1914 : création, apogée, déclin*, mémoire de maîtrise d'histoire, Université de Limoges, 1997.

8. CORBIN Alain (dir.), *Archaisme et modernité en Limousin au XIX^e siècle, 1845-1880*, t. 1. *La rigidité des structures économiques, sociales et mentales*, Limoges, PULIM, 1998 (1^{re} éd. 1975), p. 35.

les manufactures de porcelaine forment un poids dans la balance de ses produits industriels et que cette branche si intéressante du commerce pourrait s'accroître encore par le goût et la variété des dessins⁹ ». Bénéficiant du soutien financier de la municipalité, elle développe son offre de formation en créant successivement des cours ou écoles de géométrie (1825), de calligraphie (1829), de chimie (1838), de stéréotomie (1840), de modelage (1846), ce dernier visant plus particulièrement à répondre à la demande des fabricants de porcelaine et de leurs ouvriers¹⁰. Certains de ces enseignements ne durèrent toutefois que quelques années, si bien que lorsque l'école de dessin de jeunes filles est fondée en 1853-1854, seules les écoles de dessin, de géométrie et de modelage sont encore en activité.

La création de l'école de dessin de jeunes filles est plus spécialement due au commissaire « près les écoles » de la SAHV et membre de la Chambre consultative des arts et manufactures de Limoges, l'imprimeur Roméo Chapoulaud, dont le projet est présenté et approuvé en 1853¹¹. Estimant que la ville de Limoges s'était surtout occupée de développer l'enseignement masculin, et peu l'enseignement féminin, ce dernier avait mis en avant les bénéfices à la fois sociaux et économiques d'une telle création. Du point de vue social et moral, l'ouverture de l'école de dessin pour les jeunes filles (et, à terme, d'une école de peinture sur porcelaine qui leur serait également dédiée), doit offrir à ces dernières des compétences qui leur permettraient d'embrasser des métiers susceptibles de leur fournir, face à l'insuffisance des salaires féminins au regard des salaires masculins¹², « les moyens de vivre honorablement, et de venir en aide à la famille et comme fille et comme mère¹³ » : « Combien de parents [...] dont les filles sont obligées, pour soutenir une misérable existence, de se livrer à des travaux ingrats, seraient heureux de les voir

9. « Rapport fait par M. BONNET-BEAUVAL, secrétaire de la classe littéraire et beaux-arts », dans Société d'agriculture, sciences et arts de la Haute-Vienne, *Séance publique du 2 avril 1807*, Limoges, Dalesme, 1807, p. 15-16.
10. Un cours de chimie appliqué à la porcelaine est ouvert en 1863, mais il ne dépend pas de la Société d'agriculture. Cf. SARDIN Bénédicte, *L'École nationale des arts décoratifs...*, op. cit., p. 12.
11. LEROUX Alfred, « Délibérations de la Chambre consultative des arts et manufactures de Limoges (extraits relatifs à l'industrie porcelainière de 1830 à 1858) », *Bulletin de la Société archéologique et historique du Limousin*, 52, 1903, p. 197-279, plus particulièrement p. 263-267 ; « Distribution de primes d'encouragement à l'agriculture (arrondissement de Limoges) et de prix aux élèves des écoles gratuites de la société », *L'agriculteur du Centre. Bulletin de la Société d'agriculture, sciences et arts de la Haute-Vienne* [désormais BSAHV], 5, 1853, p. 13-14 (par la suite, sauf mention contraire, les références issues du BSAHV renvoient à des discours de distribution de prix).
12. Dans les années 1840, selon Philippe GRANDCOIN, ce sont principalement les hommes, payés 3 francs par jour, qui réalisent les décors, tandis que les femmes, payées 1 franc par jour, sont pour la plupart des brunisseuses. GRANDCOIN Philippe, *La baïonnette et le lancis...*, p. 21. Voir également AGLAVE Émile, « Les porcelaines de Limoges », *La Revue scientifique de la France et de l'étranger*, 2e série, t. 16, janvier-juillet 1879, p. 1093-1097. Selon ce dernier, vers 1878, les salaires horaires accordés aux femmes par l'une des principales maisons de décoration de porcelaine de Limoges ne dépassent pas 55 centimes, quand ceux des hommes peuvent atteindre 1 franc, le « mieux traité des peintres », a priori un homme, recevant 500 francs par mois (p. 1097).
13. « Distribution solennelle des prix aux élèves des écoles de dessin, de modelage, de géométrie et de dessin de jeunes filles », BSAHV, 6, 1854, p. 9.

trouver auprès d'eux, dans l'exercice de cet art fructueux et agréable, une ressource précieuse¹⁴. »

Du point de vue économique, l'école de dessin de jeunes filles doit concourir au développement local de l'industrie de la porcelaine, et plus particulièrement de la porcelaine décorée, à une époque où la plupart des fabriques du département envoient à Paris des porcelaines blanches pour y faire exécuter les décors, et où peu d'entre elles encore effectuent sur place la décoration de leur production, à l'instar de la maison Haviland depuis le milieu des années 1840¹⁵. Par la formation de cette nouvelle main-d'œuvre féminine, c'est donc l'affranchissement de la production limougeaude de sa dépendance à l'égard de la capitale qui est plus particulièrement visée¹⁶. Plus encore, c'est l'émulation entre les deux écoles de dessin, masculine et féminine, « cette lutte de talents entre les élèves des deux sexes¹⁷ », qui permettra, selon l'initiateur de l'école de jeunes filles, d'améliorer la qualité de la production locale, nous y reviendrons.

Ouverte à partir du 1^{er} janvier 1854, l'école de dessin de jeunes filles est installée, non pas dans un local municipal comme le prévoyait le projet initial, mais dans l'enceinte d'une institution religieuse, tenue par les sœurs de la Charité de Saint-Vincent de Paul qui en assurent la surveillance et apportent ainsi aux familles leur caution morale. L'école est par ailleurs inaugurée et bénie par l'évêque de Limoges, ce qui fait dire à son initiateur Chapoulaud que « cette école ne sera pas seulement une école artistique, elle sera aussi une école religieuse et morale¹⁸ ». Si cette forte dimension religieuse contraste nettement avec ce que l'on observe dans les rares écoles de dessin féminines en activité à la même époque, le fait que l'enseignement proprement dit soit confié à une femme, en l'occurrence Sidonie Baraton de Reugny, une portraitiste originaire de Limoges¹⁹, apparaît en revanche conforme aux usages de l'époque, comme le montrent les cas parisiens et lyonnais²⁰.

Quant à l'enseignement, dispensé à une soixantaine d'élèves âgées de 11 à 20 ans à raison de deux heures par jour²¹, il n'est pas fondamentale-

14. LEROUX Alfred, « Délibérations de la Chambre consultative... », *loc. cit.*, p. 264 (séance du 3 juin 1853).

15. KAUFFMANN [Achille], « Exposition universelle. Produits de l'industrie (cinquième article) », *Revue de Paris*, vol. 27, 1855, p. 110-132, plus particulièrement p. 129. Cf. Le BOT Florent, « La porcelaine de Limoges (1840-1940) : décorée ou en blanc ? », dans LAMARD Pierre et STOSKOPF Nicolas, *Art et industrie, XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Picard, 2013, p. 165-176.

16. LEROUX Alfred, « Délibérations de la Chambre consultative... », *loc. cit.*, p. 264 (séance du 3 juin 1853).

17. « Distribution solennelle des prix... », *BSAHV*, 6, 1854, p. 7.

18. « Inauguration de l'école de dessin de jeunes filles dans la maison des dames de Saint-Vincent-de-Paul, paroisse de Saint-Pierre », *BSAHV*, 6, 1854, p. 10.

19. LACROCQ Louis, « Les expositions artistiques de Limoges sous le Second Empire et la Société des amis des arts du Limousin », *Bulletin de la Société archéologique et historique du Limousin*, 52, 1923, p. 73-114, plus particulièrement p. 93-94.

20. D'ENFERT Renaud, « Une institution « éminemment utile et moralisatrice... » », *loc. cit.* ; *Enquête sur l'enseignement professionnel...*, *op. cit.*, p. 745-746.

21. AD Vienne, 4T10 : Tableau des écoles de la Société d'agriculture, s.d. (1870) ; « Distribution des primes aux

ment différent de celui de l'école de dessin masculine. Organisé suivant les conseils de Rosa Bonheur²², directrice de l'École spéciale de dessin pour les jeunes personnes établie à Paris depuis le début du siècle, il comprend le dessin de la figure (principes, têtes, académies), de l'ornement et du paysage, ainsi que le dessin de genre, tant d'après des modèles-estampes que d'après la bosse, c'est-à-dire des modèles en relief. Des leçons de peinture à l'huile sont par ailleurs introduites à partir de 1857, mais l'école ne propose pas de cours pratiques, ce qui rend problématique l'insertion de ses anciennes élèves dans le secteur de la décoration de porcelaine²³.

C'est précisément pour pallier cette carence qu'est créée, en 1861, une école pratique de peinture sur porcelaine pour les jeunes filles. Ici encore, l'intention est tout autant morale et sociale qu'économique. Un membre de la SAHV insiste ainsi, en 1865, « sur l'influence essentiellement moralisatrice qu'elle doit avoir en permettant aux filles et aux femmes des ouvriers de nos manufactures de pouvoir suffire largement à leurs besoins, et de pouvoir aussi souvent porter au foyer domestique un salaire qui devra nécessairement en augmenter le bien-être²⁴ ». Bien que cette école soit conçue comme le prolongement de l'école de dessin de jeunes filles – seules sont admises les élèves qui l'ont fréquentée pendant au moins deux ans ou qui la fréquentent encore²⁵ –, son organisation en diffère radicalement, du moins dans ses premières années d'existence. D'une part, elle est confiée à un homme, Louis Dalpayrat, un ancien élève de l'École de dessin de jeunes gens, il est vrai secondé par son épouse Anna qui est issue pour sa part de l'École de dessin de jeunes filles. Nommée « dame surveillante », cette dernière succédera à son mari en 1868, lorsqu'il prendra la direction de l'École de dessin de jeunes gens. D'autre part, la nouvelle école s'apparente à un atelier d'apprentissage : admises pour une durée de deux ans, les élèves y font un premier apprentissage de six mois à l'issue duquel elles bénéficient d'une rémunération qui, fixée au départ à 5 centimes de l'heure, augmente tous les trois mois pour atteindre 25 centimes de l'heure en fin de parcours²⁶. En 1861, on parle d'ailleurs des « ouvrières de M. Dalpayrat²⁷ ». Si ce dispositif doit leur faciliter l'accès au métier, il vise aussi, comme le prévoyait déjà le projet de 1853²⁸, à faire en sorte que leur initiation professionnelle se déroule

cultures [...] et distribution des prix aux élèves des écoles », *BSAHV*, 7, 1865, p. 51.

22. « Distribution solennelle des prix... », *BSAHV*, 6, 1854, p. 8.

23. « Distribution des prix aux lauréats des écoles de la Société d'agriculture et à ceux du concours agricole dans l'arrondissement de Limoges », *BSAHV*, 2, 1860, p. 230.

24. « Distribution des primes... », *BSAHV*, 7, 1865, p. 51.

25. « Règlement de l'école pratique de peinture sur porcelaine pour les jeunes filles », *BSAHV*, 2, 1860, p. 417-420.

26. « Règlement de l'école pratique... », *loc. cit.*

27. *BSAHV*, 3, 1861, p. 200.

28. LEROUX Alfred, « Déliberations de la Chambre consultative... », *loc. cit.*, p. 266 (séance du 9 juin 1853).

dans un atelier exclusivement féminin, de façon à en garantir la bonne moralité²⁹. Cette formule de l'« atelier-école » ne durera toutefois que peu de temps. Faute de résultats probants, le régime de l'École de peinture sur porcelaine est aligné en 1864 sur celui des autres écoles de la SAHV, ne dispensant plus désormais que des leçons « entièrement théoriques³⁰ ».

À la fin du Second Empire, les enseignements proposés par la SAHV ont trouvé une forme stabilisée : à côté des écoles, déjà anciennes, de dessin, de modelage et de géométrie destinées aux jeunes gens, il faut désormais compter avec les écoles, plus récentes, de dessin et de peinture sur porcelaine qui ont été spécialement ouvertes à l'intention des jeunes filles, et qui rassemblent, dans les années 1870, environ un quart des quelque 300 élèves de la SAHV. Ces écoles pour jeunes filles, tout comme l'ensemble des écoles de la société, vont cependant être confrontées à la naissance en 1868 d'un nouvel établissement de formation graphique, face auquel la concurrence va s'avérer inégale.

L'ÉCOLE GRATUITE DES BEAUX-ARTS APPLIQUÉS À L'INDUSTRIE : UNE MIXITÉ TOUTE RELATIVE

En 1868, est en effet ouverte à Limoges une École gratuite des beaux-arts appliqués à l'industrie, à l'instigation du négociant et amateur d'art, également dessinateur, Adrien Dubouché. Celui qui fut un « acteur essentiel de la réussite de la section des beaux-arts³¹ » à l'Exposition du Centre de la France, organisée à Limoges en 1858, s'investit fortement dans la vie artistique de la ville au cours des années 1860. Il devient l'un des principaux responsables de la Société des amis des arts du Limousin, qui organise à partir de 1862 des expositions de « peinture, sculpture, dessin, gravure et ouvrages artistiques en porcelaine³² ». En 1865, il prend la direction du Musée céramique, qu'il s'attache alors à enrichir considérablement. Dubouché s'intéresse également à l'enseignement artistique limougeaud, qu'il souhaite rehausser afin de vivifier l'industrie porcelainière locale et de favoriser son rayonnement national et international, dans un contexte

29. « Distribution des prix... », *BSAHV*, 2, 1860, p. 230. Le règlement de l'école pratique interdit aux élèves démissionnaires de travailler dans un atelier ouvert aux hommes, « sous peine de perdre le patronage de la Société, et de ne pouvoir continuer à fréquenter le cours de dessin » (« Règlement de l'école pratique... », *loc. cit.*, p. 419).

30. « Distribution des primes... », *BSAHV*, 7, 1865, p. 51. L'école, qui dispose de 18 places, reçoit vers 1870 une quinzaine d'élèves âgées de 15 à 22 ans. Cf. Archives départementales [désormais AD] de la Haute-Vienne, 4T10 : Tableau des écoles de la Société d'agriculture, s.d.

31. FERRER Jean-Marc, « Limoges 1858 : l'exposition du centre de la France », dans TRICARD Jean, GRANDCOIN Philippe et CHANAUD Robert (dir.), *Le Limousin, pays et identités : enquêtes d'histoire (de l'Antiquité au ^{xx}e siècle)*, Limoges, PULIM, 2006, p. 212-237 (citation p. 239).

32. Société des amis des arts du Limousin, *Explication des œuvres de peinture, sculpture, dessin, gravure et des ouvrages artistiques en porcelaine exposés à la Galerie des beaux-arts, place royale, le 1^{er} mai 1862*, Limoges, Sourilas-Ardilier, 1862.

« d'exacerbation de la concurrence sur les marchés extérieurs³³ » et de rivalités internationales accrues dans le domaine des arts industriels, notamment avec l'Angleterre, dont les premières expositions universelles donnent la mesure. Son jugement porté en 1861 sur les écoles de la SAHV est particulièrement sévère. Alors que celles-ci devraient selon lui contribuer à « faire de Limoges l'émule de Sèvres », les études qu'elles proposent ont au contraire « baissé dans une inquiétante proportion ». Seule l'École de dessin de jeunes filles est à ses yeux « digne d'intérêt » : « Elle seule, par sa direction bien comprise, peut être utile aux élèves qu'elle forme³⁴. » L'École de peinture sur porcelaine, il est vrai tout juste créée à cette date, est en revanche vue comme ayant seulement « un but de spéculation privée³⁵ ». C'est bien d'ailleurs l'argument de l'insuffisance des écoles de la SAHV qui est mis en avant en 1867 pour justifier devant le conseil municipal le projet de création d'une nouvelle école de dessin et de modelage porté par Dubouché et soutenu par les fabricants de porcelaine : « Notre pays doit un large tribut de reconnaissance aux hommes dévoués qui, depuis plus de quarante ans, ont consacré leur temps et leur intelligence à répandre l'instruction parmi les classes laborieuses. Mais le développement de notre industrie principale aurait exigé un enseignement plus spécial et plus perfectionné, et un grand nombre de manufacturiers de porcelaine se plaignent de ne pas trouver dans les écoles de la Société les connaissances particulières que réclame l'industrie céramique³⁶. »

Si l'ouverture de la nouvelle école peut apparaître à première vue comme le fruit d'une initiative locale, elle participe également du mouvement plus général de valorisation des arts industriels entrepris en France depuis le milieu du siècle et qui débouche sur la création en 1864 de l'Union centrale des beaux-arts appliqués à l'industrie, dont Dubouché est l'un des fondateurs. Souhaitant « entretenir en France la culture des arts qui poursuivent la réalisation du beau dans l'utile » et faire en sorte que les industries d'art puissent conserver leur suprématie désormais menacée³⁷, l'Union centrale est particulièrement active dans le domaine de l'enseignement du dessin, organisant des expositions de travaux d'élèves et engageant une réflexion sur les méthodes d'enseignement.

33. LE BOT Florent, « La porcelaine de Limoges (1840-1940) : décorée ou en blanc ? », *loc. cit.*, p. 169.

34. DUBOUCHÉ Adrien, « La Société d'agriculture et ses écoles », *Le Courrier du Centre*, 262, 26 septembre 1861, p. 3. Voir à ce propos SARDIN Bénédictte, *L'École nationale des arts décoratifs...*, *op. cit.*, p. 10.

35. *Ibidem*.

36. Archives municipales [désormais AM] de Limoges, 1D2033 : procès-verbaux du conseil municipal, séance du 12 août 1867 ; « Conseil municipal de Limoges. Rapport de M. Ardant, au nom de la commission des écoles », *Le Courrier du Centre*, 242, 5 septembre 1867, p. 23. Le rapporteur du projet, Henri Ardant, est l'un des principaux fabricants de porcelaine de Limoges.

37. Extraits des statuts de l'Union centrale, reproduits dans Brunhammer Yvonne, *Le Beau dans l'Utile. Un musée pour les arts décoratifs*, Paris, Gallimard, 1992, p. 99-100.

Le nom d'École des beaux-arts appliqués à l'industrie, donné au nouvel établissement limougeaud, révèle son inscription dans la dynamique impulsée par l'Union centrale. En revanche, et sous réserve de recherches plus poussées, les enseignements dispensés en son sein à ses débuts, assez similaires à ceux de la SAHV, ne semblent pas vraiment répondre aux conceptions pédagogiques promues par l'Union centrale, telles qu'elles furent notamment exposées par le sculpteur Eugène Guillaume dans son *Idée générale d'un enseignement élémentaire des beaux-arts appliqués à l'industrie* adoptée au congrès de 1869³⁸.

Installée dans le même édifice que le Musée céramique, l'École des beaux-arts appliqués à l'industrie voit son statut évoluer au cours de ses premières années d'existence. D'abord financée à parts égales par la municipalité et les fabricants de porcelaine, elle est entièrement municipalisée au début des années 1870, puis nationalisée en 1881, dans le cadre de la réorganisation d'ensemble des écoles de dessin opérée par l'administration des beaux-arts³⁹. L'établissement, qui prend alors le nom d'École nationale d'art décoratif, est rattaché à l'École nationale des arts décoratifs de Paris, avec laquelle il partage le même directeur, Auguste Louvrier de Lajolais, un membre actif de l'Union centrale. Conséquence de ce dernier changement de statut, les écoles de la SAHV, avec lesquelles une vive rivalité s'était développée, cessent leur activité, faute désormais du soutien financier de la municipalité qui préfère « coordonner les forces et unifier les dépenses » afin d'avoir une école « vraiment supérieure au point de vue artistique et professionnel⁴⁰ ». Sans doute faut-il relier ces évolutions institutionnelles à partir de 1870 à la coloration désormais républicaine du conseil municipal, auquel d'ailleurs Adrien Dubouché, lui-même républicain, appartient quelques mois, notamment comme maire de la ville durant l'automne 1870⁴¹.

L'ouverture aux jeunes filles comme aux jeunes gens de l'École des beaux-arts appliqués à l'industrie, en vigueur dès son ouverture en 1868, n'est pas la moindre des caractéristiques de l'établissement. Celui-ci est

38. GUILLAUME Eugène, *Idée générale d'un enseignement élémentaire des beaux-arts appliqués à l'industrie. Conférence faite à l'Union centrale des beaux-arts appliqués à l'industrie, le 23 mai 1866, à propos de la dernière Exposition des écoles de dessin*, Paris, Union centrale, 1866. Voir FROISSART Rossella, *L'art dans tout. Les arts décoratifs en France et l'utopie d'un Art nouveau*, Paris, CNRS Éditions, 2005, p. 1926.

39. Loi du 15 juin 1881 et décret du 5 novembre 1881. D'autres écoles d'art décoratif (ou industriel) de statut national sont créées à la même époque, à Nice (1881), Roubaix (1881) et Aubusson (1884).

40. AM Limoges, 2R26 : Extrait du registre des délibérations du conseil municipal, 7 avril 1880 ; lettre au préfet, s.n.a., novembre 1879.

41. « Chronique du Centre », *Le Courrier du Centre*, 273, 6 septembre 1870, p. 3 ; *Id.*, *La Nation française. Courrier du Centre*, 21, 1^{er} mai 1871, p. 7 ; *Id.*, *La Nation française. Courrier du Centre*, 29, 9 mai 1871, p. 8. L'engagement édilitaire, et plus encore républicain, d'Adrien DUBOUCHÉ est très rarement mentionné, ou alors en passant, dans les biographies le concernant. Voir par exemple MESLIN-PERRIER Chantal, PEARSON Isabelle, *Adrien Dubouché : un musée, un mécène*, Paris, RMN, 1990.

par ailleurs de plus en plus recherché par ces dernières : admises à partir de 11 ou 12 ans, elles représentent un quart de l'effectif total en 1870, le tiers vers 1878, et plus de 40 % dans la première moitié de la décennie 1880⁴². Compte tenu de nos connaissances actuelles, cette école semble pionnière en la matière. Il faut en effet attendre la fin des années 1870 pour voir se développer des écoles de dessin ou de beaux-arts ouvertes à la fois aux garçons et aux filles. À Troyes en 1879, à Valenciennes en 1880, à Amiens en 1884, des cours féminins sont organisés au sein d'écoles jusqu'alors exclusivement masculines⁴³. L'École nationale d'art décoratif d'Aubusson, organisée sur le même modèle que celle de Limoges, accueille quant à elle filles et garçons dès sa création en 1884. Il faut en revanche attendre l'extrême fin du siècle (1899) pour que l'École nationale des arts industriels de Roubaix, créée en 1881, ouvre des cours pour les jeunes filles⁴⁴. À Paris, ce n'est qu'en 1890 que l'École nationale des arts décoratifs annexe l'École spéciale de dessin pour les jeunes personnes qui devient sa section féminine, celle-ci demeurant néanmoins installée dans un bâtiment séparé⁴⁵. Sur ce point, la province devance donc largement la capitale.

Dans le cas de l'École des beaux-arts appliqués à l'industrie de Limoges, la question de l'admission d'un public féminin ne semble pas avoir fait débat au moment de sa création, ni même après. Sans doute les créations antérieures d'écoles de jeunes filles à côté des écoles de jeunes gens par la SAHV avaient-elles préparé le terrain. Au reste, si l'École des beaux-arts appliqués à l'industrie est considérée par les administrateurs parisiens comme une « école mixte⁴⁶ », force est de constater qu'il s'agit d'une mixité très relative. Certes, garçons et filles étudient dans le même bâtiment et se partagent les mêmes professeurs, lesquels sont quasi exclusivement des hommes (souvent parisiens de surcroît). Mais là s'arrête le rapprochement. Les cours masculins et féminins ont lieu à des horaires différents et, pour y accéder, filles et garçons doivent emprunter des entrées distinctes, ces derniers bénéficiant en outre de cours du soir. Avant la fin des années 1870, les enseignements de modelage et de

42. SARDIN Bénédicte, *L'École nationale des arts décoratifs...*, op. cit., annexe 1.

43. *Annuaire administratif et statistique du département de l'Aube pour 1880*, Troyes, Dufour-Bouquot, 1880, p. 111 ; DOLLÉ Catherine, « L'enseignement du dessin sous la Troisième République : introduction du dessin industriel à Valenciennes », *Livraisons d'histoire de l'architecture*, 2, 2^e semestre 2001, p. 117-130 ; AN, F/21/8074 : dossier de l'École régionale des beaux-arts d'Amiens.

44. RAVIER Joël, « L'histoire de la formation technique et professionnelle à Roubaix de 1800 à 1940 », dans CARRIERE-REYNAUD Brigitte (dir.), *L'enseignement professionnel et la formation technique, du début du XIX^e au milieu du XX^e siècle*, Saint-Étienne, Presses universitaires de Saint-Étienne, 2006, p. 193-212.

45. FROISSART Rossella, « L'École à la recherche d'une identité entre art et industrie (1877-1914) », dans d'ENFERT Renaud, FROISSART Rossella, LEBEN Ulrich, MARTIN Sylvie (dir.), *Histoire de l'École nationale supérieure des arts décoratifs, 1766-1941*, Paris, École nationale supérieure des arts décoratifs, 2004, p. 108-147.

46. DUPRÉ Paul et OLLENDORF Gustave, *Traité de l'administration des beaux-arts*, Paris, Paul Dupont, 1885, t. 1, p. 312.

dessin linéaire (puis de mathématiques) sont, comme à la SAHV, réservés aux seuls jeunes gens⁴⁷. Les leçons de peinture sur porcelaine ne sont en revanche pas exclusivement destinées aux jeunes filles, puisqu'un cours masculin et un autre féminin existent dès la création de l'établissement⁴⁸. Sa nationalisation en 1881 ne modifie pas fondamentalement cette différenciation de l'offre d'enseignement : si les jeunes filles y reçoivent désormais, comme les jeunes gens, des leçons obligatoires de dessin linéaire et géométrique, et si les contenus de nombreux cours sont à peu près identiques pour les unes et les autres, elles restent en revanche exclues du cours de sculpture-modelage et n'ont pas accès aux enseignements de composition d'ornement, d'architecture et de chimie industrielle⁴⁹. Tout comme les écoles de la SAHV, l'école initiée par Dubouché contribue de fait à orienter garçons et filles « vers le façonnage pour les premiers, vers le décor pour les secondes⁵⁰ ». Au milieu des années 1880, le directeur de l'École d'art décoratif, Louvrier de Lajolais, marquera sa volonté d'élargir la formation des jeunes filles à d'autres « métiers des femmes », avec des cours de composition pour la tapisserie, la broderie, le tissage, le papier peint⁵¹.

À ces enseignements séparés et aux finalités différentes répondent des concours de fin d'année distincts pour les garçons et les filles, même si les cérémonies annuelles de distribution de prix les réunissent (tout comme celles de la SAHV). Pour chaque matière d'enseignement commune, il y a donc un concours annuel, un classement ainsi que des prix et accessits pour les jeunes gens et il en va de même pour les jeunes filles. Dans les années 1870, la valeur en argent des prix de dessin dépend en outre du sexe des élèves, puisqu'elle varie entre 30 et 100 francs pour les premiers, et entre 25 et 75 francs pour les secondes (elle est en revanche identique pour les prix de peinture sur porcelaine)⁵². La situation évolue lors de la nationalisation de l'école, avec l'ajout, pour les élèves les plus avancés en dessin, sculpture, composition d'ornement et peinture céramique, de quatre « grands concours [...] communs aux divisions de jeunes filles et de garçons qui concourent ensemble pour les récompenses⁵³ ». Le grand prix d'honneur de l'école, attribué à celui ou celle qui aura remporté le plus

47. Des cours de géométrie, de perspective et de dessin linéaire sont organisés pour les jeunes filles à partir de 1877-1878. On observe un phénomène similaire dans les écoles de la SAHV.

48. AM Limoges, 2R26 : Règlement de l'École communale gratuite des beaux-arts appliqués à l'industrie, s.d. (vers 1873).

49. AD Haute-Vienne, 4T12 : Affiche de l'École nationale d'art décoratif pour l'année scolaire 1887-1888 ; « Chronique du Centre », *Le Courrier du Centre*, 216, 8 août 1887, p. 2.

50. CHABANNE Laure, « Henri Mayeux et le musée national Adrien DUBOUCHÉ à Limoges, une leçon d'art décoratif », *Livraisons d'histoire de l'architecture*, 3, 1^{er} semestre 2002, p. 129-138 (citation p. 130).

51. AD Haute-Vienne, 4T12 : École nationale d'art décoratif de Limoges. Relevé par semaine des présences des élèves dans tous les cours de l'école pendant le mois de mars 1885.

52. AD Haute-Vienne, 4T10 : Extrait du registre des délibérations du conseil municipal de Limoges, séance du 3 octobre 1873, rapport de la commission chargée de l'administration de l'école des beaux-arts.

53. AD Haute-Vienne, 4T12 : Décret portant organisation de l'École nationale d'art décoratif de Limoges.

de nominations dans les différents concours, et doté notamment d'une bourse d'études de 300 francs, va dans le même sens : dans les années 1880, celui-ci est d'ailleurs chaque année remporté par une jeune fille. Certaines récompenses instituées dans les années 1880 n'en contribuent pas moins à légitimer la différence de finalité professionnelle des enseignements masculins et féminins, comme le grand prix de la Chambre de commerce qui récompense à partir de 1884 les meilleurs travaux de peinture céramique réalisés par les jeunes filles, ou le prix fondé en 1886 par la société Gay-Lussac visant à distinguer, parmi les jeunes gens, celui qui aura réalisé le « plus important travail fait en vue de la reproduction industrielle » et, parmi les jeunes filles, l'ancienne élève qui aura accompli « le plus important travail en peinture céramique⁵⁴ ».

« IL EST FACILE DE PRÉVOIR QU'ELLES S'EMPARERONT BIENTÔT DES SITUATIONS INDUSTRIELLES AU DÉTRIMENT DES HOMMES⁵⁵ »

Cette orientation spécifique donnée à Limoges aux formations graphiques féminines répond à la volonté d'offrir aux femmes de nouveaux débouchés professionnels, mieux valorisés sur le marché du travail, mais aussi à faire en sorte que ces métiers s'accordent avec leur « nature » et/ou leur rôle social futur (d'épouse, de mère, de femme au foyer). Autrement dit, développer l'enseignement du dessin en direction des jeunes filles et les orienter vers la peinture sur porcelaine plutôt que vers le modelage n'a rien d'anodin.

Certes, il faut avoir à l'esprit que la peinture sur porcelaine constitue à l'époque un genre artistique (mineur) essentiellement féminin. Examinant, pour la première moitié du siècle, les artistes qui ont obtenu une médaille parmi les exposants au Salon – exposition artistique officielle qui se tient régulièrement à Paris –, Séverine Sofio note ainsi que, à partir de la Restauration, « la peinture de fleurs, la miniature et la peinture sur porcelaine sont de quasi-monopoles féminins⁵⁶ ». À Limoges, cette caractéristique est par ailleurs mise en avant pour justifier l'organisation d'un enseignement de peinture sur porcelaine pour les jeunes filles : « À Paris, cet art est cultivé avec une grande supériorité par des femmes », explique en 1853 Chapoulaud, qui cite pour appuyer son propos les artistes réputées dans ce domaine que sont Marie-Victoire Jacquotot, Lizinka de Mirbel, Adelaïde Ducluzeau⁵⁷.

54. AM Limoges, 1R256 : brochures de distribution des prix de l'École nationale d'art décoratif pour les années 1884 et 1889.

55. AD Haute-Vienne, 4T12 : École nationale d'art décoratif de Limoges. Relevé par semaine des présences des élèves dans tous les cours de l'école pendant le mois de mai 1883.

56. SOFIO Séverine, *Artistes femmes. La parenthèse enchantée*, XVIII^e-XIX^e siècle, Paris, CNRS, 2016, p. 285.

57. LEROUX Alfred, « Délibérations de la Chambre consultative... », *loc. cit.*, p. 264.

Mais surtout, au-delà de cette invocation de l'exemple parisien, les discours concernant les écoles de la SAHV comme l'école concurrente fondée par Dubouché s'appliquent à présenter le dessin et la peinture sur porcelaine comme des activités convenant particulièrement aux femmes, car susceptibles de mobiliser ou de développer des qualités *a priori* féminines comme le goût, la délicatesse, la sensibilité, la patience. « Il semble que, par les qualités inhérentes à sa nature, le sentiment, la grâce, la délicatesse, la femme doit exceller à l'exécution de ces dessins fins et harmonieux qui sont plutôt du domaine du goût que de l'invention », déclare ainsi Chapoulaud⁵⁸. Près de trente ans plus tard, en 1882, l'inspecteur général Jules Comte tient, lors d'une distribution de prix, un propos guère différent, lorsqu'il met en avant chez les jeunes filles de l'École nationale d'art décoratif « le sens comme le génie de l'ornementation gracieuse et délicate », leur « esprit souple et fin », ou encore le « parfum d'élégance et de poésie » qui émane de leurs productions⁵⁹. Cette représentation des qualités féminines tend par ailleurs à dénier aux femmes toute capacité créative et à les restreindre aux activités graphiques ressortissant de la copie fidèle, réalisée avec goût néanmoins. C'est ce que suggère la première citation ci-dessus mais aussi les discours de distribution de prix qui, notamment à la SAHV, mettent en avant la fidélité de la reproduction pour caractériser les productions des meilleures élèves. C'est ainsi que Léonie Coulaud est signalée pour ses portraits « frappants de ressemblance⁶⁰ », tandis que Marie Boirleau est distinguée pour avoir réalisé à la peinture à l'huile une « copie » qui « reproduit le modèle avec beaucoup de précision » et s'être attachée à « reproduire sur porcelaine deux tableaux d'artistes éminents⁶¹ ».

Le fait que les activités graphiques se prêtent bien à un travail exerçable au foyer familial, permettant aux femmes de remplir pleinement leur vocation domestique, constitue un autre volet des vertus attribuées au dessin et/ou à la peinture sur porcelaine. C'est ainsi qu'Adrien Dubouché souhaite « éviter aux jeunes filles les travaux de l'atelier », arguant que « la femme qui travaille chez elle à côté du berceau protecteur est cent fois bénie⁶² ». De son côté, l'inspecteur général Jules Comte considère que le dessin « n'exigeant ni beaucoup d'apprentis ni beaucoup d'espace, se pratiquant au foyer domestique, [...] devrait être le travail féminin par excellence⁶³ ». Il resterait à évaluer dans quelle mesure les anciennes

58. *Ibidem*.

59. AD Haute-Vienne, 4T12 : brochure de distribution des prix de l'École nationale d'art décoratif pour l'année 1882.

60. BSAHV, 10, 1868, p. 32.

61. BSAHV, 19, 1880, p. 117-118.

62. « Discours de M. Dubouché », *Le Courrier du Centre*, 92, 5 avril 1877, p. 3.

63. AD Haute-Vienne, 4T12 : brochure de distribution des prix de l'École nationale d'art décoratif pour l'année 1882.

élèves des écoles de dessin de Limoges exercent de la sorte, alors que la fin des années 1880 est marquée par l'affirmation professionnelle des peintres décorateurs travaillant à domicile, qui s'organisent en une « collectivité des céramistes chambrelans », ouverte aussi bien aux femmes qu'aux hommes et dont la plupart des membres sont issus de l'École d'art décoratif⁶⁴.

Ces propriétés attachées à la pratique féminine du dessin sont loin d'être exclusivement limougeaudes. Elles participent d'un mouvement plus général, caractéristique de la seconde moitié du XIX^e siècle et qui se situe à l'échelle du pays tout entier – voire au-delà⁶⁵ –, visant à orienter les femmes vers des métiers graphiques traditionnellement masculins mais qui peuvent s'exercer à domicile, que ce soit dans le domaine de la gravure ou de la lithographie ou dans celui de la peinture sur porcelaine, sur émail, sur éventails⁶⁶... « Ainsi la femme peintre, alors même qu'elle ne produira pas de grandes toiles, pourra exercer la peinture. Quelle main plus délicate saura mieux décorer les porcelaines fragiles dont nous aimons à nous entourer ? », écrit en 1860 le critique d'art Léon Lagrange dans la *Gazette des beaux-arts*, renvoyant du même coup les femmes aux genres mineurs tout en opposant le « génie mâle » au « goût féminin⁶⁷ ». « Il est évident que les métiers qui se rattachent aux arts industriels, dont le dessin est la base, offrent un champ très favorable à l'activité des femmes, puisqu'ils peuvent être exercés par elles sans quitter leur foyer », peut-on aussi lire, en 1864, dans la *Revue nationale*⁶⁸.

Le cas de Limoges a toutefois ceci d'original que les acteurs locaux comptent sur (et jouent de) la coexistence des formations féminines et masculines pour susciter l'émulation entre les jeunes filles et les jeunes gens, avec l'espoir d'améliorer ce faisant la qualité de la production porcelainière de la région. Dès sa création, l'École de dessin de jeunes filles de la SAHV est vue comme une « école rivale » de son homologue masculine, et cette rivalité un puissant stimulant du zèle des élèves : « Les jeunes filles se sont mises à l'œuvre avec tant d'ardeur, que certains apprentis artistes, qui jusqu'alors avaient fait du dessin, comme M. Jourdain de la prose, sans s'en douter, ont commencé à comprendre qu'il valait mieux apprendre à dessiner à l'école que barbouiller à l'atelier. [...] De cette lutte de talents

64. LEROUX Alfred, LEYMARIE Camille et SAVODIN Jules, « Histoire de la porcelaine de Limoges », *Bulletin de la Société archéologique et historique du Limousin*, 54, 1904, p. 286-287 ; Le BOT Florent, « La porcelaine de Limoges (1840-1940) : décorée ou en blanc ? », *loc. cit.*, p. 172-173.

65. Pour le cas de la Belgique, voir S., « École de dessin pour les filles de la classe ouvrière », *Journal des beaux-arts et de la littérature*, 15 janvier 1863, p. 12.

66. LAURENT Stéphane, *L'art utile...*, *op. cit.*, p. 50-56 ; d'ENFERT Renaud, « Une institution "éminemment utile et moralisatrice"... », *loc.cit.*

67. LAGRANGE Léon, « Du rang des femmes dans les arts », *Gazette des beaux-arts*, 8, 1^{er} octobre 1860, p. 30-43 (citations p. 33 et p. 39).

68. DE LAGARDIE Horace [pseudo-comtesse Caroline de Peyronnet], « Causerie parisienne », *Revue nationale et étrangère, politique, scientifique et littéraire*, t. 18, 1864, p. 384-385.

entre les élèves des deux sexes jaillira le progrès, et le progrès pour nous, c'est la fixation définitive de la plus brillante et de la plus vitale de nos industries dans la Haute-Vienne⁶⁹. »

Ce contexte éducatif particulier donne lieu à tout un jeu de comparaisons entre les jeunes filles et les jeunes gens, qui tend à valoriser les premières par rapport aux seconds. Les discours de distribution de prix comme certains rapports ne manquent pas de mettre en avant les propriétés proprement scolaires – et toutes féminines – de ces jeunes filles : leur application, leur soin, leur « travail opiniâtre », leur bonne tenue, leur docilité, leur respect de la discipline. Elles « savent que c'est par un travail soutenu qu'on arrive au vrai talent⁷⁰ ». Elles ont « le désir d'apprendre, l'esprit de soumission (qualité qui manque le plus au développement des garçons)⁷¹ », et « travaillent avec beaucoup plus de volonté, de zèle et d'efforts que les garçons⁷² », même si certaines d'entre elles peuvent faire, tout comme les jeunes gens, l'objet de punitions pour dissipation.

L'assiduité et la persévérance constituent des éléments majeurs de cette différenciation entre les jeunes filles et les jeunes gens. Tandis que les premières font preuve « d'une fidélité et d'une assiduité exemplaires⁷³ », les seconds se voient au contraire reprocher leur absentéisme. « L'obstacle le plus grave aux progrès des jeunes gens vient de leur défaut d'assiduité », peut-on entendre lors de la distribution des prix de 1862. En 1870, deux d'entre eux font même l'objet d'une admonestation publique : « Le talent ne nous suffit pas [...] nous demandons aussi de la bonne volonté, de l'assiduité et de l'exactitude⁷⁴. » De la même façon, les jeunes filles sont remarquées pour leur propension à poursuivre leurs études graphiques jusqu'à leur terme, au contraire des jeunes gens qui tendent à les interrompre précocement, dès lors qu'ils sont en mesure de monnayer leurs compétences sur le marché du travail⁷⁵. Autant de comportements à l'égard des études graphiques qui conduisent le directeur de l'École nationale d'art décoratif, Louvrier de Lajolais, à « prévoir qu'elles s'empareront bientôt des situations industrielles au détriment des hommes⁷⁶ ».

Ces différences entre jeunes gens et jeunes filles en matière de fréquentation peuvent être reliées, au moins en partie, à leurs situations

69. BSAHV, 6, 1854, p. 7.

70. BSAHV, 17, 1878, p. 20.

71. AM Limoges, 2R6 : Lettre de Jules DAUBAN, inspecteur de l'enseignement du dessin pour l'académie de Poitiers, au président de la commission municipale de l'école des beaux-arts de Limoges, 18 novembre 1879.

72. AD Haute-Vienne, 4T12 : École nationale d'art décoratif de Limoges. Relevé par semaine des présences des élèves dans tous les cours de l'école pendant le mois de mai 1883.

73. BSAHV, 17, 1878, p. 20.

74. « Chronique du Centre », *Le Courrier du Centre*, 212, 15 septembre 1870, p. 2.

75. BSAHV, 19, 1880, p. 116.

76. AD Haute-Vienne, 4T12 : École nationale d'art décoratif de Limoges. Relevé par semaine des présences des élèves dans tous les cours de l'école pendant le mois de mai 1883.

sociales respectives. Le fait que les jeunes filles semblent moins pressées d'interrompre leurs études graphiques pour entrer sur le marché du travail suggère qu'elles appartiennent à des catégories sociales plus aisées que leurs camarades masculins, et bénéficient de la sorte de meilleures conditions matérielles pour s'y consacrer pleinement. De fait, de nombreux indices vont dans ce sens, comme le fait que les mères ont coutume d'accompagner leurs filles aux cours de dessin, signe qu'elles ne travaillent probablement pas, ou que certaines élèves fréquentent par ailleurs le cours secondaire de la ville⁷⁷. En 1873, un membre du conseil municipal s'interroge même sur les « sacrifices considérables » que ferait la commune « pour enseigner un art d'agrément à des demoiselles qui peuvent fort bien payer ce luxe », au point de proposer de rendre payants les cours féminins de l'École des beaux-arts appliqués à l'industrie⁷⁸. « La plupart de nos élèves appartiennent à la classe bourgeoise, du moins à l'atelier [de céramique] », note encore Louvrier de Lajolais en 1885⁷⁹.

Faut-il en conclure, comme Florent Le Bot, que ces dernières sont « pour l'essentiel des jeunes filles de bonne famille vouées au mariage plutôt qu'à l'atelier⁸⁰ » ? On manque d'informations statistiques sur le devenir professionnel de ce public féminin. Selon Louvrier de Lajolais, très peu de jeunes filles se destinent à la profession de décorateur, car « la rémunération des salaires n'engage pas les pères de famille à faire des apprenties pour la céramique⁸¹ ». De même, à l'extrême fin du XIX^e siècle, un patron décorateur déclare que « les cours de peinture servent à des jeunes filles voulant en faire plus tard un art d'agrément par conséquent étranger à la prospérité de l'industrie limousine⁸² ». Il faut cependant avoir à l'esprit que les responsables de l'École d'art décoratif souhaitent leur éviter, on l'a vu, le travail en atelier. Et cela ne signifie pas pour autant que ces dernières ne mettent pas à profit, du point de vue professionnel, les compétences acquises au cours de leurs études graphiques. À l'instar de ce que nous avons pu constater dans le cas de Paris⁸³, les écoles de dessin

77. AD Haute-Vienne 4T11 : Procès-verbaux de la commission de surveillance de l'école communale des beaux-arts appliqués à l'industrie, 29 décembre 1873 ; AD Haute-Vienne, 4T12 : École nationale d'art décoratif de Limoges. Relevé par semaine des présences des élèves dans tous les cours de l'école pendant le mois de février 1885.

78. AD Haute-Vienne, 4T10 : Extrait du registre des délibérations du conseil municipal de Limoges, séance du 3 octobre 1873.

79. AD Haute-Vienne, 4T12 : École nationale d'art décoratif de Limoges. Relevé par semaine des présences des élèves dans tous les cours de l'école pendant le mois de janvier 1885. Voir également SARDIN Bénédictine, *L'École nationale des arts décoratifs...*, op. cit., p. 115

80. LE BOT Florent, « La porcelaine de Limoges (1840-1940) : décorée ou en blanc ? », loc. cit., p. 171.

81. AD Haute-Vienne, 4T12 : École nationale d'art décoratif de Limoges. Relevé par semaine des présences des élèves dans tous les cours de l'école pendant le mois de janvier 1885.

82. AM Limoges, 1R23 : Mission d'enquête sur les industries d'art, décembre 1896. Voir également VACHON Marius, *Les industries d'art, les écoles et les musées d'art industriel en France (départements)*, Nancy, Berger-Levrault, 1897, p. 213.

83. d'ENFERT Renaud, « Une institution "éminemment utile et moralisatrice" ... », loc. cit.

de Limoges ont en effet ouvert aux jeunes filles de la ville des perspectives de carrière dans le domaine des beaux-arts – certaines exposent au Salon⁸⁴ – et/ou dans l'enseignement⁸⁵, parfois après avoir complété leur apprentissage à Paris.

CONCLUSION

Les formations graphiques féminines – cours et écoles de dessin – à visée professionnelle ouvertes à Limoges dans la seconde moitié du XIX^e siècle retiennent l'attention à plusieurs titres. On notera, tout d'abord, que contrairement aux éphémères tentatives provinciales de la première moitié du XIX^e siècle, ainsi à Mulhouse au milieu des années 1830⁸⁶, ces formations graphiques se sont installées durablement dans le paysage éducatif local : d'abord dispensées dans le cadre des écoles patronnées par la SAHV, elles sont confortées avec la création de l'École des beaux-arts appliqués à l'industrie qui accueille aussi bien les filles que les garçons, et plus encore avec la nationalisation de celle-ci en 1881. La ville de Limoges apparaît ici pionnière, tant pour la précocité des initiatives au regard de la dynamique de développement d'institutions féminines de formation graphique et plus généralement d'éducation technique au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, que pour la mixité, il est vrai très limitée, qui est instaurée dès la fin des années 1860. La forte progression de la fréquentation féminine au cours de la période – les filles seront même plus nombreuses que les garçons dans les années 1900⁸⁷ – montre également que ces formations graphiques ont su trouver leur public : un public plus bourgeois que populaire (mais ce caractère « bourgeois » mériterait sans nul doute d'être affiné) qui voit là une possibilité de scolarité prolongée, certes « à temps partiel », à une époque où les enseignements post-élémentaires publics pour les jeunes filles sont encore peu développés à Limoges⁸⁸. Le cas de Limoges permet enfin de mettre en lumière

84. Citons notamment Alice BENASSI, Marie BOIRLEAU, Léonie COULAUD, Anna DALPAYRAT, Amélie DUBURG, Angèle de LA-GARDE, passées par les écoles de la SAHV.

85. En particulier, Amélie DUBURG (cf. note ci-dessus) enseigne la peinture sur porcelaine aux jeunes filles de l'École gratuite des beaux-arts appliqués à l'industrie au milieu des années 1870, avant de rejoindre l'école des beaux-arts de Saint-Petersbourg ; Eva ALEXANDRE, ancienne élève de l'école des beaux-arts appliqués à l'industrie (puis d'art décoratif), y devient professeur de dessin à partir 1883. Sur le devenir de certaines élèves de cette école, voir SARDIN Bénédicte, *L'École nationale des arts décoratifs...*, op. cit.

86. DROSSON Monique, « L'enseignement du dessin et de la gravure à Mulhouse à travers les bulletins de la S.I.M., 1829-1939 », dans DROSSON Monique (dir.), *Du burin au laser. La gravure pour tissu du XVIII^e siècle à nos jours*, Thonon-les-Bains, Éditions de l'Alabaron, Musée de l'Impression sur étoffes, 1990, p. 35-46.

87. SARDIN Bénédicte, *L'École nationale des arts décoratifs...*, op. cit., p. 122.

88. Un cours secondaire de jeunes filles est organisé en 1880. Il sera transformé en collège communal en 1902. Une école normale d'institutrice est ouverte en 1883, mais il faut attendre 1922 pour qu'une école primaire supérieure de filles soit créée, par transformation d'un cours complémentaire ouvert en 1904. Sa section commerciale est transformée en école pratique de commerce en 1930. Une école ménagère est par ailleurs créée par la Chambre de commerce en 1921. Cf. BUISSON L., CATHERINE Marcel, MIROUSE Catherine et al., *Répertoire numérique détaillé de la sous-série 1T*, Limoges, 2002.

les finalités tout autant sociales qu'économiques de la création de ces formations graphiques féminines. Certes, on compte sur ces dernières, et sur leurs qualités féminines, pour concourir au développement de la principale industrie locale. Mais il s'agit également, et surtout, de leur permettre d'accéder à des métiers compatibles avec leur statut de femme : maintenir les jeunes filles au foyer familial, leur éviter le travail en atelier, tels sont les principaux objectifs poursuivis par les responsables de ces cours et écoles de dessin.

La place des femmes dans l'enseignement technique agricole en France, XIX^e-XX^e siècle

Thérèse Charmasson et Anne-Marie Lelorrain

Avant de parler de la place des femmes dans l'enseignement « technique » agricole en France, il faut sans doute rappeler les grandes étapes du développement de celui-ci depuis le début du XIX^e siècle¹.

On peut en effet distinguer trois grandes périodes dans l'histoire de l'enseignement agricole en France : avant 1848, une série d'initiatives, tant publiques que privées, aboutissent à la création de cours et d'établissements répondant à des besoins précis, au niveau national, comme au niveau régional ou local, sans qu'il y ait constitution d'un réseau cohérent et hiérarchisé. Si l'État se préoccupe de la formation de ses agents, avec la création de l'École des eaux-et-forêts et l'École des haras, il ne souhaite pas, semble-t-il, s'engager dans la formation de l'ensemble des agriculteurs, tout en soutenant, par le biais de subventions, les établissements créés par les particuliers dès 1822 et qui se multiplient à partir des années 1830-1840. Durant cette première période, les femmes sont complètement absentes dans la réglementation comme dans les établissements eux-mêmes, uniquement consacrés à la formation des jeunes gens.

De 1848 à 1912, se développent simultanément l'enseignement « professionnel » agricole et l'enseignement de l'agriculture dans

1. Sur l'histoire de l'enseignement agricole, voir CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, Ripa Yannick *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération. Textes officiels avec introduction, notes et annexes*, Paris, Institut national de recherche pédagogique/Publications de la Sorbonne, 1992 ; LELORRAIN Anne-Marie et BOBBIO Marigold, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Libération à nos jours. Textes officiels avec introduction, notes et annexes*, Lyon/Dijon, Institut national de recherche pédagogique/Educagri éditions, 2005 ; CHARMASSON Thérèse, DUVIGNEAU Michel, LELORRAIN Anne-Marie et LE NAOU Henri, *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire. Évolution historique et atlas contemporain*, Dijon, Educagri éditions, 1999 ; voir également le blog de Michel Boulet, *L'École des paysans* : <http://ecoledespaysans.over-blog.com/>

l'enseignement général. Le décret du 3 octobre 1848 constitue le premier texte réglementaire d'ensemble pour l'enseignement professionnel agricole. Il établit, pour la première fois, une hiérarchie d'établissements comportant trois niveaux : fermes-écoles, écoles régionales d'agriculture et Institut national agronomique, chacun de ces niveaux s'adressant à une catégorie spécifique de jeunes gens et répondant à un besoin de formation particulier. Cet édifice est par ailleurs rapidement détruit, avec la suppression de l'Institut national agronomique en 1852 et ne subsistent, jusqu'en 1875, que deux niveaux : un niveau élémentaire représenté par les fermes-écoles et un niveau supérieur avec l'école d'agriculture de Grignon. La création des écoles pratiques d'agriculture, par la loi du 30 juillet 1875, vient combler la lacune existant au niveau moyen. Mais durant cette période, comme durant la période précédente, il n'est jamais question d'un enseignement destiné de façon spécifique aux jeunes filles et il n'est jamais fait mention de celles-ci dans les établissements eux-mêmes qui apparaissent toujours réservés aux jeunes gens.

Parallèlement à cet enseignement « professionnel » de l'agriculture, géré par le ministère de l'Agriculture, se fait jour, dès les années 1830, mais surtout sous le Second Empire, la volonté de dispenser un enseignement agricole et horticole au sein de l'enseignement général, dans les écoles primaires et les écoles normales d'instituteurs. Cette action, menée par le ministère de l'Instruction publique, en liaison avec celui de l'Agriculture, aboutit à la mise en place, par la loi du 16 juin 1879, de chaires départementales d'agriculture qui donnent naissance, en 1912, aux directions des services agricoles.

Mais ce n'est que dans les premières années du xx^e siècle qu'on voit se développer un nouveau type d'enseignement agricole, l'enseignement saisonnier et s'affirmer un enseignement jusque-là embryonnaire destiné aux jeunes filles. Ce dernier est inscrit dans la loi et intégré à l'enseignement « technique » agricole par la loi du 2 août 1918 qui réorganise l'ensemble de l'enseignement « professionnel » agricole et fixe la hiérarchie des différentes catégories d'établissements apparues au cours du xix^e siècle et dans les premières années du xx^e siècle. La loi du 2 août 1918 met par ailleurs en place un nouveau type d'enseignement, l'enseignement post-scolaire agricole au sein duquel les jeunes filles trouveront leur place avec l'enseignement post-scolaire agricole ménager.

C'est à partir de 1918, mais surtout de la fin des années 1920 que se développent l'apprentissage agricole et les cours par correspondance, ouvrant la voie à un enseignement agricole privé peu important jusqu'alors. Les modifications apportées pendant la Seconde Guerre mondiale, par les lois des 5 juillet 1941 et 12 juin 1943 ne remettent pas fondamentalement

en cause les structures issues de la loi du 2 août 1918 et de ses différents décrets d'application.

LES PREMIÈRES ÉCOLES D'ENSEIGNEMENT AGRICOLE POUR LES JEUNES FILLES : LES ÉCOLES PRATIQUES DE LAITERIE

C'est de 1886 que date la première école d'enseignement professionnel agricole spécialement destinée aux jeunes filles, l'école pratique de laiterie de Coëtlogon (Ille-et-Vilaine)². Cette école, créée par arrêté du ministère de l'Agriculture du 4 février 1886 a un statut particulier, puisqu'elle est annexée à la ferme-école de Trois-Croix qui figure dès 1845 dans la liste des fermes modèles établie par le ministère de l'Agriculture (et sera transformée en école pratique d'agriculture pour les jeunes gens le 30 novembre 1888³).

Cette école pratique de laiterie, qui « reçoit des jeunes filles » est « destinée à [les] initier à la pratique raisonnée des manipulations du lait, de la fabrication du beurre et du fromage, des soins à donner à la basse-cour et aux vaches laitières ». Les élèves, âgées d'au moins 14 ans, doivent subir un examen d'entrée portant sur la langue française, l'arithmétique et le système métrique, ainsi que sur l'histoire et la géographie de la France. La durée des études est de six mois, mais les élèves qui en feront la demande pourront rester l'année entière.

L'enseignement dispensé est à la fois théorique et pratique. L'enseignement théorique comprend les matières suivantes : Étude de la vache laitière, caractères, soins, alimentation, élevage et engraissement des veaux ; Hygiène, étable ; Technologie du lait, caveaux, séchoirs, bâtiments et matériel, fabrication du beurre et du fromage, utilisation des déchets de laiterie ; Porcherie et basse-cour, élevage et engraissement. La moitié de la journée est consacrée à l'étude et la seconde moitié aux travaux pratiques (laiterie, basse-cour, jardinage, etc.). À l'issue de leurs études, les élèves passent un examen de sortie devant le comité de surveillance et de perfectionnement de la ferme-école des Trois-Croix et reçoivent un certificat d'instruction délivré par le ministre sur proposition du jury d'examen.

2. Arrêté du ministère de l'Agriculture portant création de l'école pratique de laiterie de Coëtlogon (Ille-et-Vilaine), 4 février 1886 ; CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Textes officiels relatifs à l'enseignement agricole et vétérinaire », p. 191-194 ; sur l'évolution de cette école, voir le « Répertoire systématique des textes réglementaires », *ibidem*, p. 684.
3. Sur les fermes-écoles et les écoles pratiques d'agriculture pour les garçons, CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Introduction », p. XXXI-XXXIII, XC-CXVI, CXXXIII-CXXXV, « Répertoire systématique des textes réglementaires », p. 598-604 et p. 610-621.

Une deuxième école pratique de laiterie voit le jour, en 1890, à Kerliver (Finistère), par transformation de l'école ménagère fondée en 1884 et une troisième, en 1900, au Monastier (Haute-Loire⁴).

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT FÉMININ : L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE MÉNAGER

C'est parallèlement à la mise en place progressive, à partir de 1902, et en dehors de tout cadre réglementaire, de l'enseignement agricole saisonnier pour les garçons, que se développe un enseignement agricole ménager pour les jeunes filles. Ces premières écoles « volantes » ou « ambulantes » jouent, pour les filles, un rôle semblable à celui des écoles d'agriculture d'hiver pour les garçons⁵. En 1902, est ainsi créée dans les Côtes-du-Nord, la première école volante ménagère agricole : celle-ci tient des sessions d'environ trois semaines et se déplace de village en village. Une seconde école du même type se met peu après en place en Ardèche.

La première école ménagère ambulante ouvre ses portes dans le département du Nord, le 5 décembre 1905, à l'initiative du professeur départemental d'agriculture, puis une deuxième en 1906, dans le Pas-de-Calais⁶. En 1907 s'ouvrent celles de l'Oise, de la Seine-Inférieure, de la Haute-Marne et du Puy-de-Dôme ; en 1909, celles de l'Isère, des Deux-Sèvres et de la Haute-Loire. À la fin de l'année 1914, on compte, sur l'ensemble du territoire français, 17 écoles de ce type.

Ces écoles, comme les écoles d'agriculture d'hiver destinées aux jeunes gens, fonctionnent avec une subvention du département à laquelle vient s'ajouter une subvention de l'État. Elles sont placées sous la responsabilité du professeur départemental d'agriculture⁷. Chaque session dure environ trois mois et les programmes, dont l'enseignement est assuré par

4. Arrêté du ministre de l'Agriculture portant création de l'école pratique de laiterie et de fromagerie de Kerliver, annexée à l'école Dehaie de Montigny, commune de Hanvec (Finistère), 31 mars 1890 ; arrêté du ministre de l'Agriculture créant une école de laiterie pour les filles sur le domaine de Meymac, situé commune du Monastier (Haute-Loire) et appartenant au docteur Bonhomme, CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Répertoire systématique des textes réglementaires », p. 684-685.
5. Sur l'enseignement saisonnier pour les garçons, CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Introduction », p. CXVII-CXVIII, CXXXVII, « Répertoire systématique des textes réglementaires », p. 664-668 ; sur l'enseignement saisonnier pour les filles, CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Introduction », p. CXIX-CXXI, CXXXVI-CXXXIX ; « Répertoire systématique des textes réglementaires », p. 685-691.
6. LEMBRÉ Stéphane, « L'expérience de l'enseignement agricole ambulante dans la région du Nord », *Histoire et sociétés rurales*, 34, 2010, 2, p. 149-180.
7. Voir l'arrêté du 7 avril 1908 du ministre de l'Agriculture accordant à quatre départements (Nord, Oise, Pas-de-Calais, Seine-Inférieure) une subvention pour participation de l'État au fonctionnement d'écoles ambulantes ménagères agricoles et de laiterie, CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Textes officiels relatifs à l'enseignement agricole et vétérinaire », p. 282-283.

une directrice et une sous-maîtresse, portent sur « l'hygiène, l'économie domestique, l'éducation morale, la laiterie, l'agriculture et le jardinage, la production et l'exploitation du bétail, l'aviiculture, l'apiculture et la comptabilité agricole et ménagère ».

Louis Henry (1854-1913), professeur à l'École d'horticulture de Versailles, chargé d'une enquête, en avril 1906, sur les écoles ménagères agricoles en France et à l'étranger souligne dans son rapport la « nécessité d'une instruction et d'une éducation spéciale pour les filles et les femmes de cultivateurs » : « C'est sur les épaules de la femme que repose la prospérité de l'exploitation, mais c'est d'elle aussi que dépend le maintien des hommes à la terre. » Henry rappelle également le rôle de la femme dans la gestion de la maison, de l'exploitation des produits de basse-cour, de la laiterie et du potager et propose la création, pour les jeunes filles, de trois types d'écoles : des « écoles d'enseignement complémentaire et professionnel agricole » se rapprochant des écoles pratiques d'agriculture pour les garçons, des « écoles ménagères agricoles proprement dites » et des « écoles ménagères agricoles temporaires et ambulantes » sur le modèle des écoles d'agriculture d'hiver mises en place pour les garçons. Il évoque en outre la création d'écoles nationales de niveau supérieur pour les jeunes filles⁸.

C'est la première fois qu'est envisagée une politique d'ensemble pour la mise en place d'un enseignement agricole destiné aux jeunes filles. Ces préoccupations trouvent un écho auprès du Parlement qui vote un crédit spécial de 40 000 francs pour l'enseignement ménager agricole en 1908, crédit qui est porté à 60 000 francs en 1909 et à 200 000 francs en 1917, permettant la création de 16 nouvelles écoles ménagères ambulantes.

Au niveau supérieur, une « école supérieure de l'enseignement agricole et ménager » est, par décret du 14 mai 1912, annexée à l'école nationale d'agriculture de Grignon⁹. Cette école, qui utilise les locaux de l'école nationale d'agriculture de garçons pendant les vacances de celle-ci, comprend deux sections : une section normale supérieure pour la formation de maîtresses capables de dispenser « un enseignement agricole et ménager très pratique » et une section d'enseignement supérieur, destinée à donner aux « filles de propriétaires, de fermiers, une éducation

8. Rapport sur les écoles ménagères agricoles à l'étranger et sur la création en France d'institutions semblables, par M. Henry, professeur à l'école nationale d'horticulture de Versailles, à la suite de la mission à lui confiée par décision du ministre de l'Agriculture en date du 12 avril 1906, Arch. nat., F¹⁰ 2631, rapport publié en 1907 : HENRY Louis, « Les écoles ménagères agricoles à l'étranger et leur création en France », *Bulletin mensuel de l'Office de renseignements agricoles*, 1907, p. 42-65, p. 173-191 et p. 323-345.

9. Décret créant à l'école nationale d'agriculture de Grignon, une école supérieure d'enseignement agricole et ménager, 14 mai 1912, CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Textes officiels relatifs à l'enseignement agricole et vétérinaire », p. 284-286.

en rapport avec la profession agricole, ainsi qu'une instruction agricole et ménagère ». Dès 1912, l'école reçoit 39 élèves pour la section normale et 7 élèves pour la section supérieure, soit au total 46 élèves.

Le nombre de jeunes filles touchées par cet « enseignement technique agricole » reste toujours très faible : en 1912-1913, les 33 écoles ménagères agricoles et les 3 écoles ménagères fixes existant à cette date ne reçoivent que 775 élèves. Il faut toutefois rappeler qu'à la même date, les 10 fermes-écoles, les 20 écoles d'agriculture fixes et ambulantes et les 37 écoles pratiques d'agriculture de garçons n'accueillent alors que 1 842 élèves.

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FÉMININ : UN ENSEMBLE D'ÉTABLISSEMENTS CRÉÉ EN 1918

Afin de développer l'enseignement professionnel de l'agriculture tout en le réorganisant et en y incluant les nouveaux types d'établissements créés entre 1900 et 1912, le ministère de l'Agriculture dépose, le 30 mars 1912, un projet de loi sur « l'organisation de l'enseignement professionnel de l'agriculture ». Ce texte ne sera voté qu'après la Première Guerre mondiale, le 2 août 1918. Cette loi, « portant organisation de l'enseignement professionnel de l'agriculture », donne dans son titre II, la liste des établissements dispensant un enseignement « professionnel » ou « technique » de l'agriculture destiné aux jeunes filles, le titre I indiquant les écoles destinées aux jeunes gens. Figurent sur cette liste l'Institut national agronomique, les écoles nationales d'agriculture, les écoles ménagères agricoles fixes, temporaires ou ambulantes et l'enseignement agricole ménager post-scolaire¹⁰.

L'enseignement agricole féminin, dans son ensemble, est réglementé par le décret du 24 décembre 1920 « portant règlement d'administration publique pour l'application de la loi du 2 août 1918 sur l'organisation de l'enseignement professionnel public de l'agriculture en ce qui concerne l'enseignement aux jeunes filles, donné à l'Institut national agronomique, à la section normale supérieure et dans les établissements d'enseignement ménager agricole¹¹ ».

10. Loi portant organisation de l'enseignement professionnel public de l'agriculture, 2 août 1918, CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, *op. cit.*, « Textes officiels relatifs à l'enseignement agricole et vétérinaire », p. 312-321.

11. Décret portant règlement d'administration publique pour l'application de la loi du 2 août 1918 sur l'organisation de l'enseignement professionnel public de l'agriculture en ce qui concerne l'enseignement donné à l'Institut national agronomique, à la section normale supérieure et dans les établissements d'enseignement agricole ménager, CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, *op. cit.*, « Textes officiels relatifs à l'enseignement agricole et vétérinaire », p. 391-395.

Au niveau supérieur, contrairement à ce que prévoyait la loi du 2 août 1918, seul l'Institut national agronomique accueille désormais les jeunes filles : l'article 1 de ce décret porte que les jeunes filles peuvent prendre part aux concours d'admission à l'Institut national agronomique. « Elles y sont reçues au même titre que les jeunes gens et y obtiennent dans les mêmes conditions le diplôme d'ingénieur agronome ou le certificat d'études. » Le décret ne fait qu'entériner un état de fait. En effet, les jeunes filles sont admises à l'Institut national agronomique depuis la rentrée 1918 en application d'un arrêté du ministère de l'Agriculture en date du 6 juillet 1917.

La section normale supérieure, dont la loi du 2 août 1918 prescrivait la création « pour assurer la préparation des professeurs et directrices des écoles d'enseignement agricole féminin », est, par le même décret, annexée à l'une des écoles nationales d'agriculture. Cette section était, depuis le décret en date du 14 mai 1912, rattachée à l'école nationale d'agriculture de Grignon¹². Après la création, en 1923, de l'école nationale d'agriculture de jeunes filles de Coëtlogon-Rennes, la section normale y sera annexée.

La directrice et les professeurs de cette section avaient été chargées, par le décret rattachant la section normale supérieure à l'école nationale d'agriculture de Grignon, de l'inspection des écoles ménagères agricoles et des écoles d'agriculture pour jeunes filles. Au cours de l'année scolaire, ces « inspectrices » sillonnent la France dans des conditions très difficiles. Elles sont dotées d'un matériel démontable, comprenant fourneau, couveuse, machine à coudre, etc., et doivent, à chaque endroit, aménager ou réaménager des locaux pédagogiques¹³.

Au niveau moyen, l'enseignement agricole ménager est dispensé dans les écoles agricoles ménagères fixes et dans les écoles ménagères agricoles temporaires ou ambulantes. Les instructions du sous-secrétaire d'État à l'Agriculture aux préfets sur l'application de la loi du 2 août 1918 en date du 7 octobre 1920 ont proposé « des modèles d'arrêtés types ou de budgets types pour les différentes écoles envisagées ». Les annexes V, VI, VII et VIII qui proposent respectivement des modèles d'arrêté type de création et des modèles de budget pour les écoles ménagères agricoles fixes, temporaires fixes et ambulantes, précisent les modalités d'ouverture et de fonctionnement de ces différents types d'établissements et les enseignements qui y seront dispensés¹⁴.

12. Sur l'école supérieure d'enseignement agricole et ménager et la section normale supérieure de Grignon, voir la liste des textes réglementaires dans CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Textes officiels relatifs à l'enseignement agricole et vétérinaire », p. 692-693.

13. LELORRAIN Anne-Marie, « La vie quotidienne de l'enseignement agricole ménager, 1913-1922 », *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, 4-5, 1992, p. 31-41.

14. Instructions du sous-secrétaire d'État à l'Agriculture aux préfets sur l'application de la loi du 2 août 1918

Au niveau élémentaire, les cours post-scolaires agricoles ont été réglementés par le décret du 13 juillet 1920 qui fixe les conditions d'exercice de cet enseignement, dont les dépenses incombent pour l'essentiel aux communes, l'État ne prenant en charge que les indemnités versées aux instituteurs qui le dispenseront¹⁵. L'enseignement post-scolaire agricole destiné aux jeunes filles a pour but de faire prendre conscience à la jeune fille du rôle à la fois « agricole, économique et social de la fermière » et « doit être avant tout concret, utilitaire, vivant ». Il porte sur l'économie domestique, la cuisine, la couture et le tricotage, l'hygiène et la puériculture, l'agriculture, l'horticulture (pour l'entretien du jardin), la zootechnie et l'entretien de la basse-cour, la laiterie et la fromagerie et comporte également des notions de zoologie agricole, de sciences physiques et naturelles et de chimie appliquées à l'agriculture, ainsi que de botanique.

À LA VEILLE DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE

À la veille de la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement agricole destiné aux jeunes filles comporte donc, comme celui destiné aux jeunes gens, différentes catégories d'établissements.

Au niveau supérieur, à l'École nationale d'agriculture « destinée aux jeunes filles », installée sur le domaine de Coëtlogon (Ille-et-Vilaine) en 1923, est annexée la section normale supérieure d'enseignement agricole et ménager qui fonctionnait jusqu'alors à Grignon¹⁶.

L'enseignement moyen est essentiellement représenté par les écoles ménagères agricoles ambulantes, seules deux écoles pratiques fixes, celles de Kerliver et de Coëtlogon, subsistant. Ces écoles ménagères agricoles ambulantes, au nombre de 61 en 1932, « destinées à donner une instruction agricole ménagère à des jeunes filles qui ne peuvent fréquenter

relative à l'organisation de l'enseignement professionnel public de l'agriculture, 7 octobre 1920, CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Textes officiels relatifs à l'enseignement agricole et vétérinaire », p. 353-391 : annexe V Modèle d'arrêté type de création d'une école agricole ménagère fixe ; annexe VI Modèle d'arrêté type de création d'écoles agricoles ménagères temporaires (fixes) ; annexe VII Modèle de budget type d'une école ménagère temporaire (fixe) ; annexe VIII Modèle d'arrêté type de création d'une école agricole ménagère ambulante, p. 372-391.

15. Décret portant règlement d'administration publique pour l'exécution de la loi du 2 août 1920 sur l'organisation de l'enseignement public de l'agriculture en ce qui concerne : 1) l'enseignement post-scolaire public agricole pour les jeunes gens ; 2) l'enseignement agricole ménager post-scolaire public pour les jeunes filles, *ibidem*, p. 344-347 et p. 346 ; voir la liste des textes réglementaires concernant cet enseignement, *ibidem*, « Répertoire systématique des textes réglementaires », p. 668-678 et p. 695-696.
16. Décret portant création d'une école nationale d'agriculture pour jeunes filles sur le domaine de Coëtlogon (Ille-et-Vilaine) et y annexant la section normale supérieure d'enseignement agricole et ménager, 17 février 1923, liste des textes réglementaires relatifs à cet établissement dans CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Textes officiels relatifs à l'enseignement agricole et vétérinaire », p. 694-695.

pendant une année une école spéciale ménagère », se déplacent dans un département donné pour des sessions d'environ trois mois.

Au niveau élémentaire, l'enseignement post-scolaire ménager agricole, en dépit des encouragements apportés par le ministère de l'Agriculture, ne connaît qu'un succès mitigé. Seul le caractère obligatoire des cours post-scolaires permettra d'en assurer le développement de façon durable, ce qui n'est acquis qu'en 1938. Le décret du 17 juin 1938, pris à la suite de celui du 24 mai 1938 stipulant « pour tous les enfants de 14 à 17 ans employés ou admis dans les entreprises industrielles ou commerciales, l'obligation de recevoir, sans préjudice d'un complément de culture générale, une éducation professionnelle et pratique », prévoit que l'enseignement post-scolaire agricole et l'enseignement ménager agricole post-scolaire seront désormais obligatoires pour tous les jeunes gens âgés de 14 à 17 ans et pour toutes les jeunes filles âgées de plus de 13 ans, se destinant à l'agriculture¹⁷. Cet enseignement, dispensé sur trois ans, à raison de 120 heures par an, devra comporter des cours, des démonstrations, des applications, des visites d'exploitations et d'établissements agricoles et des travaux agricoles et artisanaux et sera sanctionné par le certificat d'études agricoles pour les garçons et le certificat d'études agricoles ménagères pour les filles. L'article 8 de ce décret du 17 juin 1938 prévoit en outre que l'enseignement agricole ménager post-scolaire « peut également être donné par correspondance ».

La loi du 18 janvier 1929, « charte de l'apprentissage agricole », a ouvert par ailleurs à tout exploitant agricole la possibilité de placer ses enfants comme apprentis chez un particulier, exploitant agricole, ou de le prendre sur sa propre exploitation, en faisant donner à l'apprenti un enseignement professionnel, soit dans l'exploitation par le chef d'exploitation lui-même, soit dans des établissements ou des cours professionnels agricoles placés sous le patronage du ministère de l'Agriculture¹⁸. Ces deux dispositions vont permettre et favoriser le développement d'un enseignement agricole privé, jusqu'alors peu important et, en particulier, celui des maisons familiales rurales.

APRÈS LA LIBÉRATION

Après la Libération, les mutations du monde agricole et, notamment, la généralisation de la mécanisation conduisent à des modifications

17. Décret relatif à la formation professionnelle agricole, précédé d'un rapport au président de la République, 17 juin 1938, dans CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Textes officiels relatifs à l'enseignement agricole et vétérinaire », p. 424-443.

18. Loi relative à l'apprentissage agricole, 18 janvier 1929, *ibidem*, p. 417-418.

importantes dans la formation des ruraux¹⁹. À partir de 1956, il faut en outre prendre en compte l'ouverture des marchés due à l'instauration du Marché commun. Le maintien à la terre et la protection des exploitations familiales restent pourtant des thèmes récurrents dans le discours politique des différents partis, quels qu'ils soient. Ce n'est qu'alors que les femmes d'agriculteurs, mieux formées, apparaissent dans le champ public, grâce en particulier à l'action de la Jeunesse agricole catholique féminine (JACF) qui demande davantage d'égalité entre les hommes et les femmes au sein de l'exploitation et met en valeur le rôle de l'épouse, pour laquelle elle revendique une plus grande autonomie. Les membres de la JACF se déplacent ainsi de réunion en manifestation avec, dans certains cas, une roulotte, montrant comment l'habitat des jeunes ménages peut être dissocié de celui des parents ou des beaux-parents.

Plusieurs projets de loi se donnent pour but de favoriser la modernisation de l'agriculture tout en élevant le niveau de vie de ses acteurs, filles et garçons, et en leur donnant « les éléments de culture indispensables à leur développement intellectuel ». Toutefois les différentes familles politiques divergent sur la façon d'y parvenir²⁰.

La loi du 2 août 1960, une des six lois votées sous l'impulsion du Premier ministre, Michel Debré, visant à adapter l'agriculture française aux lois du marché, vient réformer en profondeur l'enseignement professionnel agricole²¹. Cette loi, tout en harmonisant les structures de l'enseignement agricole avec celles de l'enseignement général, prévoit une élévation générale des niveaux de formation et s'attache à la promotion de l'enseignement féminin. Elle crée en particulier, par l'article 5, un Conseil national de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles, mis en place dès janvier 1961, et des comités départementaux, dans lesquels siègent des représentants « des organisations professionnelles, familiales, des jeunes et des salariés ». Ces dispositions viennent satisfaire les revendications du monde rural et renforcer la spécificité de l'enseignement agricole.

De nombreux décrets viennent préciser et, dans certains cas, modifier les dispositions de cette loi. Le titre II du décret du 20 juin 1961 est entièrement consacré à l'enseignement féminin, au niveau secondaire

19. Pour le régime de Vichy, voir loi portant organisation de l'enseignement agricole public, 5 juillet 1941 ; loi relative à l'organisation de l'enseignement public agricole, 12 juin 1943. CHARMASSON Thérèse (dir.), LELORRAIN Anne-Marie, RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération...*, op. cit., « Introduction », p. CXLIII-CXLV, « Textes officiels relatifs à l'enseignement agricole et vétérinaire », p. 446-453 ; LELORRAIN Anne-Marie, BOBBIO Marigold, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Libération à nos jours...*, op. cit., p. 11-12.

20. Voir par exemple le Projet de loi relatif à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles (exposé des motifs), 9 avril 1960, *ibidem*, p. 212-221.

21. Loi n° 70-91 du 2 août 1960 relative à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles dite loi Debré, 2 août 1960, *ibidem*, p. 222-225.

comme au niveau supérieur²². Contrairement à ce qui avait été annoncé lors de la présentation du projet de loi, ce titre II n'indique pas que toutes les formations générales sont ouvertes aux filles, mais prévoit pour les jeunes filles les mêmes niveaux de formation et les mêmes diplômes, « avec des programmes éventuellement adaptés », que ceux qui sont établis pour les jeunes gens par le titre I de ce décret. Toutefois, bien que les textes aient prévu la création de lycées féminins, les seuls établissements transformés en lycées agricoles sont des établissements destinés aux garçons. Les écoles de filles, quant à elles, sont transformées en collèges et des formations spécifiques sont prévues pour les enseignantes qui y exerceront²³. Et en dépit de l'instauration progressive de la mixité au sein de l'enseignement agricole, il demeure des formations ou des parties de formations uniquement destinées aux jeunes filles.

Alors que trois arrêtés pris le 20 août 1964 pour organiser les différents diplômes venant sanctionner les études dans l'enseignement agricole prévoyaient que certaines épreuves de ces examens seraient réservées aux jeunes filles, c'est un arrêté commun qui, le 8 septembre 1965, définit les modalités d'attribution des diplômes dans l'enseignement féminin agricole²⁴. L'obtention du brevet d'apprentissage agricole (BAA) suppose la réussite à une épreuve de « techniques domestiques », celle du brevet d'études agricoles (BEA), la réussite à une épreuve de « sciences domestiques », et celle du brevet de technicien agricole (BTA), la réussite à une épreuve d'« économie familiale rurale ».

Lorsque ce dernier diplôme est réorganisé en 1971, il est créé un BTA à option « Économie familiale rurale », avec deux sous-options « Pratique agricole et domestique » et « Collectivités rurales²⁵ ». Il en avait été de même, en 1967, lors de la création d'un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA) « Économie de l'entreprise agricole » ; deux diplômes

22. Décret n° 61-632 d'application de la loi du 2 août 1960 organisant l'enseignement et la formation professionnelle agricoles, LELORRAIN Anne-Marie, BOBBIO Marigold, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Libération à nos jours...*, *op. cit.*, p. 234-256 ; sur l'enseignement féminin, p. 237-238 et p. 249-250.
23. Arrêté du ministre de l'Agriculture relatif aux modalités d'obtention des certificats d'aptitude aux fonctions de professeurs techniques adjoints d'atelier de collège agricole et de professeurs techniques adjoints de travaux pratiques agricoles et domestiques de collège agricole féminin, 12 mars 1968, *Journal officiel*, 9 juin 1968, p. 5542.
24. Arrêté du ministre de l'Agriculture fixant les modalités d'attribution du brevet d'apprentissage agricole, arrêté du ministre de l'Agriculture fixant les modalités d'attribution du brevet d'enseignement agricole et d'agent technique agricole, arrêté du ministre de l'Agriculture fixant les modalités d'attribution du brevet de technicien supérieur agricole de laiterie, 20 août 1964, LELORRAIN Anne-Marie, BOBBIO Marigold, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Libération à nos jours...*, *op. cit.*, p. 317-333 ; arrêtés du ministre de l'Agriculture fixant les modalités d'attribution des brevets d'apprentissage agricole, d'enseignement agricole, d'agent technique agricole et de technicien agricole dans l'enseignement féminin agricole, 8 septembre 1965, *ibidem*, p. 385-388.
25. Arrêtés du ministre de l'Agriculture créant les brevets de technicien agricole dans les différentes options, 9 juin 1971, LELORRAIN Anne-Marie, BOBBIO Marigold, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Libération à nos jours...*, *op. cit.*, p. 528-551, « Option économie familiale rurale », p. 536-537.

différents avaient été prévus pour les filles et les garçons, différence qui persiste encore en 1969²⁶.

Le brevet d'études professionnelles agricoles (BEPA) établi en 1971 comporte, quant à lui, une filière féminine « Économie familiale rurale », avec deux sous-options « Organisme agricole et para-agricole » et « Entreprise agricole et accueil en milieu rural²⁷ ». Une troisième sous-option « Auxiliaire sociale en milieu rural » est mise en place en 1972.

Le certificat d'aptitude professionnel agricole (CAPA) comporte de même une filière féminine d'« Employée d'entreprise agricole et para-agricole », avec quatre sous-options « Production animale et végétale », « Vente au détail de produits agricoles », « Employée familiale » et « Accueil en milieu rural²⁸ ».

Si, à partir de 1960, les jeunes filles ont accès à tous les établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Agriculture, certaines disciplines, définies comme « spécifiquement féminines », nécessitent le maintien d'un enseignement formant « les cadres supérieurs féminins de l'agriculture ». La formation spécifique de ces cadres féminins fait l'objet du titre IV du décret du 20 juin 1961 et du décret du 20 août 1964²⁹. En application de ce décret, les écoles nationales féminines d'agronomie (ENFA), qui recrutent des jeunes filles titulaires de la première partie du baccalauréat, doivent assurer d'une part, dans une section qui ne sera jamais mise en place, la formation des « cadres moyens de l'agriculture et des professions connexes » et, dans une section « dite pédagogique et technique », la préparation du certificat d'aptitude au professorat dans les collèges et les écoles ou les cours professionnels agricoles.

L'École nationale supérieure féminine d'agronomie (ENSFA) est, quant à elle, destinée à former en quatre ans les « cadres féminins » de l'agriculture. Les études y sont sanctionnées par le « diplôme des hautes études féminines agronomiques », dont les titulaires pourront être admises dans la section pédagogique de l'École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées (ENSSAA) fonctionnant en tant qu'école normale supérieure de l'enseignement agricole.

26. Arrêté du ministre de l'Agriculture, 2 mai 1967, *Journal officiel*, 23 mai 1967, p. 50-68 ; arrêtés du ministre de l'Agriculture relatifs aux brevets de technicien supérieur agricole, 14 mars 1969, LELORRAIN Anne-Marie, BOBBIO Marigold, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Libération à nos jours...*, op. cit., p. 463-474, « Économie et technique de l'entreprise agricole (option féminine) », p. 465 et p. 474.

27. Arrêté du ministre de l'Agriculture fixant les modalités d'attribution du brevet d'études professionnelles agricoles, 25 novembre 1971, *Journal officiel*, 22 décembre 1971, p. 1229-1235.

28. Pour ces différents diplômes, voir LELORRAIN Anne-Marie, BOBBIO Marigold, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Libération à nos jours...*, op. cit., « Répertoire systématique des textes officiels recensés », p. 981-998.

29. Voir note 22 ; décret n° 64-888 modifiant l'organisation de l'enseignement agricole féminin prévu par le décret n° 61-632 du 20 juin 1960 portant application de la loi du 2 août 1960 sur l'enseignement et la formation professionnelle agricoles, LELORRAIN Anne-Marie, BOBBIO Marigold, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Libération à nos jours...*, op. cit., p. 314-316.

Toutefois, l'École nationale féminine d'agronomie de Toulouse (Haute-Garonne) semble avoir fonctionné dès 1961, alors que l'arrêté la créant officiellement n'est pris qu'en mars 1964 ; il en est de même pour l'école de Marmilhat-Clermont-Ferrand (Puy-de-Dôme³⁰). Des avis de concours et des listes d'admission concernant les élèves de ces deux ENFA figurent dans les textes officiels jusqu'en 1969. Entre 1970 et 1979, toute mention de l'ENFA de Clermont-Ferrand disparaît³¹. Ses locaux et ses missions sont repris par l'école nationale des travaux agricoles (ENITA) créée en 1984. En 1978, l'école nationale féminine d'agronomie de Toulouse est transformée en école nationale de formation agronomique³².

L'ENSFA de Rennes vient remplacer l'École nationale d'enseignement ménager agricole de Coëtlogon-Rennes qui a reçu sa dernière promotion en 1963 et ferme définitivement en 1967³³.

En dépit de cette réorganisation de l'enseignement agricole public et de son développement, les familles rurales préfèrent toujours envoyer leurs filles dans l'enseignement agricole privé : elles sont ainsi, au début des années 1960, 22 855 à fréquenter des établissements privés reconnus, contre 9 995 garçons. À ces totaux, il convient d'ajouter les 16 000 filles et les 8 000 garçons, fréquentant les « centres divers » de l'enseignement agricole³⁴. En 1983, l'enseignement public scolarise 72 % des étudiants de l'enseignement supérieur court et des classes préparatoires aux grandes écoles, soit 4 600 élèves, les filles représentant 18 % des effectifs.

C'est dans ce cadre institutionnel que l'enseignement agricole a évolué pendant près d'un quart de siècle, jusqu'à l'adoption des lois Rocard en 1984. La seule modification importante interviendra avec l'application des lois de décentralisation.

30. Voir la liste des textes réglementaires relatifs à ces deux établissements, LELORRAIN Anne-Marie, BOBBIO Mari-gold, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Libération à nos jours...*, op. cit., p. 932-933.

31. Décret relatif aux rattachements d'organismes d'enseignement et de formation professionnelle agricoles à des établissements publics nationaux, portant transformation d'établissements publics nationaux et érigeant un lycée d'enseignement professionnel agricole en établissement public national : « Le statut d'établissement public national à caractère administratif doté de l'autonomie financière est confirmé pour l'École nationale féminine d'agronomie de Clermont-Ferrand-Marmilhat, compte tenu du changement de dénomination de cet établissement en Institut national de la montagne », 4 octobre 1979, *Journal officiel*, 7 octobre 1979, p. 8363 NC.

32. Décret portant transformation d'établissements publics nationaux d'enseignement agricole dotés de l'autonomie financière et mettant fin au rattachement de certains établissements à des lycées ou des collèges agricoles dotés de l'autonomie financière, dernier paragraphe : « Le statut d'établissement public national à caractère administratif doté de l'autonomie financière est confirmé pour l'École nationale féminine d'agronomie de Toulouse, compte tenu du changement de dénomination de cet établissement en école nationale de formation agronomique », 28 août 1978, *Journal officiel*, 7 septembre 1978, p. 7048-7049 NC.

33. Pour l'École nationale d'enseignement ménager agricole de Coëtlogon-Rennes et l'École nationale supérieure féminine, voir la liste des textes réglementaires, LELORRAIN Anne-Marie, BOBBIO Mari-gold, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Libération à nos jours...*, op. cit., p. 929-931.

34. Archives personnelles de René Châtelain, auteur de *L'agriculture française et la formation professionnelle*, Paris, Librairie du Recueil Sirey, 1958.

LES LOIS ROCARD

À la suite de l'arrivée de la Gauche au pouvoir en 1981, les acteurs de l'enseignement agricole affirment la nécessité d'une réforme en profondeur de celui-ci, qui devra prendre en compte l'évolution du monde agricole et la décentralisation.

La loi du 9 juillet 1984 vient définir les objectifs de l'enseignement agricole. Cette loi précise en particulier ce que doivent être les quatre missions de l'enseignement agricole : assurer la formation générale et la formation professionnelle dans le secteur agricole, élever le niveau de connaissances des travailleurs des secteurs agricole et para-agricole, participer au développement rural ainsi qu'à la coopération internationale, et réaffirme que « l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics constituent une composante spécifique du service public d'éducation et de formation », mais qu'ils relèvent du ministère de l'Agriculture³⁵. Il apparaît toutefois nécessaire de décroïsonner l'enseignement agricole et de favoriser le passage des élèves, pour les filles comme pour les garçons, vers des formations longues, et différentes mesures visent à l'harmonisation de l'enseignement agricole avec l'enseignement général et technique.

Une seconde loi, « portant réforme des relations entre l'État et les établissements d'enseignement agricole privés », votée le 31 décembre 1984, vient réglementer l'enseignement agricole privé dont l'importance a considérablement augmenté³⁶.

Les filles sont, comme les garçons, admises à tous les niveaux de formation : la dernière formation supérieure spécifiquement féminine disparaît en 1992, avec la transformation de l'École nationale supérieure féminine d'agronomie (ENSFA) de Rennes en Institut national supérieur de formation agro-alimentaire (INSFA) qui recrute sur concours après un baccalauréat S et forme en cinq ans des ingénieurs spécialistes de l'agro-alimentaire³⁷.

De même, toutes les formations non scolaires, diplômes par unités capitalisables, brevet professionnel, enseignement à distance, sont ouvertes aux femmes comme aux hommes.

35. Exposé des motifs du projet de loi portant rénovation de l'enseignement agricole public, 19 avril 1984, LELORRAIN Anne-Marie, BOBBIO Marigold, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Libération à nos jours...*, op. cit., p. 689-692 ; Loi n° 84-579 portant rénovation de l'enseignement agricole public, *ibidem*, p. 692-696.

36. Loi n° 84-1285 portant réforme des relations entre l'État et les établissements d'enseignement agricole privés et modifiant la loi n° 84-579 portant rénovation de l'enseignement agricole public, *ibidem*, p. 699-705.

37. Voir note 33.

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE À LA FIN DES ANNÉES 1990

À la fin des années 1990, les structures de l'enseignement agricole sont tout à fait comparables à celles de l'enseignement général et technologique, mais cet enseignement conserve une identité forte qui justifie le maintien de la tutelle du ministère de l'Agriculture sur celui-ci. À tous les niveaux, les programmes de l'enseignement agricole sont marqués, tant dans les modules généraux que dans les modules professionnels, par la volonté de prendre en compte les politiques d'aménagement du territoire et de préservation de l'environnement, tandis que se poursuit la modernisation de l'agriculture.

La diversification importante des filières, l'implication dans les territoires et les débouchés rendent l'enseignement agricole attractif, y compris pour des jeunes en difficulté. La spécificité de l'enseignement agricole tient par ailleurs à l'importance de l'enseignement privé : à la rentrée 1998, au moment où l'enseignement agricole fête le 150^e anniversaire du décret du 3 octobre 1848 qui le fonde officiellement, celui-ci compte, au niveau secondaire, 177 204 élèves dont 71 821 dans l'enseignement public et 105 473 dans l'enseignement privé, maisons familiales rurales comprises, dans lesquelles les filières de formation aux « services » attirent de nombreuses jeunes filles³⁸.

LA LOI DU 9 JUILLET 1999 ET LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FÉMININ

La loi d'orientation agricole (LOA) du 9 juillet 1999 vient reconnaître la spécificité de l'enseignement agricole³⁹. Le titre VII porte en effet sur la formation des personnes, le développement agricole et la recherche agronomique et vétérinaire. À côté des quatre missions reconnues à l'enseignement agricole par les lois précédentes, de formation initiale et continue, d'animation du milieu rural, de développement et de recherche, et de coopération internationale, la loi d'orientation agricole assigne à l'enseignement agricole une cinquième mission : celle de contribuer « à l'insertion scolaire des jeunes, sociale et professionnelle de ces derniers et des adultes ». Elle précise également, pour l'enseignement public comme

38. Voir les différentes publications réalisées à l'occasion de ce 150^e anniversaire : BOULET Michel, LELORRAIN Anne-Marie et VIVIER Nadine, 1848. *Le printemps de l'enseignement agricole*, Dijon, Educagri éditions, 1998 ; CHARMASSON Thérèse, DUVIGNEAU Michel, LELORRAIN Anne-Marie et LE NAOU Henri, *L'enseignement agricole, op. cit.* ; BOULET Michel (dir.), *Les enjeux de la formation des agriculteurs, 1760-1945. Actes du colloque ENESAD*, 19-21 janvier 1999, Dijon, Educagri éditions, 2000 ; BOULET Michel (dir.), *La formation des acteurs de l'agriculture. Continuités et ruptures. 1945-1985. Actes du colloque ENESAD*, 27-29 janvier 2001, Dijon, Educagri éditions, 2003 ; pour les chiffres, voir MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DE LA PÊCHE, *Rapport d'activité 1998*, Paris, 1999.

39. Loi n° 99-574 d'orientation agricole, 9 juillet 1999, *Journal officiel*, 10 juillet 1999 : www.legifrance.gouv.fr.

pour l'enseignement privé, que « les formations de l'enseignement agricole peuvent s'étendre de la classe de quatrième du collège à l'enseignement supérieur inclus ».

Les classes de quatrième et de troisième, « professionnelles », puis « préparatoires », proposent aux élèves en difficulté dans l'enseignement général une solution de remédiation. Dans la plupart de ces classes, les garçons sont en plus grand nombre que les filles. Sur les 31 000 élèves qui y sont recensés en 2011, soit 18 % des effectifs de l'enseignement agricole, les garçons en représentent 62 %, proportion qui reste stable de 2005 à aujourd'hui.

Dans le second cycle professionnel qui compte 100 000 élèves en 2011, soit 57 % des effectifs de l'enseignement agricole, les filles, qui représentent 57,9 % des effectifs de ce cycle, sont plus nombreuses que les garçons, ce qui constitue une des spécificités de l'enseignement agricole. Cette répartition s'explique par l'importance du secteur professionnel des services. Celui-ci regroupe 48,1 % des élèves de ce second cycle, soit 40,3 % dans les formations aux services proprement dites et 7,8 % dans des formations commerciales, mais accueille 87,2 % de filles. Les filles sont également plus nombreuses que les garçons dans le secteur de la transformation où elles représentent 56,7 % des élèves. En revanche, dans le secteur de l'aménagement, 89 % des élèves sont des garçons. Ceux-ci sont également en plus grand nombre que les filles dans le secteur de la production, puisqu'on y compte 68,1 % de jeunes gens. Toutefois, dans ce dernier secteur, le pourcentage des filles est passé de 31,6 % en 2006 à 38,9 % en 2011. Cette augmentation du nombre des filles est par ailleurs plus importante dans ce secteur que dans l'ensemble de l'enseignement professionnel agricole, où ce pourcentage a crû, durant la même période, de 54 % à 56,7 %.

Dans le second cycle général et technologique qui regroupe 24 000 élèves en 2011, soit 14 % des effectifs de l'enseignement agricole, la période 2005-2011 est marquée par une hausse de la part des filles de 39,8 % en 2005 à 47,6 % en 2011, soit une augmentation de 7,8 points. Les filles sont désormais majoritaires dans la filière S où elles représentent 54,8 % des élèves et l'augmentation de leur poids dans la filière technologique entre 2005 et 2011 atteint 9 points, passant de 35,6 % à 44,7 %.

Actuellement, l'enseignement agricole dans son ensemble compte plus de 50 % de filles, avec toutefois de grandes disparités selon les filières. Dans l'enseignement supérieur, elles représentent en effet 61 % des effectifs. Prenant acte de l'importance de ces effectifs féminins, le ministère de l'Agriculture a mis en place en janvier 2002 un réseau « Égalité filles-

garçons dans l'enseignement technique agricole », dont le dixième anniversaire a été l'occasion d'un colloque intitulé *Dix ans d'égalité filles-garçons dans l'enseignement agricole : regards croisés* qui s'est tenu à Paris le 14 décembre 2012. Dans le cadre de ce réseau, les lycées agricoles ont mis en place nombre de projets afin de faire réfléchir les élèves sur la notion de parité dans l'enseignement agricole et, plus largement, dans le monde rural. En effet, si le statut des agricultrices a évolué, les inégalités vécues restent nombreuses et beaucoup reste encore à faire pour faire évoluer les mentalités⁴⁰.

40. Sur ce dernier point, on peut consulter une étude récente, comparant la situation des femmes dans le domaine agricole en Franche-Comté et en Suisse, réalisée dans le cadre du projet d'un programme de recherche inter-régional de l'arc jurassien, FARAH (Femmes en agriculture : responsables et autonomes en complémentarité avec les hommes) : BIHLER Aline, JÉRÔME Loan et MIÉVILLE-OTT Valérie, *La place des femmes en agriculture. Participation des femmes dans les exploitations agricoles et dans les organisations professionnelles agricoles en Franche-Comté et en Suisse*, août 2013 : www.pardessuslahaie.net.

2019

Le genre de la formation professionnelle agricole Le cas de la viticulture française (1880-1960)

Jean-Louis Escudier

Si la question du genre au sein des filières d'enseignement a donné lieu à une importante littérature, l'enseignement agricole fut, jusqu'à une date récente, peu investigué ; rares furent les études abordant directement la formation agricole des jeunes filles¹. Les travaux de Jérôme Pelletier², Frédérique El Amrani-Boisseau³ ou encore de Sabrina Dahache⁴ ont porté un regard neuf sur les rapports de genre dans la formation agricole. De fait, la question de l'acquisition des savoirs techniques par les femmes est cruciale pour appréhender les rapports de genre qui se nouent au sein d'un système productif, notamment la partition des tâches et les différences de rémunération entre femmes et hommes. Nous examinons ici comment, en viticulture, la formation professionnelle fut durablement l'apanage des hommes en dépit de l'institution de structures d'enseignement dédiées aux jeunes filles. Dans une première partie, nous focaliserons notre attention sur deux rendez-vous manqués de la formation professionnelle des viticultrices : celui du greffage consécutif à la crise phylloxérique des années 1870-1880 et celui de la Première Guerre mondiale qui vit les femmes exercer des travaux jusqu'alors réservés aux hommes. La seconde partie vise à analyser le rôle de l'enseignement agricole ménager institutionnalisé par la loi du 2 août

1. CANIOU Janine, *L'enseignement agricole féminin de la fin du XIX^e siècle à nos jours*, thèse doctorat de 3^e cycle, Sociologie, Université René Descartes-Paris V, 1980 ; HARVOIS Yvette, « *La place des jeunes filles dans l'enseignement agricole* », *Questions à l'enseignement agricole, Pour*, 97, septembre-octobre 1984, p. 16-26.
2. PELLETIER Jérôme, *La place des femmes dans la modernisation de l'agriculture en Loir-et-Cher de la Libération au début des années 1980*, thèse d'histoire, Université Paris X-Nanterre, dir. M. Lescure, 2010, 2 vol.
3. EL AMRANI-BOISSEAU Frédérique, *Filles de la terre. Apprentissage au féminin (Anjou 1920-1950)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.
4. DAHACHE Sabrina, *La féminisation de l'enseignement agricole. Sociologie des rapports de genre dans le champ des formations professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2012.

1918 dans le renforcement de la différenciation genrée de l'activité viticole. Enfin, dans une troisième partie, l'examen du fonctionnement du cours ménager de Bessan (Hérault) durant les années 1950 et 1960, illustrera la déconnexion de cet enseignement des exigences de compétences requises en viticulture.

LES RENDEZ-VOUS MANQUÉS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES VITICULTRICES

Autant la formation professionnelle des femmes intervenant dans le travail de la vigne, qu'elles soient exploitantes, épouses d'exploitants ou salariées, apparaît souhaitable, voire incontournable, au législateur de la III^e République, autant les réticences d'ordre sociétal sont grandes. Nous nous focaliserons sur deux périodes cruciales (la crise phylloxérique et la Première Guerre mondiale) au cours desquelles la question de la formation des viticultrices fut posée avant d'être évacuée.

La fugace formation des femmes aux techniques de greffe de la vigne

La reconstitution post-phylloxérique du vignoble s'opère entre 1880 et 1900 par une généralisation du greffage jusqu'alors confidentiel en viticulture. Nous avons analysé ailleurs les aspects techniques de cette tâche réclamant agilité, dextérité et patience, autant de qualités considérées comme « naturellement » féminines⁵. Dans le cadre du présent article, nous nous bornerons à identifier les initiatives prises dans différents terroirs viticoles français afin d'initier femmes et jeunes filles aux techniques de greffage de la vigne.

La région du Beaujolais fait en la matière figure de pionnière. En 1883, la Société régionale de viticulture de Lyon met en place des « écoles de greffage » dans de nombreuses communes. Ces sessions de formation accélérée (huit à neuf séances de deux heures) sont sanctionnées par un examen pratique sélectif puisque seulement un tiers des candidates et candidats obtient le diplôme de « greffeur⁶ ». En 1885, l'un des animateurs de la société, Sylvestre, loue les mérites d'une diplômée de l'école de greffage de Cluny : « La femme Vautrin n'a pas craint de faire à pied, chaque

5. ESCUDIER Jean-Louis, « Techniques agricoles et division du travail selon le genre : le greffage de la vigne 1870-1950 », dans Bouillon Didier et *alli*, (dir.), *Gestes techniques, techniques du geste, Villeneuve-d'Ascq*, Les Presses universitaires du Septentrion, Collection « Histoire et civilisations », 2017, p. 283-297.

6. PULLIAT Victor, *Manuel du greffeur de vignes dans les écoles de greffage de la Société de Viticulture de Lyon augmentée d'une notice sur le fonctionnement des écoles de greffage*, 2^e édition, Aux bureaux du Progrès agricole et viticole, Villefranche, Montpellier, 1885, p. 8-11.

dimanche, 11 kilomètres pour venir régulièrement assister aux cours⁷ ». Au printemps 1886, 36 écoles de greffage forment à cette technique plus de 2 500 vigneronnes et vignerons rhodaniens. Celle de Chessy-les-Mines est exclusivement féminine : les leçons des époux Rousselot y sont suivies par 36 élèves-greffeuses dont 27 obtiennent le diplôme de greffeur. Les « greffeuses les plus méritantes » sont récompensées par trois médailles d'argent offertes par le ministère de l'Agriculture⁸. Le maire de Chessy fait part de son admiration au sous-préfet de Villefranche : « De l'avis de tous les membres de la commission, viticulteurs très compétents en la matière, aucune école d'hommes n'a obtenu une aussi grande perfection dans le greffage de la vigne⁹. » L'initiative fait des émules puisque, dès 1887, huit écoles de greffage (Bois-d'Oingt, Châtillon-d'Azergues, Saint-Étienne-La-Varenne, Quincié, Fleurie, Juliéna, Beaujeu et Jullié) sont réservées aux femmes. Pour le professeur d'agriculture du Rhône, Paul Vincey, « la propagation des écoles féminines de greffage répond à une très réelle utilité de [la] viticulture régionale¹⁰ ». Propagation toute relative puisque le nombre des écoles féminines culmine à douze en 1888 et qu'il n'en subsiste que trois en 1891. Résultats également modestes en termes de diplômées : 22 sur 704 en 1891, 21 sur 1 503 en 1892 et 30 sur 1 327 en 1893.

Dans la Bourgogne voisine, la Société vigneronne de l'arrondissement de Beaune organise également à partir de 1887 des cours de greffage gratuits dans treize communes. Les élèves les plus habiles se voient décerner le titre de maîtres-greffeurs et deviennent moniteurs, c'est-à-dire formateurs, à leur tour. Lors du concours de 1889, une jeune fille de Santenay se distingue par une mention « Très bien ». Le président du jury commente cette performance en ces termes : « Cette note n'est pas due à la galanterie des membres du jury, qui ne connaissaient pas les noms des concurrents dont le travail était soumis à leur examen. Cette jeune personne donne un exemple qui sera suivi, nous en avons la confiance, et je me permets de la remercier et de la féliciter hautement¹¹. » Propos exagérément optimistes puisqu'il faut attendre 1895 pour retrouver deux diplômées dont une obtient une mention « Très bien » avec le maximum de points et quatre autres « demoiselles » diplômées lors des cinq années suivantes. Ces sept maîtresses-greffeuses bourguignonnes font figure

7. SYLVESTRE C., « Les écoles de greffage de la Société de viticulture de Lyon », *La vigne américaine et la viticulture en Europe*, 6, juin 1885, p. 179.

8. Conseil Général du Rhône, *Rapport de M. le Préfet et procès-verbaux des délibérations*, 2^e session de 1886, p. 459.

9. A. D. Rhône 7 M 168, lettre du maire de Chessy-les-Mines au sous-préfet de Villefranche, le 2 mai 1886.

10. CONSEIL GÉNÉRAL DU RHÔNE, *Rapport de M. le Préfet...*, *op. cit.*, 2^e session de 1887, p. 163.

11. *Bulletin de la Société vigneronne de l'arrondissement de Beaune (Côte-d'Or)*, n° 6, séance du 24 mars 1889, p. 8.

d'exceptions au sein d'un corpus riche de 594 diplômes primaires et 152 diplômes supérieurs délivrés entre 1886 et 1900 par cette Société vigneronne de l'arrondissement de Beaune¹². Que ces sept femmes soient toutes célibataires laisse supposer qu'une candidature au titre de « greffeur » n'était pas « convenable » pour les femmes mariées. Lorsque, en 1891, l'État accorde de substantiels droits à permission aux ouvriers viticoles titulaires du diplôme de maître-greffeur¹³, la formation au greffage accède au rang de marqueur positif de la masculinité.

Quand le phylloxéra atteint la Champagne une douzaine d'années plus tard, le directeur général de la maison Moët-et-Chandon émet le 28 mars 1899 le vœu que le préfet de la Marne « institue un concours de greffage dans la commune d'Épernay et autorise les femmes et jeunes filles à concourir au grade de Maître-greffeur¹⁴. » En dépit de son poids économique et de ses relations politiques, Raoul Chandon n'obtient pas gain de cause. Dans la Marne comme dans l'Aube, les écoles de greffage s'attachent à dégager une élite de greffeurs hommes¹⁵. Les statistiques des concours ne font état d'aucune présence féminine parmi les élèves¹⁶. Pour autant, la maison Moët-et-Chandon va profiter de la grande disponibilité de sa main-d'œuvre féminine au printemps pour s'engager résolument dans la voie de la féminisation intégrale du greffage de son vignoble. En vingt journées, le rendement journalier d'une « apprentie greffeuse », formée « sur le tas », progresse de 650 à 1 900 greffes, les ouvrières les plus performantes réalisant 3 000 greffes par jour¹⁷. De multiples modèles de « machines à greffer », en fait plutôt des outils directement actionnés par le biais de pédales, pallient le manque d'habileté de l'opérateur (ou de l'opératrice). La tendance est similaire dans le Vaucluse, où se concentrent de très nombreuses pépinières viticoles. En 1897, le professeur départemental d'agriculture promeut une « machine » à greffer qui, après quelques heures de pratique, permet à « un ouvrier quelconque, femme ou enfant¹⁸ » de tailler 5 000 à 6 000 greffons par jour.

Si les femmes ont, ponctuellement et sélectivement, été associées aux opérations de greffage de la vigne, elles furent, en revanche, séculairement

12. LAURENT Robert, *Les vignerons de la Côte-d'Or au XIX^e siècle*, thèse doctorat es-Lettres, Université de Paris, Dijon, Imprimerie Bernigaud et Privat, 1957, t. 1, p. 349-350.

13. *Journal officiel* du 26 mars 1891.

14. Cité par BUVRY Max, *Des bulles en cartes. De la vigne et du Champagne au début du siècle*, Autoédition Max Buvry, 1996, p. 57.

15. D'après GABRIEL Pierre, *La viticulture dans le département de l'Aube. Monographie d'économie régionale*, thèse de doctorat en Droit, Université de Paris, 1913, p. 21.

16. CONSEIL GÉNÉRAL DE LA MARNE, *Rapport de M. le Préfet et procès-verbaux des délibérations*, 2^e session de 1905 à 1910.

17. CHANDON DE BRIAILLES Raoul, « *De la reconstitution en Champagne par le greffage industriel* », *Revue de Viticulture*, t. xxxi, 812, 8 juillet 1909, p. 35.

18. ZACHARIEWITZ Edmond, « *Machine à greffer Ferret* », *Le Progrès agricole et viticole*, 12, 21 mars 1897, p. 356.

tenues à l'écart de la taille d'hiver et cantonnées au fastidieux ramassage des sarments. Les quelques initiatives d'enseignement ménager agricole identifiées en milieu viticole avant la Première Guerre mondiale ne sauraient être l'expression d'un système d'enseignement professionnel. Toutefois, le faible intérêt suscité par la formation technique des jeunes filles n'est pas spécifique au seul secteur agricole. En 1913, on dénombre seulement 281 filles pour 11 809 garçons parmi les élèves des écoles pratiques de commerce et d'industrie¹⁹. La mobilisation de la majeure partie de la population active masculine lors du déclenchement de la Première Guerre mondiale va, en viticulture comme dans les autres secteurs économiques, poser avec acuité la question du bienfondé de cet état de fait.

Former les femmes pour pallier la pénurie de main-d'œuvre masculine ?

Activité jusqu'alors réservée aux hommes dans tous les terroirs viticoles français (excepté la Champagne), l'éventualité de former les femmes à la taille de la vigne fait vaciller les convictions les plus ancrées sur la division sexuée du travail. Deux conceptions émergent des débats qui agitent alors la rédaction montpelliéraine du *Progrès agricole et viticole*. Pour Louis Ravaz, professeur à l'École nationale d'agriculture de Montpellier, les femmes sont à même d'acquérir la qualification nécessaire pour tailler la vigne. La seconde conception, exprimée par l'ingénieur agricole Arthur Cadoret, vise à décomposer le travail en vue de confier les tâches non qualifiées à des femmes.

Louis Ravaz est persuadé que les femmes tailleraient la vigne aussi bien que les hommes pour peu qu'elles y soient formées et pratiquent régulièrement. S'appuyant sur les résultats satisfaisants des essais effectués depuis le début de la guerre, il engage les sociétés agricoles à organiser des écoles et des concours de taille pour femmes²⁰. Quelques mois plus tard, le professeur d'agriculture du Vaucluse, Paul Peronne, abonde dans son sens : « Une femme pourrait tailler et greffer la vigne, préparer des boutures, soigner une pépinière. Mais il est certain que nous n'atteindrons pas un tel résultat sans nous préoccuper de l'éducation professionnelle de nos ouvrières [...] Actuellement, on peut dire qu'aucune ne saurait tailler la vigne ou un arbre fruitier quelconque, soigner une serre, planter un

19. THIVEND Marianne, « Former filles et garçons à un métier : jalons pour une histoire sexuée des formations techniques et professionnelles (xix^e-xx^e siècles) », dans KNITTEL Fabien et RAGGI Pascal (dir.), *Genre et techniques xix^e-xx^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013, p. 28.

20. RAVAZ Louis, « La main-d'œuvre. La taille des vignes par les femmes », *Le Progrès agricole et viticole*, 5, 12 décembre 1915, p. 561.

massif ; une chose du moins est indiscutable : toutes peuvent apprendre²¹. » Évoquer la qualification conduit ces auteurs à aborder la question centrale de la formation professionnelle. Pour Louis Ravaz, afin d'être à même de remplacer les hommes dans la direction des exploitations viticoles, les femmes devraient recevoir un enseignement agricole soit dans des écoles spéciales, soit par des conférences données par des représentants des sociétés viticoles. La formation professionnelle des femmes est, à son sens, d'autant plus opportune qu'il subodore que, une fois la guerre terminée, de plus en plus d'hommes se tourneront vers des emplois non agricoles.

De son côté, Arthur Cadoret imagine des « écoles de taille » communales formant femmes et enfants sur le modèle des anciennes « écoles de greffage » mais, influencé par les préceptes de Frederick W. Taylor qui se diffusent alors en France, il préconise une parcellisation du travail de taille de la vigne. *Le travail d'art*, consistant à bien équilibrer la taille et la production, serait effectué par les *spécialistes*, hommes non mobilisés et permissionnaires. Pour le *travail grossier*, à savoir la suppression des bois inutiles, « il sera facile de tout utiliser : femmes, jeunes filles, enfants, ouvriers sans spécialités et prisonniers²² » auxquels serait dispensée une simple instruction d'une demi-heure. L'amalgame entre ces diverses catégories d'individus est révélateur de la place assignée aux femmes dans la hiérarchie des savoirfaire. Cadoret va jusqu'à quantifier son système de travail rationalisé : 1 000 hectares de vignes pourraient être taillés en 60 jours par 23 à 46 *spécialistes* et 92 à 184 *manœuvres coupeurs* ; le travail serait organisé par équipes de trois spécialistes et de douze manœuvres coupeurs.

À mille lieues de ces débats d'école, dans tous les vignobles français, de nombreuses femmes découvrent les travaux de la taille sans avoir bénéficié de formation technique. Tout au plus, les rudiments du savoirfaire leur sont transmis par un homme non mobilisé. Mais, dès 1916, mécanisation et recours à d'autres mains d'œuvre masculines priment sur la qualification de la main-d'œuvre féminine. Les autorités militaires accordent des permissions pour les travaux agricoles cruciaux (fenaisons, moissons et vendanges). Dans le même temps, les travailleurs espagnols sont largement sollicités. L'éventualité de délivrer à des femmes des savoirs viticoles jusqu'alors réservés aux hommes n'est plus de mise. Nommé en 1919 directeur de l'École nationale d'agriculture de Montpellier, Louis Ravaz oublie ses audacieuses propositions de formation professionnelle des viticultrices. Il fixera d'autres priorités que la promotion de la femme

21. PERONNE P., « Sur l'emploi de la main-d'œuvre féminine en viticulture et en horticulture », *Le Progrès agricole et viticole*, 18, 2 mai 1915, p. 413.

22. CADORET ARTHUR, « La taille de la vigne en temps de guerre », *Le Progrès agricole et viticole*, 8, 20 février 1916, p. 189.

dans les travaux viticoles, notamment la motorisation par la multiplication des essais de traction mécanique et électrique²³.

Ces deux rendez-vous manqués de la formation professionnelle des viticultrices s'inscrivent dans un paysage institutionnel particulièrement indigent tant la formation des jeunes filles et des femmes aux techniques agricoles est longtemps restée lettre morte en dépit des recommandations émises dès 1848 par l'agronome et homme politique Pierre Joigneaux²⁴.

FORMER DES MÉNAGÈRES OU LA SÉGRÉGATION DES SAVOIRS REVENDIQUÉE

Non seulement l'institutionnalisation de la formation des jeunes filles aux savoirs agricoles intervient bien après celle des jeunes hommes, mais elle est de nature différente. Le type d'enseignement agricole et ménager qui émerge, timidement, dans les premières années du xx^e siècle ne tend pas à inculquer aux jeunes rurales des techniques agricoles, mais à les doter des savoirs propres à l'exercice des tâches qui leur sont assignées dans le cadre de la sphère domestique.

Les prémices d'un enseignement professionnel agricole pour les jeunes filles

Les contours d'un enseignement post-élémentaire à destination des jeunes rurales émergent à la fin du xx^e siècle. L'ingénieur agronome Victor Barillot produit en 1896 un ouvrage de vulgarisation sur la formation à dispenser à la ménagère agricole. Outre les sempiternels conseils d'ordre matrimonial, pédiatrique et culinaire, l'ouvrage développe les grandes thématiques d'enseignement agricole féminin : le jardin potager, le jardin fruitier, les végétaux d'ornement, la laiterie, la basse-cour, le rucher. Sur les 70 leçons professées dans l'ouvrage, les deux seules consacrées à la vigne, incluses dans la partie « Le jardin fruitier », ont trait aux raisins de table pour la première, aux maladies de la vigne pour la seconde²⁵.

En supprimant la contrainte de l'éloignement inhérent aux fermes-écoles ou aux écoles pratiques d'agriculture, l'école ménagère ambulante apparaît, dès son origine, comme le moyen de concilier à peu de frais formation, travail et ordre social, d'autant qu'à partir de 1912, l'État s'engage à en couvrir, jusqu'à concurrence de 4 000 francs, la moitié des dépenses

23. ARGELES Jean et LEGROS Jean-Paul, *La Gaillarde à Montpellier*, Montpellier, Association des anciens élèves de l'ENSAM, 1986, p. 264-265.

24. BOULET Michel, LELORRAIN Anne-Marie et VIVIER Nadine, 1848. *Le printemps de l'enseignement agricole*, Dijon, Educagri Éditions, 1998, p. 104.

25. BARILOT Victor, *La ménagère agricole à l'usage des écoles primaires*, Paris, Belin frères, 1896, p. 111-114.

annuelles de fonctionnement²⁶. Ces écoles ambulantes répondent aux vœux des chefs de famille désireux de maintenir leurs filles dans le giron de l'exploitation agricole : à la ferme, la jeune fille participe activement aux tâches domestiques et ses faits et gestes sont étroitement surveillés. L'inspecteur général de l'agriculture Charin, en vante les mérites en 1920 : « Les traditions familiales, la difficulté de se procurer une main-d'œuvre aujourd'hui défaillante n'incitent pas le cultivateur à se séparer de ses filles ; mais si l'école vient à sa porte offrir gratuitement un enseignement dont il comprend vite l'avantage, il s'arrange pour les y envoyer chaque jour quelques heures pendant trois mois²⁷. » Le programme de ces sessions fait la part belle à la laiterie, à l'aviculture et aux activités ménagères. Dans un but ouvertement pédagogique, les élèves effectuent elles-mêmes la vaisselle et le ménage des locaux. En 1911 et 1912, le Conseil général du Gard organise à Vauvert et Bagnols-sur-Cèze deux sessions de dix semaines de cours post-scolaires ouverts aux jeunes hommes et jeunes filles de 15 à 20 ans. À cette occasion, le professeur départemental d'agriculture explicite la différence de finalité des enseignements délivrés aux jeunes hommes et aux jeunes filles : « Dans les cours destinés aux jeunes filles, il est bien certain que la cuisine et la couture doivent partout tenir une grande place dans les programmes. Ces matières formeront avec les causeries sur l'alimentation et l'hygiène, la base de l'enseignement mais, à côté, il conviendrait d'introduire des notions particulièrement utiles à la femme et à la fille de l'agriculteur sur l'élevage des volailles, sur l'éducation des vers à soie, la conduite du jardin, etc.²⁸. » Cet enseignant affirme sans détour qu'aucun savoir viticole ne sera prodigué à ces jeunes filles quotidiennement immergées dans le milieu viticole, principale production agricole du département. Les rapporteurs rendant compte de ces sessions se félicitent de la bonne entente entre les élèves et leurs maîtresses « qui avaient accepté de leur apprendre leur métier de "femme d'intérieur"²⁹. »

Un enseignement professionnel féminin quasi exclusivement ménager

L'architecture de l'enseignement agricole est totalement refondue par la loi du 2 août 1918 « portant organisation de l'enseignement professionnel

26. Instruction de la Direction des Services et de l'Enseignement agricole, avril 1912 (cité par CHARTON Claude, « École ménagère ambulante », *La Bourgogne rurale*, 114, 25 octobre 1912, p. 223).

27. CHARMASSON Thérèse, DUVIGNEAU Michel, LELORRAIN Anne-Marie et LE NAOU HENRI, *L'enseignement agricole 150 ans d'histoire*, Dijon, Educagri éditions, 1999, p. 83.

28. A. D. Gard 7 M 160, lettre au préfet du Gard en date du 10 janvier 1910.

29. A. D. Gard 7 M 160, *Cours départementaux d'enseignement agricole et ménager. Session de Bagnols (1912), Rapport du Conseil général du Gard*, p. 466.

public de l'agriculture ». Les communes pourront dorénavant prodiguer aux garçons âgés de plus de 13 ans et aux filles de plus de 12 ans un enseignement réparti sur quatre ans à raison de 150 heures annuelles. L'enseignement agricole ménager féminin comprend autant de matières relatives à la sphère domestique qu'à la sphère professionnelle : Économie domestique ; Cuisine ; Couture et coupe, tricotage ; Hygiène et puériculture ; Comptabilité ; Agriculture ; Le jardin à la ferme (notions d'horticulture) ; Zootechnie ; La bassecour à la ferme ; Laiterie et fromagerie ; Notions de sciences physiques et naturelles appliquées à l'agriculture sous forme de leçons de choses ; Notions de chimie³⁰. Si la formation des jeunes filles est enfin sérieusement prise en compte, elle obéit à des critères sociaux antinomiques à toute prétention d'insertion professionnelle.

Les régions viticoles vont répondre parfaitement à ces prescriptions ministérielles, quitte à gommer leurs spécificités. À l'École d'enseignement ménager agricole de l'Aude, établie à Carcassonne dans les locaux de l'école primaire André Chénier, l'enseignement agricole repose sur le triptyque laiterie – jardinage – aviculture. Conformément aux valeurs préconisées par la bourgeoisie rurale, l'établissement se targue de préparer les jeunes filles à devenir « d'excellentes mères de famille, des maîtresses de maison avisées et des femmes d'agriculteurs instruites³¹ ». Toujours dans l'Aude, les « notions de viticulture et de vinification » du programme de l'École ménagère agricole ambulante concocté en 1921 par le directeur des services agricoles se bornent à l'étude des raisins de table et des vins spéciaux, fabrication relevant traditionnellement de l'économie domestique. Aucun lien organique ou logistique n'est envisagé avec l'École d'agriculture et de viticulture « Charlemagne » en cours d'installation dans la même ville et destinée aux seuls jeunes hommes. Dans le département de l'Hérault, l'École d'agriculture et de viticulture d'hiver, créée en 1921 dans le cadre du collège municipal de garçons de Clermont-l'Hérault, a pour ambition de « donner aux jeunes gens qui se destinent à l'agriculture et à la viticulture une instruction professionnelle les mettant à même d'exploiter avec profit leurs futurs domaines³². » L'accès à cet enseignement dispensé en deux périodes de deux mois requiert un niveau d'instruction minimum puisque le certificat d'études primaires n'est même pas exigé. Pourtant, ces jeunes hommes sont instruits sur l'histoire de la viticulture, les principes de vinification, le génie rural ou encore l'économie et la législation rurale,

30. Décret du 13 juillet 1920 et instructions ministérielles du 7 octobre 1920 reproduites dans CHARMASSON Thérèse, LELORRAIN Anne-Marie et RIPA Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire : de la Révolution à la Libération : textes officiels avec introduction, notes et annexes*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, Dijon, Educagri, 1992, p. 372-384.

31. A. D. Aude 78 W 5, plaquette de présentation de « L'École ménagère agricole de l'Aude », 1940.

32. Ministère de l'Agriculture, *École d'hiver d'agriculture et de viticulture de Clermont-l'Hérault. Programme des cours et conditions d'admission*, Montpellier, Imprimerie Lauriol, 1921, p. 1.

programme significativement plus technique que celui proposé dans le même temps aux jeunes filles disposant d'un niveau d'instruction similaire, voire supérieur. Ainsi, durant près d'un demi-siècle, deux types d'enseignements parfaitement genrés se côtoient sans jamais dialoguer.

La formation requise des enseignantes est en adéquation avec le contenu pédagogique de cet enseignement agricole ménager. Si les institutrices sont fortement incitées à se présenter au diplôme du brevet agricole ménager, le programme de cet examen professionnel accorde la portion congrue tant à l'agriculture en général qu'aux productions végétales spécifiques à chaque contrée. Dans les Pyrénées-Orientales où l'activité agricole s'organise autour de la viticulture, de l'arboriculture et du maraîchage, les épreuves du brevet agricole ménager soumises de 1925 à 1938 aux institutrices candidates éludent quasiment toutes les questions relatives à ces productions³³.

En vertu de la loi du 18 janvier 1929 instituant le contrat d'apprentissage agricole, le chef d'exploitation, qui peut être le père ou un autre membre de la famille, s'engage à faire suivre à l'apprenti un enseignement professionnel sanctionné par un brevet d'apprentissage et d'aptitude professionnelle. Si les jeunes filles n'en sont pas expressément exclues, dans les faits, cet apprentissage ne s'adresse qu'aux seuls jeunes hommes. Lorsque, en 1938, est adopté le principe d'une formation professionnelle obligatoire, l'enseignement post-scolaire agricole devient obligatoire « pour les garçons de 14 à 17 ans qui se destinent à l'agriculture » et l'enseignement agricole ménager pour les filles âgées de plus de 13 ans « occupées à des tâches ménagères agricoles et familiales³⁴ ». Les responsables syndicaux, attachés au maintien de la norme du demi-salaire féminin, verront dans l'apprentissage un moyen de renforcer la qualification des seuls jeunes hommes³⁵. Dans le cadre d'un ouvrage publié en 1941, la Chambre d'agriculture de l'Aude y fait explicitement référence à propos du canton de Narbonne : « L'apprentissage est rendu difficile dans les travaux agricoles à cause des syndicats ouvriers qui exigent que tout jeune homme cessant de travailler avec les ouvrières agricoles pour travailler avec les hommes soit payé comme ceux-ci³⁶. » De fait, les taux de rémunération des apprentis venaient remettre en cause la progressivité

33. A. D. Pyrénées-Orientales 7 M 38, épreuve du brevet agricole ménager à Perpignan dans les locaux de l'École normale d'instituteurs, le 30 novembre 1939.

34. Articles 2 et 8 du décret du 17 juin 1938.

35. Sur cette norme du demi-salaire féminin, cf. ESCUDIER Jean-Louis, « Travail, compétences et rémunération : les femmes salariées en viticulture, 1860-1980 », dans FERRÉOL Gilles (dir.), *Femmes et agriculture*, Bruxelles, E.M.E. et InterCommunications, 2011, p. 13-29.

36. CHAMBRE D'AGRICULTURE DE L'AUDE, *Codification des usages locaux à caractère agricole du département de l'Aude*, Carcassonne, imprimerie Gabelle, 1941, p. 295 (A. D. Aude 98 J 44/1).

du salaire de l'adolescent telle qu'elle résultait des contrats collectifs actés dans la viticulture languedocienne.

Sous le régime de Vichy, la contribution des femmes au travail viticole n'est plus envisagée comme une alternative au déficit de personnel masculin. La loi du 5 juillet 1941 rend obligatoire l'enseignement post-scolaire agricole et agricole ménager pour les enfants (filles et garçons) d'agriculteurs âgés de moins de 17 ans qui ne poursuivent pas d'autres études. Il s'agit d'un enseignement léger, étalé sur trois années, à raison de 100 heures par an, prodigué par des instituteurs et institutrices³⁷. La loi du 12 juin 1943 institue un diplôme : le certificat d'études post-scolaires agricoles pour les garçons et le certificat d'études post-scolaires ménagères agricoles pour les filles. Pour les familles modestes, ce mode d'enseignement présente le grand avantage d'être couplé à l'octroi des allocations familiales jusqu'à l'âge de 17 ans³⁸.

COMMENT L'APPAREIL DE FORMATION ÉLOIGNE LES JEUNES FILLES DE LA VIGNE

Le rétablissement de la légalité républicaine en août 1944 ne modifie pas la nature de l'enseignement agricole prodigué aux jeunes filles. Des décennies durant, les établissements d'enseignement agricole féminin s'évertueront à former de bonnes ménagères – épouses – mères de famille.

Un enseignement féminin n'ouvrant pas à une formation professionnelle viticole

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les disparités selon le genre en matière d'enseignement agricole restent prégnantes à tous les niveaux. En 1947, le directeur de l'École d'agriculture et de viticulture « Charlemagne » de Carcassonne a pour ambition de « donner une bonne instruction générale et professionnelle aux fils d'agriculteurs et de viticulteurs, aux jeunes gens qui se destinent à la carrière agricole, pour leur propre compte, soit comme régisseurs ou chefs de culture³⁹ ». À la même date, l'enseignement agricole dispensé par l'École ménagère agricole établie dans cette même ville se cantonne à des notions relatives à l'élevage avicole, à la laiterie et à l'horticulture⁴⁰. Pour ce qui est de l'enseignement primaire, la formation agricole des élèves-maîtres et celle des élèves-maîtresses des écoles normales primaires restent étanches.

37. *Journal officiel de l'État français*, 8 juillet 1941, p. 2855-2857.

38. Article 2 de la loi n° 343 du 12 juin 1943, *Journal officiel de l'État français*, 1^{er} juillet 1943, p. 1778.

39. *Le Progrès agricole et viticole*, juin 1947, p. 414.

40. Programme diffusé dans *Le Paysan du Midi*, 525, 12 juillet 1956, p. 2.

Dans l'Hérault, en 1950, les futurs instituteurs reçoivent un enseignement agricole de 118 heures de cours et 50 heures de travaux pratiques à raison de sept heures par semaine et les futures institutrices seulement 65 heures de cours et 31 heures de travaux pratiques à raison de quatre heures par semaine. Le contenu des programmes diffère également : alors que les cours prodigués aux jeunes hommes portent sur la plantation de la vigne, les jeunes filles apprennent à créer un verger⁴¹. Les épreuves du brevet de capacité à l'enseignement agricole auxquelles sont soumis les instituteurs publics désireux de délivrer des cours agricoles post-scolaires et celles du brevet de capacité à l'enseignement ménager agricole proposées aux institutrices demeurent aussi différenciées que durant l'entre-deux-guerres.

Le nombre d'écoles ménagères agricoles, bientôt transformées en collèges agricoles féminins, s'accroît alors même que l'agriculture requiert de moins en moins de main-d'œuvre, tant féminine que masculine. Dans l'Aude, l'École ménagère ambulante se sédentarise en 1956. En s'installant au cœur des Corbières, à Saint-Laurent-de-la-Cabrerisse, elle devient École ménagère agricole. Dans l'Hérault, l'École ménagère agricole de la Frondaie ouvre ses portes en 1957 à Castelnaud-le-Lez, commune mitoyenne de Montpellier. La même année, à Rivesaltes, les jeunes Roussillonnaises se voient proposer un enseignement ménager agricole sur le même site que l'École d'agriculture et de viticulture qui accueille les garçons depuis 1950. Si un simple mur sépare les deux établissements, les formations délivrées de part et d'autre de cette étroite limite physique sont aussi divergentes que par le passé.

L'enseignement privé ne prodigue pas davantage de connaissances agricoles aux jeunes filles. À en croire René Châtelain, les trois quarts des 800 centres d'enseignement ménager ruraux recensés en 1952 par la Confédération nationale de la famille rurale ne relèveraient pas de l'enseignement ménager agricole, car fonctionnant hors de toute convention avec le ministère de l'Agriculture⁴². Les effectifs de ces établissements fonctionnant sur la base de sessions hebdomadaires ou bimensuelles et gérés par les services sociaux de la Mutualité agricole resteront toujours modestes : 7 960 jeunes filles scolarisées en 1958, 9 482 à son maximum en 1964⁴³. Si les notions d'agriculture sont superficielles, la viticulture est absente des programmes, même dans les régions viticoles.

41. A. D. Hérault 322 W 36, Rapport mensuel sur la situation économique et agricole du département de l'Hérault, mois de novembre 1950, p. 3.

42. CHÂTELAIN René, *L'agriculture française et la formation professionnelle*, Paris, Librairie du recueil Sirey, 1953, p. 211.

43. GALLINATO Bernard, « Une forme d'action sociale à la mutualité sociale agricole de la Gironde : l'enseignement agricole et ménager », dans *Colloque sur l'Histoire de la sécurité sociale*, Actes du 106^e Congrès national des sociétés savantes, Comité d'histoire de la Sécurité sociale, 1982, p. 65-82.

À l'issue d'une session de quinze jours qu'elle vient d'organiser en 1953 dans le Gard, une formatrice dresse la liste des thématiques abordées : « L'entretien des étables, la sélection des volailles, les cultures de la région, les aménagements de la maison, l'alimentation des bébés, que faire en cas de syncope et les soins à donner à un nouveau-né⁴⁴. » Pas la moindre référence à une quelconque sensibilisation au travail viticole alors que la viticulture représente 65 % de la valeur ajoutée agricole de ce département.

Qu'il relève du secteur public ou du secteur privé, l'enseignement agricole ménager est confronté à une modification radicale de l'origine sociale de ses élèves. Plutôt destinés aux filles de « bonnes familles » dans les années d'entre-deux-guerres, ces établissements sont, dans les décennies 1950-1970, fréquentés presque exclusivement par des filles de petits agriculteurs et de salariés agricoles. Ce déclassé social traduit un net désengagement des élites rurales, plus enclines à voir prodiguer à leurs filles une formation scolaire généraliste. La finalité clairement assumée de cet enseignement demeure la gestion de la sphère domestique entendue au sens large : gestion des enfants, du ménage, du poulailler et du jardin. Leur incompétence en matière de technique viticole interdira *de facto* à toutes ces femmes de s'ingérer légitimement dans la sphère professionnelle. En 1961, alors que l'agriculture est entrée dans une phase de modernisation active, l'apprentissage des jeunes filles ignore toujours la viticulture. Et alors que le brevet d'apprentissage ménager agricole reste inchangé pour les filles, les garçons ont désormais le choix entre trois options du brevet d'apprentissage agricole : « agriculture », « viticulture » et « horticulture/cultures maraîchères ». Les énoncés de l'épreuve d'agriculture à laquelle candidates et candidats sont soumis cette année-là traduisent le décalage entre leurs formations respectives. Quand les jeunes hommes planchent sur le mildiou de la vigne, les modalités d'embauche d'un ouvrier agricole et les formalités préalables à la construction d'un bâtiment d'exploitation, les deux sujets, au choix, proposés aux jeunes filles sont afférents à l'élevage des lapins et au contrôle d'un semis⁴⁵.

44. GROSS-CHABBERT Catherine, « Les services sociaux ruraux de la Mutualité agricole dans les départements de l'Aude, du Gard, de l'Hérault, de la Lozère et des Pyrénées-Orientales de 1943 à 1960 » dans *Colloque sur l'Histoire de la sécurité sociale*, Actes du 110^e congrès national des sociétés savantes, Paris, Comité d'Histoire de la Sécurité sociale, 1986, p. 196.

45. A D. Hérault 442 W 40, épreuves du brevet d'apprentissage ménager agricole et du brevet d'apprentissage agricole et viticole, 18 mai 1961.

Un enseignement où l'agriculture a la portion congrue : l'exemple du cours ménager de Bessan (Hérault)

Ces établissements agricoles ménagers sont de petites structures sans commune mesure avec les collèges ou lycées actuels. L'institution créée au sortir de la guerre à Bessan, dans l'Hérault, par la baronne de Sarret de Coussergues, grande propriétaire viticole héraultaise, illustre ce type de formation dispensée à des jeunes filles à l'issue de leur scolarité primaire. L'enseignement prodigué par le cours ménager de Bessan se déroule sur trois années scolaires à raison de cinq jours par semaine. Le corps professoral se résume à huit monitrices affectées à l'enseignement ménager et d'un instituteur en charge de l'enseignement agricole. Le cours ménager est organisé sur une base multipolaire avec trois sites d'enseignement : Bessan, Agde et Florensac, communes proches les unes des autres situées dans la basse vallée de l'Hérault. Si ce fonctionnement décentralisé satisfait les parents désireux de ne pas voir s'éloigner leurs jeunes filles, il est onéreux en termes de logistique. La correspondance témoigne de l'indigence des moyens : des locaux inadaptés et mal chauffés, des monitrices sommairement formées et fort modestement rémunérées, se déplaçant d'un centre à l'autre en autobus ou à bicyclette. Le ministère de l'Agriculture ayant accordé son agrément le 31 décembre 1948, le directeur départemental des services agricoles définit le cadre programmatique des 90 heures de cours et des 90 heures de travaux pratiques relevant de l'enseignement agricole délivré un jour par semaine. Considérant que les 109 élèves de l'établissement y sont intrinsèquement rétives, il demande expressément que l'enseignement agricole soit, tant du point de vue théorique que pratique, « limité à des sujets pouvant intéresser les jeunes filles⁴⁶ ». À titre d'exemple, il cite le petit élevage (basse-cour et clapier), l'apiculture, les notions générales sur la plante et le sol et, en économie rurale, l'organisation professionnelle agricole, coopératives, syndicats, le rôle de la femme en agriculture. Pas un mot sur la culture de la vigne.

L'inscription dans un cadre de reproduction sociale, au sens de Pierre Bourdieu, est totalement intériorisée par l'autorité de tutelle, à savoir le ministère de l'Agriculture. Le 25 mai 1950, quinze élèves du cours ménager de Bessan passent un examen préparatoire au brevet d'apprentissage ménager agricole. Sans surprise, leur niveau de connaissances agricoles est jugé faible. Toutefois, pour l'ingénieur en chef départemental de l'agriculture, là n'est pas l'essentiel. Il pointe un aspect d'ordre pédagogique, pas aussi anodin qu'il n'y paraît : « En ce qui concerne

46. A. D. Hérault 2 W 2731, Lettre du directeur des services agricoles de l'Hérault à Mme de Sarret, 11 juillet 1948.

l'épreuve de cuisine, les membres du jury ont estimé que les plats préparés ne correspondaient pas à une alimentation courante et propre aux milieux ruraux viticoles et qu'en conséquence l'enseignement doit être orienté non pas vers la préparation de plats fins et recherchés, mais plus simplement de confectionner des repastypes correspondant aux coutumes et aux possibilités de la plupart des ménages ouvriers agricoles⁴⁷. » Autrement dit, les monitrices ne doivent pas se tromper d'objectif. Ces jeunes élèves sont destinées à préparer le repas de petits propriétaires, d'ouvriers (leurs époux, leurs fils) ou de domestiques qu'elles seront appelées à nourrir dans les exploitations viticoles. Si certaines de ces jeunes filles espéraient acquérir des compétences valorisables auprès de la bourgeoisie urbaine, ces cadres du ministère de l'Agriculture se chargeaient de rappeler à leurs enseignantes l'avenir qui leur était assigné.

Les ambitions pédagogiques affichées par l'administration de tutelle, pourtant modestes, sont revues à la baisse par la direction de l'établissement de Bessan. Cette dérive est, en 1952, à l'origine d'une sévère admonestation du directeur des services agricoles : « L'enseignement agricole ne me paraît pas avoir une place suffisante comparée à celle de l'enseignement général et de l'enseignement ménager. Je ne méconnais pas les difficultés que vous pouvez éprouver à donner aux jeunes filles un enseignement agricole, mais les instructions sont formelles sur ce point. Chaque fois que l'enseignement n'a pas une orientation nettement agricole et fermière, il doit être considéré comme un simple enseignement ménager familial⁴⁸. » En charge du cours d'agriculture dans cet établissement durant toutes ses années d'existence, Gabriel Villaret concèdera quelques décennies plus tard que la référence à l'agriculture, de pure forme, ne visait qu'à élarger au budget de l'État : « On y faisait davantage du ménager, cuisine, couture que de l'agriculture, mais ce dernier titre permettait de percevoir une allocation par élève du ministère de l'Agriculture⁴⁹. » En 1956, une section ménagère agricole ouvrira dans les locaux du cours complémentaire de Servian. Faisant double emploi avec le centre privé de la baronne de Sarret de Coussergues, celui-ci cessera de fonctionner peu après.

Alors que toutes les jeunes filles fréquentant le cours ménager de Bessan ont grandi dans des villages exclusivement viticoles, leur cursus d'enseignement « professionnel » n'intègre donc en rien la viticulture ou la vinification. De 1953 à 1962, pour obtenir le brevet d'apprentissage

47. A. D. Hérault 322 W 36, Réunion du Comité départemental d'apprentissage agricole de l'Hérault en date du 27 octobre 1950.

48. A. D. Hérault 2 W 2731, Directeur des services agricoles de l'Hérault à la directrice du centre de Bessan, 15 février 1952, dossier « Cours d'apprentissage de Bessan, 1948-1955 ».

49. VILLARET Gabriel, *Monographie agricole de Bessan. Évolutions de la paysannerie du Midi à travers les âges*, Gignac, Bibliothèque 42, 1997, p. 147.

ménager agricole, les candidates héraultaises doivent satisfaire à deux épreuves écrites (hygiène et puériculture) et à quatre épreuves pratiques (couture, cuisine, économie domestique et agriculture). Non seulement l'enseignement agricole n'occupe que la portion congrue dans ce corpus d'évaluation, mais le vocable « agriculture » est fort peu approprié aux connaissances requises. Les thématiques des questions posées à cette épreuve d'agriculture sont ciblées : visite d'un jardin, identification de mauvaises herbes, de légumes, de graines céréalières et potagères, entretien de petits élevages⁵⁰. Ce décalage criant entre la formation professionnelle prodiguée aux jeunes filles et les savoirs requis par la filière viticole leur a interdit jusqu'à un passé récent de devenir de « vraies » viticultrices et non de simples auxiliaires ou supplétives de leurs conjoints.

CONCLUSION

L'enseignement ménager agricole dispensé aux jeunes filles fut toujours numériquement marginal. Pour autant, érigé en modèle par la bourgeoisie rurale, on ne saurait en sous-estimer l'impact sur les comportements des individus, femmes et hommes, constitutifs des ménages agricoles. Nous souscrivons totalement au constat de Janine Caniou pour qui, au moins jusqu'aux années 1970, il n'existe pas de réel enseignement agricole pour les jeunes filles et femmes, car la volonté politique et sociale d'en faire des agricultrices à part entière fait défaut, tout au moins en milieu viticole⁵¹. L'orientation des jeunes filles vers les cours complémentaires des écoles primaires et, *a fortiori*, vers les classes de lycées les destinait à des parcours de vie en rupture avec la viticulture. Au total, l'enseignement ménager agricole prodigué en zone viticole apparaît non comme le pendant féminin de l'enseignement professionnel agricole, mais comme la variante rurale de l'enseignement ménager analysé par Joël Lebeaume⁵².

Le contenu de cet enseignement fit office de miroir des fonctions socialement assignées aux femmes, tant dans la sphère professionnelle que dans la sphère privée. Dans les régions essentiellement viticoles, cet enseignement contribua à la construction sociale d'un territoire de compétences des femmes physiquement borné, territoire dont on peut dresser la topographie : la maison, le jardin, le poulailler, la cour de l'exploitation et ses abords immédiats, une « remise » faisant parfois office de buanderie, et éventuellement le rucher. Pour autant, la femme n'est pas

50. A. D. Hérault 320 W 13, Dossier « brevet d'apprentissage ménager agricole pour 1953, 1954 et 1955 ».

51. CANIOU Janine, « Les fonctions sociales de l'enseignement agricole féminin », *Études Rurales*, 92, octobre-décembre 1983, p. 50.

52. LEBEAUME Joël, *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

exclue du vignoble. Sa présence y est au contraire hautement souhaitée et recherchée pour assumer des tâches spécifiques, mais le vignoble est pour elle un territoire de travail et non un territoire de compétences.

S'il est moins absolu que par le passé, le caractère genré de l'enseignement professionnel a toujours cours : en 2008, les jeunes filles représentent seulement 18,8 % des effectifs de la filière « Viticulture et œnologie » de l'enseignement agricole. Mais cette moyenne gomme les fortes disparités d'un niveau de formation à l'autre. Ainsi, les filles constituent 15 % des diplômés du brevet d'études professionnelles agricoles, du certificat d'aptitude professionnelle agricole (niveau V) et du baccalauréat professionnel agricole (niveau IV) et 28 % des diplômés en brevet de technicien supérieur en agriculture (niveau III)⁵³. La prise en compte des jeunes filles atteignant un niveau bac + 5 et ingéniorat majore encore cette tendance. Depuis 1992, les filles sont plus nombreuses que les garçons à intégrer l'École nationale supérieure d'agronomie de Montpellier (aujourd'hui Montpellier Sup Agro), mais l'immense majorité de ces élèves est issue des sections scientifiques de l'enseignement général et non des filières de lycées agricoles⁵⁴. En effet, si l'orientation sélective selon le genre est loin d'avoir totalement disparu, elle est aujourd'hui nettement plus sensible dans les faibles niveaux de formation initiale. Ainsi, l'orientation massive des jeunes filles vers les filières « Services en milieu rural » et « Accueil et secrétariat » s'effectue précocement dans leur scolarité.

53. Observatoire Emploi FNSEA-GPE : http://www.fnsea.fr/media/32686/091009fbo_salariat.pdf.

54. ARGÈLES Jean et Legros Jean-Paul, *L'odyssée des agronomes de Montpellier 1848-1998. Fresque d'une grande École de la Méditerranée ouverte sur le monde*, Paris, Editagro, 1997, p. 374.

L'enseignement technique rural au féminin L'exemple de quelques écoles ménagères agricoles privées du Doubs (années 1900-1960)

Fabien Knittel et Adeline Divoux-Bonvalot

Les écoles ménagères agricoles sont encore très peu étudiées par les historiens et les historiennes de l'éducation. Le sujet est donc encore neuf, d'autant plus lorsque l'on étudie les établissements privés. L'enseignement technique privé confessionnel féminin en milieu rural au début du xx^e siècle est encore moins étudié que son homologue publique. Stéphane Lembre précise que les « établissements et cours privés catholiques [animent] l'offre locale de formation, mais restent mal connus des historiens¹ ». Ce constat vaut autant pour l'enseignement général que pour l'enseignement technique et professionnel, industriel, commercial ou agricole². Toutefois, des études historiques concernant des établissements d'enseignement privés, souvent catholiques, aux xix^e-xx^e siècles, ont été publiées ces dernières années³. Mais l'enseignement privé reste toujours le parent pauvre de l'historiographie de l'éducation en France. S'il existe des monographies ou des études locales sur le sujet⁴, les écoles privées confessionnelles du département du Doubs n'ont pas encore fait l'objet

1. LEMBRÉ Stéphane, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, La découverte, 2016, p. 67.
2. Pour l'enseignement agricole qui nous intéresse ici, voir Boulet Michel (dir.), *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945*, Dijon, Educagri éd., 2000.
3. Par exemple : DUVAL Nathalie, *L'École des Roches. Une école nouvelle pour les élites*, Paris, Belin, 2009, rééd. 2010 ; CURTIS Sarah, *L'enseignement au temps des congrégations. Le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, PUL, 2003.
4. Références citées dans l'article historiographique de ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, 115-116, 2007, p. 3779. Voir aussi CHOLVY Gérard, CHALINE Nadine-Josette (dir.), *L'enseignement catholique en France aux xix^e et xx^e siècles*, Paris, Cerf, 1995.

de travaux historiques d'envergure⁵. Or, l'enseignement féminin privé correspond à un observatoire intéressant pour une étude renouvelée des enseignements techniques et professionnels, notamment en milieu rural, car les écoles ménagères agricoles confessionnelles sont encore moins bien connues que les écoles ménagères urbaines (remarquons aussi que, dans le département du Doubs durant la période étudiée, privé se confond avec confessionnel). Globalement, le monde de l'éducation « constitue un champ d'observation privilégié pour qui souhaite analyser la construction des identités et des rôles sexués...⁷ ». L'étude historique des enseignements ménagers agricoles confessionnels est donc une manière de préciser nos connaissances sur l'offre scolaire destinée aux filles durant la première moitié du xx^e siècle⁸. Depuis le dernier tiers du xix^e siècle, l'« enseignement technique [...] devient un enjeu de société⁹ ». Cependant, en l'état actuel de l'historiographie, toute approche globale est encore prématurée, aussi avons-nous choisi de développer une étude de cas départementale consacrée aux écoles ménagères confessionnelles du Doubs¹⁰. C'est aussi l'occasion d'approfondir la connaissance que l'on a de la place des femmes en milieu rural, connaissance encore très incomplète comme l'expliquent Martine Cocard et Jacqueline Sainclivier dans un article publié en 2007 où elles en donnent les premiers jalons¹¹. L'historiographie est encore timide lorsqu'il s'agit d'aborder la place des paysannes ou des femmes au sein des milieux ruraux¹². Les « barrières masculines » concernant les métiers

5. L'école publique est mieux connue grâce, en particulier, aux travaux de GAVOILLE Jacques : *L'école publique dans le département du Doubs*, Paris, Les Belles Lettres, 1981, « Annales littéraires de l'Université de Besançon, Cahiers d'études comtoises, vol. 30 » ; *Du maître d'école à l'instituteur. La formation d'un corps enseignant du primaire. Instituteurs, institutrices et inspecteurs primaires du département du Doubs (1870-1914)*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2010.
6. ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », art. cit., p. 56-62. Dans cet article, Rogers indique un certain nombre d'auteurs pionniers/pionnières, principalement des travaux concernant l'éducation des filles dans des écoles catholiques. Par exemple, SECONDY Louis, « L'éducation des filles en milieu catholique au xix^e siècle », *Cahiers d'histoire*, 26, 1981, p. 337-352. Mais ces études concernent surtout les villes.
7. EL AMRANI-BOISSEAU Frédérique, *Filles de la Terre. Apprentissages au féminin (Anjou, 1920-1950)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, p. 15.
8. ROGERS Rebecca, « Retrograde or Modern? Unveiling the Teaching Nun in 19th century France », *Social History*, 1998, 23, p. 146-164.
9. LEMBRÉ Stéphane, *L'École des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique en France (1800-1940)*, Rennes, PUR, 2013, p. 298.
10. Au milieu des années 1930 apparaît une nouvelle structure privée d'enseignement agricole, les Maisons familiales et rurales (MFR), fondées par l'abbé Granereau en 1935-1937. Voir CHARMASSON Thérèse, DUVIGNEAU Michel, LELORRAIN Anne-Marie, LE NAOU Henri, *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire*, Dijon, Educagri, 1999, p. 91 ; SANSELME Franck, « L'histoire sociale d'une différence identitaire ou le choix originel de l'hérésie scolaire : les Maisons familiales et rurales », dans BOULET Michel (dir.), *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945*, Dijon, Educagri éd., 2000, p. 129136. En 1950, on ne compte que deux MFR dans le département du Doubs. En raison de cette faible présence dans le département, nous avons décidé d'écartier ces deux MFR de notre corpus.
11. COCARD Martine et SAINCLIVIER Jacqueline, « Femmes et engagement dans le monde rural (xix^e et xx^e siècles) : jalons pour une histoire », *Ruralia*, 2007, 21, p. 129-154.
12. Jacqueline SAINCLIVIER y décelait même, il y a une dizaine d'années, une lacune historiographique. SAINCLIVIER Jacqueline, « Une histoire des agricultrices aux xix^e-xx^e siècles est-elle possible en France ? Acquis et perspec-

de la terre et l'« ordre patriarcal » sont omniprésents dans le quotidien des ruraux et des rurales¹³. Les enseignements qui y sont reçus par les jeunes filles n'entraînent pas de remise en cause de l'ordre social et des normes de genre. Bien au contraire, l'enseignement confessionnel, mais aussi en partie l'enseignement primaire public ont pour but de maintenir l'ordre social tel qu'il est, donc de maintenir les filles et les femmes à la place qu'on leur connaît traditionnellement dans la société¹⁴. On peut alors se demander comment concrètement ce maintien de l'ordre social sexué est-il à l'œuvre dans les écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs. Parallèlement, on peut aussi s'interroger sur l'existence de trajectoires professionnelles et familiales dissonantes pour certaines jeunes filles et en quoi le passage par une école ménagère confessionnelle joue un rôle dans ces éventuelles trajectoires émancipées.

Sur le plan méthodologique, cette étude de cas est fondée sur le croisement de sources archivistiques classiques et d'entretiens avec d'anciennes élèves. Les premières correspondent principalement à des documents officiels, consultés aux archives départementales du Doubs ou aux archives municipales de Besançon¹⁵, mais aussi à des plans de cours, à des emplois du temps ou à des programmes d'enseignement. Ce sont des informations statiques relevant d'une prescription, voire d'une norme, d'où le croisement avec des entretiens permettant une approche plus dynamique afin de percevoir les aspects concrets et quotidiens du travail scolaire au sein des écoles ménagères. Cet article expose la partie des résultats concernant les écoles ménagères agricoles confessionnelles d'une enquête plus large consacrée aux Écoles ménagères agricoles et aux Maisons familiales et rurales, du début du xxe siècle aux années 1960. Au total 37 entretiens ont été réalisés durant l'année 2014-2015, dont 18 ont été accompagnés d'un témoignage écrit. De plus, quinze témoignages écrits ont été collectés durant la même période¹⁶. Des archives privées complètent notre corpus dont l'hétérogénéité permet une approche globale des écoles ménagères agricoles sur la période étudiée. Concernant

tives », dans Vivier Nadine (dir.), *Ruralité française et britannique. Approches comparées*, Rennes, PUR, 2005, p. 117-128, en particulier p. 117 et p. 119.

13. LAGRAVE Rose-Marie, « Introduction », dans LAGRAVE Rose-Marie (dir.), *Celles de la terre. L'invention politique d'un métier*, Paris, éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1987, p. 12 et p. 18.
14. CLARK Linda L., *Schooling the Daughters of Marianne: Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*, Albany, State University of New York, 1984, p. 26-59.
15. Par exemple, Archives départementales du Doubs (plus loin ADD), M 2129, écoles ménagères ambulantes (avant 1918) ; M 4066, écoles ambulantes du Doubs (1921-1940) ; M 4138, Liste des cours donnés dans le Doubs, programmes des cours en divers lieux d'enseignement (janvier 1929).
16. Ces témoignages sous forme d'entretiens semi-directifs ou de témoignages écrits ont été collectés par Adeline Divoux-Bonvalot. Voir BONVALOT Adeline, *L'enseignement technique au féminin. Des écoles ménagères agricoles et rurales dans le Doubs, des années 1920 aux années 1960*, Master 2, Besançon, Université de Franche-Comté (F. Knittel, dir.), juin 2015, dactyl., 132 p. Certaines anciennes élèves contactées et interrogées ont même accepté de nous confier une partie de leurs archives.

les écoles ménagères agricoles confessionnelles, le corpus utilisé pour cet article correspond à 25 témoignages (entretiens et écrits confondus)¹⁷. Toutefois, bien que varié, ce corpus comporte aussi ses zones d'ombre. Seules d'anciennes élèves ont été interrogées, les anciennes enseignantes ont disparu depuis de nombreuses années. L'analyse est donc davantage menée du point de vue des élèves. Pour celui des enseignantes, nous nous sommes contentés d'utiliser les sources d'archives à notre disposition croisées, lorsque cela était possible, avec certains des souvenirs des anciennes élèves. Bien évidemment ce corpus est bien trop limité pour quelque exploitation statistique que ce soit. Toutes nos analyses et interprétations relèvent donc d'une démarche qualitative, ce qui interdit de trop grandes généralisations¹⁸. Les résultats empiriques obtenus donnent cependant une image suffisamment nette pour permettre une compréhension des logiques sociales des choix et trajectoires scolaires à l'échelle micro de notre étude de cas. Un déséquilibre chronologique marque aussi le corpus de témoignages : les années 1950-1960 sont plus représentées que les années 1920-1930 (ce qui s'explique par la date du recueil des données). Nos conclusions seront donc partielles et généralisables avec la plus grande prudence. Nous proposons une étape dans la connaissance de l'histoire des écoles ménagères agricoles privées, non une vision globale. D'autres travaux seront nécessaires pour y parvenir. Pour mener à bien cette étude de cas départementale, nous avons aussi utilisé un fonds archivistique peu exploité, celui de l'École ménagère privée du prieuré de Vaucluse. Le journal de l'ecclésiastique fondateur de l'école, l'abbé Guyot et une série de treize bulletins paroissiaux rédigés de 1921 à 1932 ont été exploités¹⁹.

À travers l'exemple des écoles ménagères agricoles confessionnelles du département du Doubs, nous nous proposons de participer au

17. École ménagère agricole confessionnelle (EMAC) de la maison du Sacré-cœur de Cléron : 5 ; EMAC des Fontenelles : 11 ; EMAC du prieuré de Vaucluse : 2 ; EMAC Sainte-Thérèse de Verceil : 3 ; EMAC de la Providence de Besançon : 3 ; EMAC de Pontarlier : 1.
18. Sur ces enjeux méthodologiques : CHAPOULIE Jean-Michel, « Sur les rapports des classes populaires et moyennes à l'école (France, 1910-1950) : quelle « demande sociale » d'instruction prolongée ? », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 65-3, juillet-septembre 2018, p. 59-93, p. 67. Voir aussi CHAPOULIE Jean-Michel, *Enquête sur la connaissance du monde social. Anthropologie, histoire, sociologie. France – États-Unis, 1950-2000*, Rennes, PUR, 2017, p. 27-30 ; DESCAMPS Florence, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, éditions du Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2001.
19. L'abbé GUYOT a rédigé les neuf premiers bulletins paroissiaux et l'Association des anciennes professeurs, élèves et amis de Vaucluse a pris la relève à partir du dixième bulletin. Ces archives correspondent au fonds « Vaucluse » des archives de la congrégation des Sœurs de la Charité à Besançon. Archives de la congrégation des Sœurs de la Charité de Sainte-Jeanne-Antide (plus loin Arch. Charité), Besançon, fonds « Vaucluse », 7 boîtes plus un carton de correspondances. L'abbé Guyot enseigne dans les petites classes de lycée avant de devenir professeur d'histoire et d'herméneutique au Séminaire de Vesoul. Il devient ensuite Curé de Belleherbe, dans le canton de Maïche, dans le Haut-Doubs, à proximité de la frontière suisse. Lors de la Grande Guerre, il partage sa fonction paroissiale avec celle d'enseignant à Maïche. Archives municipales de Besançon (plus loin AMB), *Eclair comtois*, 31 mars 1934, p. 3.

renforcement de ces premiers jalons de la connaissance historique de la place des femmes en milieu rural à travers cette étude de cas particulière²⁰. L'objectif de cet article est de proposer une description du fonctionnement concret de quelques établissements d'enseignement ménager agricole privés du département du Doubs afin de mieux connaître les conditions de la vie quotidienne et de la scolarité des jeunes rurales qui y sont admises. Le but est aussi de caractériser de manière précise les types d'enseignements reçus dans ces écoles : enseignements ménagers, certes, mais davantage domestique, agricole, technique dans un sens plus large, pratique ou davantage théorique ? L'école primaire qui accueille massivement les jeunes filles depuis l'obligation scolaire de 1882, propage une sorte d'idéal féminin, une nature féminine qu'elle se doit de développer et de maintenir, matrice de nombreux stéréotypes de genre²¹. Ce constat effectué par Linda Clark, à propos de l'école primaire et du discours scolaire sur les jeunes filles véhiculé par l'école depuis la fin du XIX^e siècle, est certainement valable pour l'enseignement technique et ménager. Nous nous efforcerons d'y apporter un début de confirmation, ou d'infirmer, à partir de l'étude de cas développée dans cet article. Ainsi, à partir de cet exemple départemental, nous nous demanderons si l'enseignement technique féminin est susceptible de représenter une expérience vers une forme de redéfinition des normes de genre, voire d'émancipation féminine par le travail.

Tout d'abord, nous mettons en perspective générale les écoles ménagères agricoles du Doubs avant, d'insister ensuite sur les buts principaux poursuivis spécifiquement dans les écoles ménagères agricoles confessionnelles : à savoir former des ménagères pieuses. Enfin, dans un troisième et dernier temps, nous analysons les transformations de l'enseignement ménager agricole privé dans le Doubs après 1945 en montrant que les buts restent identiques, même si les structures changent.

LES ÉCOLES MÉNAGÈRES AGRICOLES DU DOUBS : PERSPECTIVES ET CONTEXTE GÉNÉRAL

L'enseignement ménager agricole dans le Doubs entre 1900 et 1960

L'offre de formation ménagère agricole dans le Doubs est partagée entre des écoles publiques et des établissements privés, inégalement répartis sur le territoire du département.

20. Le présent article reprend les principales conclusions de la seconde partie du mémoire de master d'Adeline BONVALOT. Voir BONVALOT Adeline, *L'enseignement technique au féminin. Des écoles ménagères agricoles et rurales dans le Doubs...*, op. cit.

21. CLARK Linda L., *Schooling the Daughters of Marianne...*, op. cit. p. 60-80.

*Ecoles ménagères agricoles privées
dans le Doubs en 1925*



Ecoles ménagères agricoles privées
dans le Doubs en 1950

● MFR



Les barrières de genre dans les filières professionnelles et techniques sont très fortes au début du xx^e siècle. Marianne Thivend a bien montré le déséquilibre des effectifs des écoles d'enseignements techniques et professionnels en faveur des garçons²². Gérard Bodé explique aussi que « l'émergence de l'enseignement technique féminin fut lent et difficile²³ ». Les rares établissements d'enseignement technique féminins ruraux proposent des formations en lien avec la laiterie comme à Coëtlogon en Bretagne²⁴. L'enseignement ménager est plus généraliste et a été développé à destination des jeunes filles du peuple à partir du dernier tiers du xix^e siècle et s'est propagé dans toute la France avec plus ou moins de succès jusqu'au milieu du xx^e siècle. L'enseignement ménager correspond à un ensemble d'enseignements où sont mêlés hygiénisme, rudiments de gestion (domestique et agricole), sciences et techniques, avec l'ambition principale de former des ménagères aguerries²⁵. Il est proposé aux jeunes filles durant leur scolarité obligatoire ainsi que dans le cadre d'une scolarité post-obligatoire, en particulier au sein des écoles ménagères agricoles. Toutefois, l'enseignement ménager agricole correspond à un type particulier de cet enseignement féminin populaire, relativement confidentiel, car il ne concerne qu'une minorité de rurales.

Dans le département du Doubs durant la période 1900-1960, tous les types d'écoles ménagères agricoles coexistent : les écoles ambulantes, les cours post-scolaires et les établissements privés, fixes ou ambulants, ainsi que deux Maisons familiales et rurales à partir de 1950.

Le contexte de la première moitié du xx^e siècle est favorable au développement de la scolarité post-obligatoire²⁶. Pour le monde agricole, c'est la loi du 2 août 1918 qui organise les enseignements techniques. Dans son article 26, cette loi stipule, aux alinéas 3 et 4, que « l'enseignement agricole et l'enseignement agricole ménager pour les jeunes filles est donné : [...] 3. Dans les écoles agricoles ménagères qui peuvent être fixes, temporaires fixes ou temporaires ambulantes [...] ; 4. Dans les cours d'enseignement ménager post-scolaires...²⁷ ». En Franche-Comté, les

22. THIVEND Marianne, « Former filles et garçons à un métier : jalons pour une histoire sexuée des formations techniques et professionnelles, xix^e-xx^e siècles », dans KNITTEL Fabien et RAGGI Pascal (dir.), *Genre et Techniques (xix^e-xx^e siècle)*, Rennes, PUR, 2013, p. 28-29. Voir aussi THIVEND Marianne et BODÉ Gérard (dir.), *Les formations commerciales pour les filles et les garçons, xix^e-xx^e siècle, Histoire de l'éducation*, 136, 2012.

23. BODÉ Gérard, *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours*, t. 2 : 1926-1958, vol. 1 : *textes officiels*, Paris INRP éd./ Economica, 2002, p. 69.

24. COCAUD Martine, « L'avenir de Perrette. Les premiers établissements féminins d'agriculture : les écoles pratiques de laiterie », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, 106-1, 1999, p. 121-135.

25. LEBEAUME Joël, *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes, PUR, 2014, p. 36.

26. Les effectifs des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires ne cessent de croître du début des années 1880 à 1942, année de leur disparition : BRIAND Jean-Pierre, CHAPOULIE Jean-Michel, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, PUR, 2^e éd., 2011.

27. CHARMASSON Thérèse, DUVIGNEAU Michel, LELORRAIN Anne-Marie et LE NAOU Henri, *L'enseignement agricole, 150 ans*

écoles de laiterie (ENIL) de Mamirole et de Poligny ont été ouvertes dès la fin des années 1880, mais elles s'adressent uniquement aux garçons²⁸. Dans les campagnes, pour les filles, sont principalement créées des écoles agricoles ménagères ambulantes : on en compte 37 en 1920-1921 et 61 en 1932²⁹. Au début des années 1920, il n'existe que deux écoles ménagères agricoles fixes en France : en Bretagne, à Kerliver et à Coëtlogon (à partir de 1923)³⁰. En revanche, en 1928, 45 écoles ambulantes fonctionnent dont deux seulement pour le département du Doubs. En 1932, on compte 61 écoles ambulantes en France³¹.

Dans le département du Doubs, aux Fontenelles, un cours de « couture et formation religieuse » est créé en 1903. Ailleurs en France, l'enseignement ménager et agricole est proposé aux jeunes filles au sein d'écoles paroissiales à partir de 1905³². En 1906, à Pontarlier, la communauté du Cœur de Marie fonde l'Atelier de couture Saint-Joseph et l'École ménagère Jeanne d'Arc³³. En 1925, le département du Doubs compte quatre écoles ménagères agricoles confessionnelles : Les Fontenelles et Pontarlier dans un premier temps, puis dans un second, Saint-Pierre de Vaucluse (à partir de 1920) et Cléron³⁴. Parallèlement, l'enseignement public propose aussi des cours post-scolaires ménagers agricoles. La concurrence est donc forte.

Des écoles ménagères agricoles confessionnelles peu fréquentées

Durant les années 1920 et 1930, le nombre d'élèves augmente de manière inégale, selon les écoles ménagères agricoles confessionnelles. Par exemple, à Pontarlier, l'École ménagère Jeanne d'Arc propose à ses 50 élèves un enseignement ménager couplé à une instruction religieuse. Dans le département, environ quinze mille jeunes filles sont scolarisées au début du xxe siècle dans des écoles dédiées, ce qui représente environ 35 % des effectifs scolarisés. Les écoles privées de filles représentent moins de 10 % des écoles de filles du département tandis qu'à l'échelle de la France, ces écoles confessionnelles féminines comptent pour 26 % des

d'histoire, Dijon, Educagri, 1999, p. 70-73, texte de la loi du 2 août 1918 cité p. 73 ; LEMBRÉ Stéphane, *Histoire de l'enseignement technique*, op. cit., p. 57-60.

28. FOHLEN Claude, « La Franche-Comté de 1870 à 1945 », dans Fiétier Roland (dir), *Histoire de la Franche-Comté*, Toulouse, Privat, 1977, p. 424 ; KNITTEL Fabien, « L'apprentissage des techniques laitières. Fruitières franc-comtoises et ENIL de Mamirole à la fin du XIX^e siècle », *Cahiers de RECITS*, 10, 2014, p. 57-72.

29. LEMBRÉ Stéphane, *Histoire de l'enseignement technique*, op. cit., p. 65.

30. COCALUD Martine, « L'avenir de Perrette... », op. cit., p. 121-135.

31. CHARMASSON Thérèse et al., *L'enseignement agricole...*, op. cit., p. 82.

32. *Ibidem*, p. 62.

33. *Ibidem* ; BONVALOT Adeline, *L'enseignement technique au féminin...*, op. cit., p. 4549.

34. BONVALOT Adeline, *L'enseignement technique au féminin...*, op. cit., p. 105-106 (cartes). En 1950, on en compte huit, plus deux MFR.

établissements scolaires³⁵. L'enseignement confessionnel féminin est donc minoritaire dans le département du Doubs.

Appréhender l'évolution des effectifs de ces écoles ménagères est assez compliqué : les archives sont souvent lacunaires, sauf dans le cas de l'École du prieuré Saint-Pierre de Vaucluse pour laquelle il existe quelques chiffres (mais les données sont là, elles aussi, lacunaires). Il faut cependant noter que cette dernière école est loin d'être représentative de l'ensemble des établissements privés confessionnels du Doubs durant la période. C'est donc l'exemple d'une situation particulière difficilement généralisable que celle des fluctuations des effectifs de l'École ménagère agricole du prieuré Saint-Pierre de Vaucluse.

Les effectifs de l'École ménagère agricole de Vaucluse (1922-1932)

Années	Nombre d'élèves
1922	15
1929	33
1930	30
1932	22

Source : Arch. Charité, fonds Vaucluse.

Les écoles ménagères agricoles ambulantes et les cours post-scolaires ménagers agricoles, créés par la loi du 2 août 1918³⁶, se sont développés et attirent de plus en plus de jeunes rurales. Ces écoles ambulantes sont gratuites et ne privent pas les parents de l'aide de leurs filles au quotidien. Mais, dans le Doubs, la situation n'est pas aussi favorable qu'ailleurs en France pour ces écoles publiques. En 1928, il existe deux écoles post-scolaires itinérantes dans ce département. En 1938, on en compte trois seulement. Il faut attendre l'après-Deuxième Guerre mondiale pour que le nombre d'établissements croisse fortement : 12 écoles existent dans le département du Doubs en 1950 (dont deux fixes)³⁷. Les établissements confessionnels sont donc plus nombreux que les écoles publiques durant l'entre-deux-guerres dans le département du Doubs. Or, à la rentrée 1922, seulement 15 jeunes filles sont présentes alors qu'en janvier 1921, avant même l'ouverture de l'école, l'abbé Guyot avait reçu plus d'une quarantaine de demandes d'inscription³⁸. En 1929-1930, la situation est nettement plus favorable. Dès 1932, la situation se dégrade de nouveau

35. Statistiques dans GAVOILLE Jacques, *Du maître d'école à l'instituteur...*, op. cit., p. 44-45 et p. 50.

36. CHARMASSEON Thérèse et al., *L'enseignement agricole...*, op. cit., p. 71.

37. BONVALOT Adeline, *L'enseignement technique au féminin...*, op. cit., p. 100-102 (cartes).

38. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 1, 1er bulletin paroissial de Saint Pierre de Vaucluse, janvier 1921.

avec une baisse significative de l'effectif³⁹. Malgré le peu d'offre alternative, l'École de Vaucluse peine donc à recruter de nouvelles élèves, ce qui en fait un établissement fragile, à la survie incertaine. Ce cas particulier vérifie les analyses de Jacques Gavaille qui a montré que l'enseignement confessionnel est marginal dans le département du Doubs à cette époque⁴⁰.

À la fin de l'année 1921, la Mère supérieure des Sœurs de la Sainte Famille refuse la direction de l'école arguant du manque de personnel⁴¹. Finalement, ce sont les Sœurs de la Charité de Saint-Vincent de Paul de Besançon qui acceptent de venir enseigner à Vaucluse. Le 19 septembre 1922, sept religieuses, dont la Supérieure, Sœur Marie-Line, s'installent dans le prieuré⁴². On compte donc environ un personnel enseignant pour deux élèves ce qui correspond à un taux d'encadrement extrêmement élevé, révélateur d'un espoir d'effectifs plus importants de la part des fondateurs de l'école. Or, les effectifs n'augmentent guère durant la décennie suivante, ce qui rend la présence enseignante pléthorique. Les sources n'indiquent pas si certaines religieuses sont reparties à Besançon ou ont été congédiées du fait de cette situation.

Malgré ces difficultés de recrutement, l'École ménagère agricole du prieuré Saint-Pierre de Vaucluse fonctionne et propose, comme les trois autres écoles ménagères agricoles confessionnelles du département, un ensemble d'enseignements destinés à faire des jeunes filles qui y sont scolarisées de futures ménagères efficaces et pieuses.

APPRENDRE À ÊTRE UNE MÉNAGÈRE EFFICACE ET PIEUSE

Perpétuer « la nature féminine »

En 1929, pour expliquer cette situation de recrutement difficile, l'abbé Guyot affirme que c'est l'ouverture des autres écoles libres qui entraîne la diminution des effectifs de l'École de Vaucluse. Dans le Doubs, les écoles confessionnelles sont effectivement les plus nombreuses. Mais l'abbé Guyot n'apporte aucun argument pour étayer son affirmation. Son discours reste purement rhétorique et il ne donne aucun chiffre. Or, comme on l'a montré plus haut, le nombre d'écoles reste très modeste avant les années 1950 et l'École de Vaucluse n'est « concurrencée » que par trois autres écoles seulement à l'échelle du département ce qui, somme toute, est assez peu. Malheureusement, les données manquent sur les effectifs des autres écoles confessionnelles : on sait que l'École ménagère Jeanne

39. Cf. tableau ci-dessus.

40. GAVAILLE Jacques, *Du maître d'école à l'instituteur...*, op. cit., p. 50-51.

41. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 1, « journal de l'abbé Guyot », 1921.

42. *Ibidem*, boîte n° 1, 4^e bulletin paroissial de Saint Pierre de Vaucluse, 1924, p. 24.

d'Arc, à Pontarlier, accueille environ 50 élèves durant les années 1920 et 1930, mais c'est insuffisant pour une réelle comparaison.

Peut-être alors faut-il aller rechercher des éléments d'explication du côté de l'idéologie qui prévaut dans ces écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs ? Pour ceux et celles qui administrent ces établissements ménagers agricoles, les valeurs morales des jeunes filles se sont dégradées après la suppression des écoles libres, notamment après l'interdiction faite aux congrégations d'enseigner en vertu de l'article 14 de la loi de 1901 sur les associations puis, surtout, de la loi Combes du 7 juillet 1904⁴³. Pour eux, et pour beaucoup de Français à cette époque, les jeunes filles du peuple en milieu rural doivent bénéficier d'une éducation chrétienne, avec un minimum de bagage intellectuel et une formation pratique suffisante pour être de « bonnes » mères de famille⁴⁴. Une fois la Première Guerre mondiale terminée, les relations sont plus apaisées entre la République et les autorités catholiques. Les congrégations catholiques, précédemment expulsées, sont de nouveau tolérées dès le début des années 1920, décennie du « second ralliement⁴⁵ », ce qui permet à des religieuses d'enseigner de nouveau dans les écoles confessionnelles, dont les écoles ménagères agricoles comme à Pontarlier, à Cléron ou encore au prieuré Saint-Pierre de Vaucluse.

Comme l'École des mères d'Augusta Moll-Weiss à Paris, les écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs contribuent « à la définition des pratiques sociales et des normes de genre⁴⁶ ». Hygiénisme, gestion, rudiments de sciences et techniques sont mêlés pour assurer une professionnalisation des tâches ménagères et maternelles⁴⁷. L'abbé Guyot juge qu'organiser « une école ménagère et professionnelle serait plus simple, mais qu'une école donnant à peu près la formation du brevet, ce serait plus complet, on garderait les enfants plus longtemps et les parents n'auraient pas à chercher une autre école...⁴⁸ ». Dans *l'Eclair Comtois*, en novembre 1922, un journaliste s'exclame : « Nos belles montagnes, si chrétiennes, si populeuses et si riches d'enfants, sont plus à l'aise que jamais et manquent d'écoles pour la formation professionnelle

43. MAYEUR Jean-Marie, *La question laïque (XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Fayard, 1997, p. 111-114.

44. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 1, 2^e bulletin paroissial de Saint Pierre de Vaucluse, juin 1921, p. 2.

45. MAYEUR Jean-Marie, *La question laïque...*, *op. cit.*, p. 120 et p. 115-119. À partir de mai 1921, les relations diplomatiques sont rétablies avec le Vatican, les papes Benoît XV et Pie XI se montrent plus conciliants que Pie X avec la République.

46. ROLL Sandrine, « Ni bas-bleu, ni pot-au-feu : la conception de "la" femme selon Augusta MollWeiss (France, tournant des XIX^e-XX^e siècles) », *Genre et Histoire*, 2009-5 : <http://genrehistoire.revues.org/819> [consulté le 16 juin 2016].

47. LEBEAUME Joël, *L'enseignement ménager en France...*, *op. cit.*, p. 31. Sur l'importance de la gestion dans le cadre domestique et agricole et le rôle des femmes dans ce domaine : JOUY Nathalie, « Shaping records on the farm: Agricultural record-keeping in France from the nineteenth to the Liberation », *Agricultural History Review*, 591, 2011, p. 61-80.

48. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 4.

des jeunes filles [...] J'emploie le mot profession dans son sens le plus large, celui de ménagère et de maîtresse de maison⁴⁹. » L'abbé Guyot précise qu'il « [forme] des jeunes filles chrétiennes, sérieuses et outillées pour la direction morale et matérielle d'une famille⁵⁰ ». Il n'est jamais question de préparer les élèves à une future activité salariée. Les jeunes filles travaillent au sein de l'exploitation agricole, mais elles ne sont pas réellement formées pour un métier clairement identifié⁵¹. À propos des enseignements post-scolaires ménagers agricoles publics, Henri Queuille, sous-secrétaire d'État à l'Agriculture explique, en 1920, qu'« en l'absence du chef de famille durant la guerre, la paysanne de France a révélé des trésors de courage, d'endurance, d'intelligence lucide. Elle a vaillamment contribué à la continuité du domaine familial tout en gérant l'entretien de sa maisonnée. Si elle en a été capable, nul ne doute qu'elle est apte à profiter des connaissances générales liées à l'agriculture pour qu'elle puisse suppléer dans la direction de l'entreprise et dans les circonstances de la vie quotidienne et pas seulement à l'occasion d'événements extraordinaires, quand le chef de famille défaillant. Toutefois, il ne faut pas donner aux jeunes filles le même enseignement que les garçons, car ce serait méconnaître le rôle essentiel de la fermière. Elle doit être non pas la suppléante, mais la collaboratrice et assumer des tâches nettement différenciées et spécialisées⁵² ». Si on est loin de la hargne anti-public de l'abbé Guyot, les propos d'Henri Queuille réaffirment les idées traditionnelles sur la « nature féminine » et le rôle des femmes au sein de l'exploitation agricole. Bien que marqués par le contexte de la préparation des lois natalistes du début des années 1920 réprimant l'avortement et la publicité pour la contraception, ses propos laissent espérer toutefois quelques possibilités émancipatrices. La dimension morale des enseignements ménagers agricoles post-scolaires publics n'en reste pas moins essentielle. Henri Queuille insiste sur l'influence des futures « agricultrices » au sein du foyer familial, chargées de veiller au confort

49. AMB, *Éclair comtois*, novembre 1922.

50. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 1, 2^e bulletin paroissial de Saint Pierre de Vaucluse, juin 1921, p. 23 et 4^e bulletin (1924), p. 2.

51. EL AMRANI Frédérique, « Femmes au travail dans les campagnes angevines durant le premier xx^e siècle : quels mots pour quels travaux ? », *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, t. 114, 3, 2007, p. 109-124. On est bien loin des considérations d'Edmond LABBÉ (1868-1944), alors directeur de l'enseignement technique, qui souhaite mettre l'accent sur la formation de citoyen des élèves scolarisés au sein des établissements techniques (circulaire du 4 décembre 1926), d'où son insistance sur le développement des enseignements généraux au sein des établissements techniques (circulaire du 9 février 1929). BODÉ Gérard, « Edmond Labbé, une vie au service de l'enseignement technique », dans D'ENFERT Renaud et FONTENEAU Virginie (dir.), *Espaces de l'enseignement scientifique et technique. Acteurs, savoirs, institutions, xvii^e-xx^e siècles*, Paris, Hermann, 2011, p. 131-143. Voir aussi BODÉ Gérard, *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours*, t. 2 : 1926-1958, vol. 1, *op. cit.*, p. 64.

52. ADD, M 4066, Instructions générales sur la méthode et les programmes de l'enseignement post-scolaires agricole féminin, 22 octobre 1920, p. 1.

et au bien-être de leur futur foyer : « Le logis ne doit pas être seulement habitable [...] mais encore être artistement paré pour qu'on y respire la joie de vivre. Il y suffit d'un peu de goût, quelques fleurs aux fenêtres, [...] les cuivres et les étains soigneusement astiqués [...] Le charme de son intérieur fera plus pour détourner le maître de maison du cabaret que toutes les prédications les plus persuasives⁵³. »

Dans le 8^e bulletin paroissial du prieuré de Vaucluse, publié en 1928, l'abbé Guyot plaide en faveur du développement des écoles libres et critique l'école primaire laïque. Il affirme que le personnel enseignant des écoles publiques n'est pas compétent et que l'école laïque n'inculque pas aux élèves les principes moraux qu'il juge nécessaire pour contrer « l'idée de vivre sa vie, l'exemple des divorces, de la vie facile, l'emprise irrésistible de la mode⁵⁴ ». Il pointe du doigt les écoles primaires supérieures qui préparent les jeunes filles à devenir des employées de bureau : « Les femmes deviennent comptables, [...] demain, elles seront à la Chambre des Députés. Alors, vous filles de paysan, propriétaire de sol, [...] on vous condamne à végéter dans la routine avec une instruction primaire des plus rudimentaires, avec de vieux procédés de cuisine et de ménage qui n'étaient pas même suffisants il y a cinquante ans [...] Et bien, non, il faut que nos bonnes familles comprennent la nécessité d'une instruction et d'une éducation plus élevées pour nos chères jeunes filles⁵⁵. » Mais l'abbé Guyot ne propose rien de concret et son propos reste flou, sans doute à dessein. De même, il faut noter une forme de contradiction lorsqu'il promet un enseignement professionnalisant pour les jeunes filles tout en insistant sur les principes moraux et le respect des normes sociales de l'époque, antinomiques de la professionnalisation préconisée. C'est la finalité morale et religieuse qui prévaut finalement à l'École de Vaucluse. Il reprend à son compte les critiques anciennes formulées à l'encontre des femmes instruites, celles que l'on qualifiait encore de « bas-bleus » à la fin du XIX^e siècle. Mais l'abbé Guyot plaide aussi pour un enseignement de qualité pour les jeunes filles des milieux populaires dans le but d'en faire des ménagères et non pour les émanciper intellectuellement. Comme Sandrine Roll l'a déjà montré à partir de plusieurs exemples d'écoles ménagères urbaines, avant 1914, le discours est ambivalent⁵⁶ : la place des femmes dans la société est toujours justifiée par des arguments naturalisés, donc jugée comme allant de soi, alors même que l'exigence d'une réelle

53. *Ibidem*, p. 5.

54. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 1, 8^e bulletin paroissial de Saint Pierre de Vaucluse, 1928, p. 23.

55. *Ibidem*, p. 56.

56. Roll Sandrine, « Ni bas-bleu, ni pot-au-feu... », *op. cit.* ; Roll Sandrine, « Former des maîtresses ménagères », dans MORIN-MESSABEL Christine (dir.), *Filles/garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, PU de Lyon, 2013.

éducation et d'une formation à visée professionnelle s'apparente à un début d'émancipation. Ce type de discours se perpétue donc après la Première Guerre mondiale, qui ne représente pas là une césure, et s'étend à l'espace rural avec quelques décennies de décalage, comme le montre ici l'exemple de l'abbé Guyot et de l'École ménagère agricole de Vaucluse dans le Doubs.

Entre agriculture, religion et devoirs moraux

Les principaux enseignements mis en œuvre au sein des écoles ménagères agricoles confessionnelles du département du Doubs, jusqu'aux années 1960, correspondent aux objectifs traditionnellement poursuivis dans l'enseignement féminin : il s'agit de former les jeunes rurales à devenir de futures épouses et mères dévouées œuvrant au fonctionnement concret de l'exploitation agricole et à la prospérité économique et financière, mais sans bénéficier de la reconnaissance d'un quelconque statut ou de la dignité reconnue à un métier *stricto sensu*⁵⁷. À Cléron, dès 1925, l'objectif est d'offrir aux jeunes filles une formation manuelle de type agricole en même temps qu'une éducation chrétienne en vue de leur future vie familiale en milieu rural. Colette D., élève vingt ans plus tard, de 1943 à 1945, confirme que le « destin des filles » est de devenir de « bonne ménagère⁵⁸ ». L'abbé Guyot le rappelle en 1927 : « La femme est l'autre moitié de l'humanité [...] : le Bon Dieu les a créées exprès pour compléter l'homme et non le remplacer [...] Alors pour continuer l'idée de Dieu Créateur [...] on s'applique à préparer les jeunes filles à leur rôle de bonnes ménagères, femmes d'intérieur, aides et compléments de l'homme dans tout ce qui était dans le rôle traditionnel de nos bonnes et saintes grand'mères (sic).⁵⁹ »

Outre les dimensions morale et religieuse, la formation agricole est centrale : les filles sont formées pour devenir des aides compétentes de leur époux au sein de l'exploitation agricole⁶⁰. Les futures agricultrices sont considérées comme de futures « épouse[s] au travail », le métier n'est alors pas distingué « de son mode d'exercice conjugal...⁶¹ ». Il n'est donc jamais question de préparer les élèves à une future activité salariée. Au sujet des agricultrices, à la fin du xix^e siècle et durant la première

57. MAYEUR Françoise, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris Hachette, 1979, rééd. 2008 ; THIERCÉ Agnès, « De l'école au ménage : le temps de l'adolescence féminine dans les milieux populaires (III^e République) », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1996-4 : <http://clio.revues.org/433> [consulté le 16 octobre 2015].

58. Colette D., témoignage écrit recueilli par Adeline DIVOUX-BONVALOT, printemps 2015.

59. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 1, 7^e bulletin paroissial de Saint-Pierre de Vaucluse, 1927, p. 2.

60. CATIONOU Janine, « Les fonctions sociales de l'enseignement agricole féminin », *Études rurales*, n° 92, octobre-décembre 1983, p. 43.

61. LAGRAVE Rose-Marie, « Introduction », dans LAGRAVE Rose-Marie (dir.), *Celles de la terre...*, op. cit., p. 26.

moitié du ^{xx}e siècle, Sylvie Schweitzer explique que le « travail féminin [est] toujours systématiquement minoré dans ses contenus⁶² ». Elles sont formées pour travailler, mais travailler au sein de leur futur foyer et aux tâches qui en découlent. Les élèves doivent apprendre le maintien de leur ménage, mais aussi l'entretien de la bassecour si l'exploitation agricole en est pourvue, s'initier à des tâches relevant de la laiterie comme la traite des vaches ou la fabrication du beurre⁶³. Dans ces écoles ménagères agricoles, « l'enseignement [...] dispensé [...] est essentiellement pratique et adapté à l'agriculture de la région⁶⁴ ». C'est pourquoi, dans les écoles ménagères agricoles de la basse montagne jurassienne, l'accent est mis principalement sur l'élevage laitier et la transformation du lait. Ces apprentissages sont destinés à des jeunes femmes qui se préparent principalement à vivre dans des petites et moyennes exploitations où la motorisation du matériel est très lente, mais l'électrification, comme dans toute la Franche-Comté rurale, assez rapide⁶⁵. Les enseignements agricoles des écoles ménagères agricoles confessionnelles ont pour but de perpétuer le stéréotype de la césure traditionnelle dans les sociétés rurales entre, d'une part, la culture en plein champ, notamment des céréales par les hommes, et d'autre part, la fabrication du lait et du beurre dévolue aux femmes⁶⁶. Les élèves des écoles ménagères se destinent donc à devenir des aides familiales au chef d'exploitation, leur mari le plus souvent⁶⁷. Ce sont des enseignements peu innovants dont le but est de maintenir les femmes dans leur rôle d'auxiliaire de leur mari. Rien ne va dans le sens d'une quelconque émancipation. Mais cela n'est pas propre aux écoles à caractère confessionnel. Les écoles ménagères publiques du Doubs proposent le même type d'enseignement avec des objectifs similaires. Par exemple, les programmes d'enseignement ménager agricole postscolaire de 1920, qui s'adressent aux filles de plus de 12 ans, indiquent que les leçons sont « commandé[e]s par la conception que l'on se fait du rôle de la fermière⁶⁸ ».

Par ailleurs, le livret de scolarité de Jeanne Magnin, élève à l'École ménagère agricole du prieuré SaintPierre de Vacluse de 1927 à 1929,

62. SCHWEITZER Sylvie, *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux ^{xix}e et ^{xx}e siècles*, Paris, Odile Jacob, 2002, p. 134 et p. 80-82.

63. SAINCLIVIER Jacqueline, « Une histoire des agricultrices aux ^{xix}e-^{xx}e siècles est-elle possible... », *op. cit.*, p. 117-128 ; CHARMASSON Thérèse et al., *L'enseignement agricole...*, *op. cit.*, p. 86.

64. CHARMASSON Thérèse et al., *L'enseignement agricole...*, *op. cit.*, p. 83.

65. MAYAUD Jean-Luc, *Les secondes républiques du Doubs*, Besançon/Paris, Annales littéraires de l'Université de Besançon/Les Belles Lettres, 1986, p. 101-122 ; MAYAUD Jean-Luc, *La petite exploitation triomphante. France, ^{xix}e siècle*, Paris, Belin, 1999 ; FOHLEN Claude, « La Franche-Comté de 1870 à 1945 », *op. cit.*, p. 423.

66. COCAUD Martine, « Les femmes de la campagne à l'époque contemporaine. Essai de bibliographie », *Enquêtes rurales*, 10, 2004, p. 101-112 ; SEGALIN Martine, *Mari et femme dans la société paysanne*, Paris, Flammarion, 1980, 2^e éd. 1984.

67. LAGRAVE Rose-Marie (dir.), *Celles de la terre...*, *op. cit.* ; CHARMASSON Thérèse et al., *L'enseignement agricole...*, *op. cit.*, p. 85.

68. Instruction de 1920 citées par CHARMASSON Thérèse et al., *L'enseignement agricole...*, *op. cit.*, p. 85.

nous apprend que les élèves sont aussi notées sur leurs connaissances des travaux d'aiguille : coupe, couture, raccommodage et repassage⁶⁹. Elles sont également évaluées sur la tenue de la maison, la propreté et l'ordre, ainsi qu'en cuisine. Ce programme d'enseignement, « adapté au genre des élèves⁷⁰ », s'avère conforme à ce qui se pratique dans d'autres établissements du même type⁷¹.

Emploi du temps de la semaine rurale féminine de 1928 (21-25 mai) Au pensionnat Saint-Pierre de Vaucluse

La semaine est ouverte le lundi à 18 h

	7 h 30 : Messe avec allocution	9 h : 1^{er} cours	10 h 30 : 2^e cours	14 h 30 : 3^e cours	16 h 30 : 4^e cours	Récréation du soir
Mardi 22	L'esprit de foi	La basse-cour	La jeune fille et son avenir	Visite d'une fromagerie, Modèle	Les vêtements (conservation, détachage)	Chansons terriennes ; exercices pratiques de bandage
Mercredi 23	L'esprit de sacrifice	Les abeilles	La première éducation	Les engrais	Hygiène et soin des malades	Séance de projections
Jeudi 24	La charité	Comptabilité agricole	L'âme de l'enfant	Le lait (alimentation rationnelle des vaches laitières, la traite)	La lutte contre la tuberculose	Séance récréative
Vendredi 25	L'apostolat (début à 8h30)	La tenue de la maison	Le foyer rural	L'électricité dans une exploitation rurale	Causerie de M. Le chanoine Dubourg	

Source : Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 4, 1928.

L'emploi du temps de la semaine rurale féminine de 1928, qui se déroule à Vaucluse, montre bien la recherche d'un équilibre entre formation agricole concrète, gestion du ménage et édification morale et religieuse. Le premier cours de la journée est consacré à l'une des tâches agricoles

69. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n°4, cahier de cours et de pensées morales de Jeanne MAGNIN, année scolaire 1927-1928.

70. Roll Sandrine, « Former des maîtresses ménagères », *op. cit.*, p. 51.

71. LEBEAUME Joël, *L'enseignement ménager en France...*, *op. cit.* On retrouve les mêmes enseignements dispensés dans le cours ménager de l'école normale de filles : Roll Sandrine, « Former des maîtresses ménagères », *op. cit.*, p. 52. Voir aussi Roll Sandrine, *De la ménagère parfaite à la consommatrice engagée. Histoire culturelle de la ménagère nouvelle en France au tournant des XIX^e-XX^e siècles*, Thèse d'histoire, Université de Strasbourg (R. Rogers dir.), 2008, dactyl.

auxquelles les jeunes filles doivent être formées, comme la gestion de la basse-cour, le mardi 22 mai 1928 ou la comptabilité agricole, le jeudi 24 mai⁷².

La dimension morale de l'éducation au sein des écoles confessionnelles est importante, plus encore que dans les écoles publiques : la conduite des élèves, la politesse et la discipline sont étroitement surveillées⁷³. L'instruction religieuse occupe une place importante, mais cela n'a rien d'étonnant dans des écoles confessionnelles. C'est un enseignement conforme au programme diocésain. Un des cahiers de Jeanne Magnin, élève à Vaucluse en 1927-1928, expose les dix instructions religieuses données pendant les retraites⁷⁴. Nous pouvons y lire qu'elle ne doit fréquenter ni les bals, ni les cinémas, ni les usines, qu'elle ne doit pas lire de « mauvais » livres ou de « mauvais » journaux, qu'elle ne doit pas travailler devant la porte afin de ne pas voir ni être vue des passants, jeunes ou vieux, et enfin, qu'en entrant en pension, « elle ne doit pas faire de manières⁷⁵ ». Bien évidemment, les jeunes filles participent à toutes les grandes fêtes religieuses. Les cours d'enseignement religieux sont complétés par des « retraites » régulières durant lesquelles il est rappelé aux jeunes filles l'importance de leur rôle dans la transmission des valeurs chrétiennes. Pendant trois jours, elles gardent le silence, prient et communient. Le 4 août 1926, l'Archevêque de Besançon, Mgr Louis Humbrecht, envoie une lettre à l'abbé Guyot dans laquelle il le félicite pour « le grand travail de préservation sociale chrétienne » qu'il mène dans son école de Vaucluse⁷⁶. Comme à Lille, où l'enseignement catholique s'est beaucoup développé depuis la fin du XIX^e siècle, les programmes d'enseignement sont peu éloignés des programmes des institutions publiques et laïques sauf en ce qui concerne les aspects religieux⁷⁷. Les écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs n'ont donc rien d'original de ce point de vue, tant pour les enseignements religieux, conformes à ce qui se fait dans d'autres institutions catholiques, qu'en matière d'enseignements techniques ménagers et agricoles puisque les cours sont sensiblement les mêmes que dans les autres établissements publics.

72. Voir l'emploi du temps de la semaine rurale féminine de 1928 reproduit ci-dessus.

73. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 1, 7^e bulletin paroissial de Saint-Pierre de Vaucluse, 1927, p. 5 ; Et AMRANI-BOISSEAU Frédérique, *Filles de la Terre...*, op. cit., p. 63 et p. 70.

74. *Ibidem*, boîte n° 4, cahier de cours et de pensées morales de Jeanne MAGNIN, année scolaire 1927-1928.

75. *Ibidem*. Complété par une communication orale de Mme Marie-Odile MAGNIN, 24 septembre 2011.

76. *Ibidem*, boîte n° 1, 6^e bulletin paroissial de Saint Pierre de Vaucluse, 1926. L'original est agrafé à la page 7 de ce bulletin paroissial.

77. GRELON André, « La naissance des instituts industriels catholiques : le rôle pionnier du nord de la France (1885-1914) », dans CHESSEL Marie-Emmanuelle et DUMONS Bruno (dir.), *Catholicisme et modernisation de la société française (1890/1960)*, Cahiers du Centre Pierre Léon, 2003-2, p. 87-114.

Peu d'élèves mais brillantes

À la fin de chaque année, un examen est organisé et un diplôme d'enseignement ménager est délivré aux élèves qui ont suivi l'ensemble des enseignements et dont les notes sont satisfaisantes. Les travaux exécutés au cours de l'année sont évalués tandis que les élèves rédigent des compositions lors de l'examen final et qu'elles sont interrogées à l'oral. À l'École ménagère Saint-Pierre de Vaucluse, en 1927, le jury est particulièrement satisfait et le diplôme d'études ménagères attribué à cinq élèves de seconde année, en même temps que le certificat d'études ménagères est décerné à dix autres élèves. L'école compte environ trente élèves à ce momentlà, mais nous ne possédons pas le chiffre exact des effectifs en 1927. On ne le possède que pour 1922 et 1929. Si l'on conserve l'hypothèse d'une trentaine d'élèves sur deux années d'étude et en admettant qu'elles se répartissent équitablement sur les deux années, alors l'ensemble de la promotion de seconde année est diplômée. Dans le 7^e bulletin paroissial, l'abbé Guyot explique ces brillants résultats, salués par le jury : « Parce qu'elles savaient bien, la gaucherie, la fausse timidité, les petites grimaces et les larmes qui dissimulent mal l'ignorance, avaient disparu⁷⁸. »

En 1928, une élève de l'École de Vaucluse se distingue tout particulièrement puisqu'elle obtient le premier prix au concours général des écoles ménagères⁷⁹. En 1929 et en 1930, parmi les jeunes filles qui obtiennent leur brevet d'enseignement ménager, on compte des élèves originaires de Suisse : Marie Roöslin en 1929 et Suzanne Walzer, l'année suivante. Malgré l'existence d'écoles du même type en Suisse⁸⁰, certaines jeunes rurales helvètes choisissent de franchir la frontière et d'étudier en France. La bonne réputation des écoles du Doubs explique sans doute ces choix.

Des filles pour lutter contre l'exode rural ?

Malgré la fréquentation des écoles ménagères de nombreuses anciennes élèves quittent leur village pour la ville. L'un des objectifs principaux de ces établissements d'enseignement ménager agricole, qu'ils soient publics ou privés, dans le droit fil de la tradition agrarienne, correspond à la lutte contre l'exode rural⁸¹. Les jeunes femmes rurales, après leur formation à

78. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 1, 7^e bulletin paroissial de Saint Pierre de Vaucluse, 1927, p. 7.

79. *Ibidem*, 8^e bulletin paroissial de Saint Pierre de Vaucluse, 1928, p. 11.

80. SCHIBLER Tamlin, *Fées du logis. L'enseignement ménager dans le canton de Vaud de 1834 à 1984*, Lausanne, Bibliothèque historique vaudoise, 2008.

81. CHARMASSON Thérèse et al., *L'enseignement agricole...*, op. cit., p. 67 et p. 86 ; LEMBRÉ Stéphane, « L'expérience de

l'école ménagère, sont investies d'un rôle moral : celui de prévenir cet exode rural, notamment en assurant l'entretien du ménage et en garantissant le bien-être des enfants. Ce rôle traditionnel et moral reste fondé sur des valeurs chrétiennes, sur lesquelles on insiste beaucoup au sein des écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs. Depuis le milieu du XIX^e siècle, la Franche-Comté est concernée par un exode rural important⁸². Dans le département du Doubs, les ruraux choisissent le plus souvent de quitter la campagne pour s'installer à Besançon. L'industrialisation de la production fromagère accélère même cet exode rural vers les grandes villes proches : par exemple l'industrie Bel attire beaucoup de ruraux à Lons-le-Saunier, surtout à partir de 1921 et les débuts de la production de la crème de gruyère⁸³. Le Doubs compte 190 000 habitants en 1901 et, seulement, 163 000 en 1954⁸⁴. Beaucoup de ruraux francs-comtois quittent aussi la région : Claude Fohlen évoque même une « dépopulation rurale⁸⁵ ». Le sentiment dominant alors au sein des communautés villageoises du Doubs durant la première moitié du XX^e siècle est donc celui d'un exode rural intense. Vaucluse, village de la basse montagne jurassienne, compte entre 200 et 300 habitants. Mais ce n'est pas un cas typique : l'évolution du nombre d'habitants de cette commune durant la décennie 1920 et au début des années 1930 est une exception.

Évolution du nombre d'habitants du village de Vaucluse entre 1913 et 1931

Année	Nombre d'habitants
1913	307
1919	222
1926	283
1931	276

Source : Les chiffres de population sont issus du site de l'EHESS, « Des villages de Cassini aux communes d'aujourd'hui » : http://cassini.ehess.fr/cassini/fr/html/fiche.php?select_resultat=38989.

Si Vaucluse compte 307 habitants avant 1914, après la Grande Guerre, la saignée est forte puisque le village a perdu presque 1/3 de ses habitants. Durant la première moitié des années 1920, on assiste à un phénomène

l'enseignement agricole ambulante dans le nord de la France (1900-1939) », *Histoire et Sociétés Rurales*, 34, 2010-2, p. 149-180 et p. 164 ; LEMBRÉ Stéphane, *L'École des producteurs...*, op. cit., p. 269.

82. FOHLEN Claude, « La Franche-Comté de 1870 à 1945 », op. cit., p. 412-413.

83. *Ibidem*, p. 427-428 ; VATIN François, *L'industrie du lait. Essai d'histoire économique*, Paris, L'Harmattan, 1990 ; VERNUS Michel, *Le comté, une saveur venue des siècles*, Lyon, Textel, 1988 ; KNITTEL Fabien, *Le lait des agronomes (c. 1790-c. 1914)*, mémoire inédit d'HDR (chapitre 8). À paraître à l'automne 2020 : KNITTEL Fabien, *Agronomie et techniques laitières. Le cas des fruitières de l'Arc jurassien (1790-1914)*, Paris, Classiques Garnier, coll. « Histoire des techniques ».

84. FOHLEN Claude, « La Franche-Comté de 1870 à 1945 », op. cit., p. 417.

85. *Ibidem*, p. 418.

de rattrapage avec une augmentation significative mais loin d'un retour à la situation d'avant-guerre. Dans la seconde moitié de la décennie, on constate un recul, certes lent mais significatif⁸⁶. Ce village ne connaît donc pas un exode rural massif. La population du village se maintient même si le chiffre de 1913 n'est pas atteint de nouveau.

Cette situation particulière n'empêche pas la plupart des villageois, l'abbé Guyot en tête, de chercher des solutions pour lutter contre l'exode rural. Aussi à l'École ménagère du prieuré Saint-Pierre de Vaucluse imagine-t-on une manifestation « Les semaines rurales féminines du diocèse », organisée à partir de 1926, pour donner aux jeunes filles l'envie de rester dans les campagnes. Le 20 juin 1926, une réunion régionale se déroule sous la direction du Chanoine Dubourg, directeur des œuvres. Elle est destinée aux jeunes rurales, celles qui sont inscrites dans les écoles ménagères privées, mais aussi toutes celles qui seraient intéressées : près de 400 jeunes filles sont alors réunies. Lucie Vernier, considérée comme la meilleure élève de l'École ménagère agricole cette année-là, prononce un discours où elle expose l'idéal « de la jeune fille dans la famille paysanne⁸⁷ ». Dans une lettre adressée à la Révérende Mère, Sœur Marie-Marthe fait part du succès de la semaine rurale de 1928 et du grand contentement du Chanoine Dubourg⁸⁸. Toutes les jeunes filles de la région sont invitées afin « d'assurer à la femme de la campagne un savoir-faire adapté à son temps, aidé par les ressources modernes du progrès, ainsi qu'un développement de l'esprit familial qui l'attachera à son foyer, au pays et à la terre⁸⁹ ». On retrouve à nouveau tous les préceptes traditionnels et moraux développés par les responsables des écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs. En 1928, la semaine rurale réunit 150 jeunes filles. Le succès de ces rendez-vous diminue quelque peu : deux ans après la première semaine, on compte un effectif diminué de plus de 50 %. Les grands moyens mis en place pour ces rassemblements rappellent l'un des objectifs principaux des écoles ménagères rurales, tout du moins dans le département du Doubs : « attacher » les jeunes filles et leur future famille à la terre.

D'après quelques témoignages d'anciennes élèves, cet objectif a été atteint en partie. Par exemple, Giselle M. V. (née en septembre 1933), placée à 7 ans à l'internat du prieuré de Vaucluse, étudie au sein du cours primaire jusqu'au certificat d'études puis à l'École ménagère agricole. À la fin de sa scolarité à Vaucluse, elle a travaillé au sein de la ferme de ses

86. Cf. tableau ci-dessus.

87. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 1, 8^e bulletin paroissial de Saint Pierre de Vaucluse, 1928, p. 11.

88. *Ibidem*, « Correspondances », n° 18 et n° 19, lettre adressée par Sœur Marie-Marthe à la Révérende Mère, 26 mai 1928. Le même jour Sœur Marie-Line rédige elle aussi une lettre à la Révérende Mère qui confirme les dires de Sœur Marie-Marthe : *ibidem*, « Correspondances », n° 18 et n° 19.

89. *Ibidem*, boîte n° 1, 11^e bulletin paroissial de Saint Pierre de Vaucluse, mars 1931, p. 8.

parents puis dans celle de son mari (avec lequel elle a eu 6 enfants)⁹⁰. Madeleine M., fille de commerçants, entre à Vaucluse en 1931 à 7 ans et suit les cours primaires puis l'École ménagère agricole. Elle devient ensuite institutrice adjointe auprès de son mari dans une école rurale⁹¹. Ce ne sont que deux exemples, ce qui est trop peu pour conclure et généraliser, mais ils indiquent cependant qu'un certain nombre de trajectoires sociales d'anciennes élèves ont correspondu aux objectifs poursuivis de maintien des jeunes filles en milieu rural.

LES TRANSFORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER AGRICOLE PRIVÉ FÉMININ APRÈS 1945

Une relative stabilité après les tourments de l'Occupation

Les écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs sont en difficultés durant les années 1930-1940. Par exemple, l'École du prieuré Saint-Pierre de Vaucluse connaît une situation complexe et délicate après la mort de son fondateur, l'abbé Guyot, en 1934. Cette école est fermée durant l'Occupation et lorsqu'elle ouvre de nouveau, à la Libération, elle est rapidement transformée en Institut médico-éducatif. Les effectifs y sont de plus en plus faibles durant les premières années de la décennie 1950 : sa fermeture est donc décidée en 1955⁹². Or, si une école ferme d'autres sont créés à la Libération ou peu après, tandis que les écoles ménagères agricoles confessionnelles des Fontenelles, de Cléron et de Pontarlier continuent à fonctionner. En 1947, l'École ménagère de la Providence est ouverte à Besançon par la congrégation de la Sainte Famille. Il s'agit de former de futures épouses d'agriculteurs. Située en ville, cette école ménagère n'en prépare pas moins les jeunes filles aux métiers de la terre parallèlement à l'enseignement ménager proprement dit⁹³. L'existence de cette formation agricole en milieu urbain montre que la séparation urbain-rural est encore tenue au milieu du xx^e siècle et les porosités nombreuses.

Après la Seconde Guerre mondiale, l'École ménagère agricole des Fontenelles devient un Centre ménager d'apprentissage agricole. La congrégation des Sœurs de la Retraite Chrétienne propose une formation ménagère à des jeunes filles qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. Marie-Thérèse B., élève de novembre 1956 à mai 1957, suit

90. Témoignage recueilli par Marie-Claudine MAGNIN en 2011, transmis à Adeline DIVOUX-BONVALOT en 2014 et complété en 2018.

91. Témoignage recueilli par Marie-Claudine MAGNIN en 2011, transmis à Adeline Divoux-Bonvalot en 2014.

92. Arch. Charité, fonds Vaucluse, boîte n° 1, « Correspondances Vaucluse », lettre n° 31.

93. Marie-Louise B., témoignage écrit recueilli par Adeline DIVOUX-BONVALOT, compléter par un entretien le 16 décembre 2014.

cette formation qu'elle complète par des cours par correspondance gérés par un organisme de Dijon⁹⁴. Le but de cette école privée est toujours de préparer les filles d'agriculteurs à leur rôle de maîtresses de maison et d'auxiliaires du chef d'exploitation agricole. Aussi, suivent-elles des cours d'agriculture, de zootechnie (petits élevages) et de laiterie. Elles sont aussi initiées aux aspects juridiques et comptables qui régissent les exploitations agricoles. La formation à la gestion et à la comptabilité est assez poussée, suffisamment dans tous les cas pour permettre à certaines élèves d'en faire leur métier. Par exemple, Jeanne D. (née en 1934), enseignante aux Fontenelles durant les années 1970, est devenue comptable d'un collège privé puis du diocèse pendant treize ans⁹⁵.

Aux Fontenelles, les cours n'ont lieu que pendant l'hiver, du mois de novembre à fin avril. Pour les enseignements ménagers, les sœurs s'adressent aux familles aisées et prennent des commandes de trousseaux : les élèves ont ainsi toujours de l'ouvrage, notamment de broderie. À l'École ménagère agricole Sainte-Thérèse de Vercel, dirigée par la congrégation des Sœurs de la Sainte-Famille de Besançon, les jeunes filles travaillent en groupe de dix dans les ateliers et apprennent la cuisine, la puériculture, le repassage, le ménage, soit l'économie domestique au sens large. Elles sont aussi formées aux travaux qui incombent aux femmes au sein de l'exploitation agricole, notamment les rudiments de la comptabilité agricole et de gestion au sens plus large de l'exploitation agricole. L'essentiel de la formation est donc de préparer les jeunes filles à leur futur rôle domestique et d'auxiliaire compétente du chef d'exploitation agricole⁹⁶. En 1963, Les Fontenelles deviennent un Institut féminin rural. De nouveaux locaux sont alors construits grâce au soutien d'Edgar Faure (1908-1988), homme politique radical-socialiste influent, plusieurs fois élu dans les départements du Jura et du Doubs (maire, conseiller général, député, sénateur), de multiples fois ministre. Ces locaux neufs sont inaugurés en 1967. Cette même année, l'établissement est reconnu par le ministère de l'Agriculture et prend le nom de Centre d'enseignement féminin rural. Durant les années 1950-1960, l'évolution des techniques agricoles et des mondes ruraux a conduit l'École ménagère agricole des Fontenelles à adapter ses formations et son fonctionnement. Mais son objectif initial n'est pas modifié : les élèves sont toujours préparées à devenir des épouses d'agriculteurs et de futures mères. Toutefois, sur les dix témoignages recueillis d'anciennes élèves des Fontenelles, seules deux ont occupé un emploi dans le domaine agricole : Colette B. (née en 1934),

94. Marie-Thérèse B., témoignage écrit recueilli par Adeline DIVOUX-BONVALOT, printemps 2015.

95. Jeanne D., entretien réalisé par Adeline DIVOUX-BONVALOT le 21 novembre 2014.

96. Même constat chez de SAINT-MARTIN Monique, « une bonne éducation : Notre-Dame des Oiseaux à Sèvres », *Ethnologie française*, 20, 1990, p. 62-70.

élève de l'École ménagère agricole durant l'hiver 1949-1950, se déclare « agricultrice » lors de l'entretien de 2014 ; Brigitte C. (née en 1956), fille d'agriculteur, élève de l'École ménagère agricole de 1970 à 1973, a été brièvement cuisinière avant de travailler au sein de l'exploitation familiale (de ses parents puis celle dont son mari est le chef d'exploitation)⁹⁷. Les autres deviennent principalement enseignantes, ou travaillent aux côtés de leur mari dans leur entreprise artisanale. Par exemple, Elisabeth J. (née en 1940), élève de l'École ménagère agricole en 1957-1958, s'est occupée de la comptabilité de l'entreprise de menuiserie de son mari⁹⁸.

Former des « fées du logis », encore et toujours

En février 1965, l'École ménagère de la Providence de Besançon est transformée en Institut agricole d'études techniques où les jeunes filles préparent le brevet ménager d'apprentissage agricole puis, pour les plus brillantes qui souhaitent poursuivre leurs études, le brevet d'enseignement agricole⁹⁹. À la même époque, au lycée agricole de Byans-sur-Doubs, lors de la cérémonie de fin d'année scolaire, en 1964-1965, le discours du directeur des services agricoles du Doubs reste très conservateur : « Parmi la jeunesse féminine du département, vous êtes l'élite [...] Pour être au service de la jeunesse rurale, votre école a choisi la formule la plus ambitieuse, celle du lycée agricole [...] Les résultats d'examens ne suffisent pas pour faire de vous une élite. Il vous faut encore ce sens du travail qu'on appelle aussi [...] conscience professionnelle ou que l'on désigne en Franche-Comté sous l'expression être une femme d'ordre [...] Cet ordre qui n'est pas seulement la netteté de votre personne ou de votre intérieur, mais la droiture morale [...] C'est l'amour du travail, l'amour du foyer, l'amour des autres qui inspirera votre vie et rendra plus facile votre tâche¹⁰⁰. » On constate donc peu de changements dans l'idéologie éducative des établissements d'enseignement ménager agricole confessionnels ainsi que dans les enseignements proposés aux jeunes filles entre le début du xx^e siècle et les années 1960. Si cela se confirme pour les établissements confessionnels, on retrouve ces mêmes discours et pratiques dans les écoles ménagères agricoles publiques du Doubs, ainsi que dans le canton de Vaud en Suisse romande¹⁰¹ : ces établissements d'enseignement technique

97. Colette B. et Brigitte C., témoignages écrits recueillis par Adeline DIVOUX-BONVALOT durant l'hiver 2014-2015.

98. Elisabeth J., témoignage écrit recueilli par Adeline DIVOUX-BONVALOT, 2018.

99. Marie-Louise B., témoignage recueilli par Adeline DIVOUX-BONVALOT, décembre 2014 ; BONNET D., « Les établissements d'enseignement privé catholiques de Franche-Comté », *L'enseignement agricole à 150 ans (1848-1998)*, Besançon, SRFD, 1998, p. 214.

100. *La terre de chez nous*, 1000, 27 juin 1965.

101. BONVALOT Adeline, *L'enseignement technique au féminin...*, op. cit., p. 15-44 ; KNITTEL Fabien, DIVOUX-BONVALOT

pour filles proposent un cadre normatif où les comportements stéréotypés liés à une prétendue « nature féminine » sont intégrés et aboutissent à former de futures « fées du logis¹⁰² ». Or, un certain nombre de jeunes filles formées dans les écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs après 1945 ne travaillent pas au sein d'une exploitation agricole familiale ou alors n'y travaillent qu'une partie de leur vie professionnelle. Le cas de Brigitte C., déjà cité, est intéressant : elle est cuisinière une année avant de travailler au sein de l'exploitation familiale, puis de finir sa carrière comme assistante maternelle¹⁰³. Certaines, comme Odile R. (née en 1942), fille d'agriculteurs, travaillent à l'usine après leur passage dans une MFR entre 1956 et 1959¹⁰⁴. Bien sûr, si ces exemples précis permettent de nuancer la situation, ils ne permettent en rien de conclure dans un sens ou dans l'autre. Cela permet toutefois d'avoir un regard beaucoup moins catégorique et de montrer la complexité des rapports entre formation scolaire et trajectoire professionnelle.

À Pontarlier, l'École ménagère Jeanne d'Arc devient un Centre ménager rural le 2 juillet 1958, et prend alors une orientation nettement plus agricole. Avant 1970, les jeunes filles y sont préparées à leur futur rôle de maîtresse de maison et initiées aux compétences variées requises dans une exploitation agricole. Elles peuvent acquérir le brevet d'apprentissage ménager agricole ou le brevet professionnel ménager agricole. Elles peuvent également suivre une formation pour obtenir le brevet d'enseignement agricole et poursuivre leurs études au lycée agricole de Byans-sur-Doubs. Cette dernière formation leur permet de préparer le concours d'entrée à l'école d'infirmières, au métier d'auxiliaire de puériculture ou d'assistante sociale. C'est un enseignement technique qui reste donc très genré, mais qui s'éloigne aussi progressivement du modèle initial de formation de bonnes ménagères auxiliaires du chef d'exploitation familiale¹⁰⁵. Et il faut attendre les années 1960 pour que certaines profitent de facilités pour apprendre réellement un métier qui les émancipe de leur rôle de femme au foyer « à la ferme », auxiliaire de leur mari, chef d'exploitation. Certaines par ailleurs deviennent enseignantes au sein même des écoles ménagères agricoles ou des établissements qui leur succèdent, comme Monique B.,

Adeline, « Entre morale, enseignement technique et tâches ménagères. Les écoles ménagères agricoles publiques du Doubs (années 1910-années 1960) », *Formation Emploi - Revue française de sciences sociales*, dossier « La mosaïque de l'enseignement agricole : recomposition, enjeux, et métamorphoses » (n°151, 2020, à paraître fin 2020) ; SCHIBLER Tamlin, *Fées du logis...*, *op. cit.*

102. EL AMRANI-BOISSEAU Frédérique, *Filles de la Terre...*, *op. cit.*, p. 5457.

103. Brigitte C., témoignage écrit recueilli par Adeline DIVOUX-BONVALOT durant l'hiver 2014-2015.

104. Odile R., entretien avec Adeline DIVOUX-BONVALOT en mars 2015, complété par un témoignage écrit.

105. THIVEND Marianne, « Former filles et garçons à un métier : jalons pour une histoire sexuée des formations techniques et professionnelles, XIX^e-XX^e siècles », dans KNITTEL Fabien et RAGGI Pascal (dir.), *Genre et Techniques (XIX^e-XX^e siècle)*, Rennes, PUR, 2013, p. 28-29.

enseignante en bureautique, de 1966 à 1986, au Centre d'enseignement féminin rural des Fontenelles¹⁰⁶.

Au final, il est difficile d'évaluer l'influence « quantitative » de ces institutions d'enseignement ménager agricole confessionnelles : le nombre d'élèves formées sur la période est rarement connu, faute de sources fiables. Mais certaines données permettent des hypothèses. Par exemple de 1947 à 1953, avant de devenir un lycée agricole mixte, l'École ménagère de Byans-sur Doubs accueille 177 jeunes filles. En 1960, le nombre d'élèves formées s'élève à 300¹⁰⁷. Durant les années 1950-1960, cette école propose une scolarité en alternance : deux semaines à l'école suivies de deux semaines au sein de l'exploitation familiale. Cela permet de scolariser des jeunes filles dont les parents craignent encore une perte de main-d'œuvre.

CONCLUSION

L'étude des écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs montre les conditions dans lesquelles ces écoles d'enseignement technique féminin privées ont été créées, mais aussi comment elles ont eu des difficultés à s'inscrire dans la durée. Durant les deux premières décennies de son existence l'École Saint-Pierre de Vaucluse a connu un réel rayonnement régional, ce qui permet à l'établissement de recruter au-delà de la frontière suisse nonobstant des effectifs structurellement insuffisants. Pour l'abbé Guyot, ces difficultés de recrutement sont liées à la concurrence des autres écoles. Cependant, cette concurrence n'est pas aussi forte qu'il veut bien le faire croire, notamment avec les écoles publiques, peu nombreuses dans cette partie du département du Doubs. Si l'enseignement agricole, dans le département du Nord, est le « théâtre d'une rivalité exacerbée entre partisans d'un contrôle catholique sur les campagnes et républicains laïcs...¹⁰⁸ », dans le Doubs, ce n'est pas le cas.

Nous avons débuté cet article en nous interrogeant sur le fait que l'enseignement technique agricole féminin serait susceptible de représenter une expérience vers une forme de redéfinition des normes de genre et d'émancipation féminine par le travail¹⁰⁹. Or, à partir de l'exemple des écoles ménagères confessionnelles du Doubs, nous constatons que les normes traditionnelles ainsi que les stéréotypes de genre sont maintenus et perpétués aussi par les choix opérés au sein de ces institutions

106. Monique B., entretien avec Adeline DIVOUX-BONVALOT en novembre 2014, complété par un témoignage écrit.

107. Propos de sœur Marie-Charles, recueillis dans *La ruche*, journal de l'amicale de l'école ménagère agricole de Byans-sur-Doubs, 30 novembre 1969.

108. LEMBRE Stéphane, « L'expérience de l'enseignement agricole ambulancier dans le nord de la France... », *op. cit.*, p. 166.

109. ROLL Sandrine, « Former des maîtresses ménagères », *op. cit.*, p. 51 et p. 68.

d'enseignement technique. Les sources disponibles utilisées pour écrire l'histoire de ces écoles ménagères agricoles du département du Doubs renseignent sur certains fondateurs des écoles, souvent des hommes comme l'abbé Guyot, sur les enseignements, sur les études de certaines élèves, un peu moins sur les conditions de vie matérielles quotidiennes, et très peu sur les enseignantes. Des recherches complémentaires sont donc à envisager pour mieux connaître ces enseignantes particulières de l'enseignement technique rural féminin.

Finalement, ceux et celles qui ont œuvré au sein des écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs durant les soixante premières années du xx^e siècle ont contribué au renforcement et à la diffusion de l'image stéréotypée des deux rôles de « la » paysanne, bien que le processus ne soit en rien linéaire et qu'il soit nécessaire de le nuancer selon les cas particuliers : d'un côté, une femme au travail mais sans métier précis, auxiliaire de son mari et, de l'autre, la « gardienne du foyer », dernier aspect par ailleurs qui prime le plus souvent dans les écoles ménagères où la finalité domestique est essentielle¹¹⁰. C'est une image aux deux pôles difficilement conciliables qui est reprise et promue par la Jeunesse agricole catholique féminine créée en 1933¹¹¹. Les écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs transmettent les valeurs morales chrétiennes et il n'est pas envisageable de permettre aux jeunes filles d'évoluer scolairement comme leurs homologues masculins. Bien au contraire, elles sont « figées » dans leur rôle de futures épouses et mères. Toutefois, un certain nombre de témoignages recueillis montrent que des trajectoires plus complexes existent et que toute généralisation est encore prématurée.

Un autre objectif de cet article était de caractériser de manière plus précise les types d'enseignements reçus dans les écoles ménagères agricoles confessionnelles du Doubs. On y enseigne les techniques ménagères qui relèvent du domaine domestique ainsi que de l'ordre agricole. C'est un enseignement technique au sens large qui alterne entre pratique et théorie tout en conservant une dimension morale et religieuse forte, comme l'analyse de l'emploi du temps de la semaine agricole féminine de mai 1928 l'a montré. Après 1945, les enseignements sont davantage techniques, avec en bonne place gestion et comptabilité, tandis que l'insistance sur les enjeux religieux est beaucoup moins forte. Il n'en reste pas moins que, sur la période 1900-1960, les écoles ménagères agricoles confessionnelles participent de la persistance de la diffusion d'une sorte

110. LEMBRÉ Stéphane, *L'École des producteurs...*, *op. cit.*, p. 276.

111. MARTYNE Perrot, « La jaciste : une figure emblématique », dans LAGRAVE Rose-Marie (dir.), *Celles de la terre...*, *op. cit.*, p. 36. Sur l'« ambigüité entre les finalités domestiques et professionnelles », cf. LEMBRÉ Stéphane, *L'École des producteurs...*, *op. cit.*, p. 278.

d'idéal féminin, d'une « nature féminine », soubassement des stéréotypes de genre tels qu'identifiés par Linda Clark pour les écoles primaires¹¹².

Les études de genre ont montré que le clivage entre mondes urbains et ruraux est très important : les intellectuelles et les urbaines en général ont toujours davantage attiré l'attention des féministes et des mouvements d'émancipation féminine. Les femmes des milieux ruraux et les paysannes ont moins retenu l'attention¹¹³. L'étude de cas départementale développée ici a cherché modestement à mettre l'accent sur les actrices des mondes ruraux à l'échelle de l'enseignement ménager agricole confessionnel féminin. De nouvelles études de cas doivent être entreprises pour faciliter confrontations et comparaisons, seules susceptibles de permettre des conclusions de portée plus générale.

112. CLARK Linda L., *Schooling the Daughters of Marianne...*, *op. cit.* p. 60-80.

113. LAGRAVE Rose-Marie, « Introduction », dans LAGRAVE Rose-Marie (dir), *Celles de la terre...*, *op. cit.*, p. 12 et p. 15.

Ingénieur au féminin : le cas des premières diplômées de l'École Supérieure d'Agriculture d'Angers

Annie Sigwalt

INTRODUCTION

En mai 1998, l'École Supérieure d'Agriculture d'Angers (ESA), qui forme des ingénieurs en agriculture, a fêté ses cent ans. À cette occasion, la direction de l'École a encouragé la production de travaux sur l'histoire de l'ESA, et j'ai proposé d'étudier la féminisation de l'institution, qui ne date en effet que de 1966¹. Dans un premier temps, sans prétention d'exhaustivité, un état de l'art en matière de sociologie de l'éducation et de sociologie du travail permet d'en venir aux questions qui ont dirigé l'étude. L'article se poursuit par la description des moyens et les conditions dans lesquelles l'enquête a pu être menée, avant d'en présenter les principaux résultats et de conclure sur leur apport.

Accéder à l'enseignement supérieur en France, c'est d'abord satisfaire aux épreuves du baccalauréat. Or, l'ouverture généralisée de cet examen aux jeunes filles ne date que de 1924, avec la signature, par le ministre de l'Instruction publique Léon Bérard, d'un décret ouvrant officiellement aux femmes une préparation au baccalauréat, jusque là réservée aux jeunes gens.

En effet, l'enseignement secondaire féminin institué par la loi Camille Sée du 21 décembre 1880 n'a pas de finalité professionnelle. L'instigateur de la loi défend moins l'accès au savoir et l'émancipation des femmes que la formation d'épouses et de mères, qui sauront éduquer leurs fils pour en faire des citoyens dévoués à la patrie. Les femmes de la bourgeoisie sont

1. Si l'on excepte quatre étudiantes de la promotion 1964, diplômées après une scolarité effectuée en majeure partie à l'École de La Beuvrière.

aussi censées être des « médiatrices sociales » en contribuant à l'organisation d'œuvres de charité et à la diffusion de l'enseignement ménager. De ce fait, la durée totale de l'enseignement secondaire est réduite, et les matières jugées les plus abstraites (philosophie, grec et latin, mathématiques) sont réduites ou absentes. Ces allègements interdisent aux femmes la préparation du baccalauréat, et les diplômes de fin d'études supérieures féminines² ne sont là que pour couronner les études « désintéressées » de jeunes filles destinées à se marier et à tenir leur intérieur (Lelièvre et Lelièvre, 1991)³. Mais dans les faits, la loi Camille Sée ouvre la porte à une formation professionnelle des jeunes filles de la petite bourgeoisie, qui, sans patrimoine et sans dot, voient dans le baccalauréat le moyen d'accéder à des examens permettant de faire carrière dans l'enseignement primaire, et dans certaines administrations.

La réforme de l'organisation de l'enseignement secondaire masculin de 1902, qui multiplie les cursus et les sections du baccalauréat, est une nouvelle chance pour les jeunes filles, qui, moyennant quelques cours privés de latin, sont admises dans certaines sections du baccalauréat. La progression rapide, dans les premières années du xx^e siècle, du nombre de candidates au baccalauréat, accélérera l'évolution de l'enseignement secondaire féminin, jusqu'au décret du 1^{er} janvier 1924, qui établit un enseignement identique pour les deux sexes. L'enseignement supérieur était désormais accessible aux femmes, d'autant que le Conseil supérieur de l'Instruction publique avait reconnu aux femmes en 1912 des droits égaux pour l'accès aux grades universitaires. Ainsi, de 624 étudiantes en 1900 (contre 27 000 étudiants de sexe masculin), les effectifs d'étudiantes ont depuis régulièrement progressé, à des rythmes de croissance importants : 9,5 % par an de 1899 à 1939, 7 % de 1949 à 1983, pour arriver à 520 000 en 1990 (Baudelot et Establet, 1992)⁴. Cependant, les orientations des étudiantes se sont très tôt diversifiées. Dès le début du xx^e siècle, les femmes sont plus nombreuses à s'inscrire en faculté de lettres qu'en médecine, sciences ou droit. Alors qu'elles forment un quart des effectifs totaux d'étudiants des facultés de lettres avant 1910, elles ne franchiront le cap des 25 % en sciences et en droit qu'après 1940, et en médecine qu'à la fin des années 1950.

Jusqu'alors, hormis pour les écoles maternelles, le régime scolaire général est celui de la division des sexes, sauf dans les écoles ne justifiant pas d'effectifs suffisants (classe unique). Il est hors de question de soumettre les jeunes filles à des contacts avec l'autre sexe (élèves ou

2. Il s'agit du « diplôme de fin d'études secondaires » et celui d'un examen intermédiaire à l'issue d'un premier cycle de 3 ans, le « brevet de troisième année ».

3. LELIÈVRE Claude et LELIÈVRE Françoise, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991.

4. BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *Allez les filles !* Paris, Le Seuil, 1992.

professeurs) qui pourraient attenter à leur moralité. Après la Première Guerre mondiale, des difficultés de gestion et de recrutement (dus à la baisse démographique engendrée par les temps de guerre), des pénuries de locaux éducatifs, font envisager la « coéducation » comme une solution possible. Toutefois, les situations de mixité restent marginales jusqu'à la fin des années 1950. Les années 1960 voient une accélération décisive, d'abord avec le décret du 3 août 1963 qui instaure la mixité comme le régime normal des Collèges d'enseignement secondaire (CES) nouvellement créés, puis avec la circulaire du 10 octobre 1966 qui rappelle « la règle de l'égalité d'accès des filles et des garçons aux enseignements techniques et professionnels de tous les niveaux ». La loi Habby du 11 juillet 1975 étend enfin l'obligation de mixité à tous les niveaux d'enseignement : de la maternelle au lycée. Ces dispositions résultent d'une volonté de gérer au mieux les moyens disponibles, dans un contexte de forte croissance démographique, d'allongement du temps de scolarité et d'exode rural, sans que le principe de mixité ait fait l'objet d'un véritable débat public (Lelièvre et Lelièvre, 1991)⁵.

Par ailleurs, l'analyse des choix professionnels montre des choix très stéréotypés, dès le plus jeune âge. Lorsqu'ils envisagent des carrières scientifiques, les garçons se centrent sur les sciences de l'ingénieur et sur l'informatique, alors que les filles optent pour le domaine de la santé, de la chimie ou des sciences de la vie, à niveaux de réussite scolaire équivalents. Néanmoins, les choix se font également en fonction du prestige attribué aux diverses professions. Le rôle des conseillers d'orientation semble mineur dans ces choix, l'institution scolaire et l'environnement social du jeune ayant prédéterminé ce qui est « possible » à chaque sexe. Ainsi, le choix professionnel peut être vu comme un processus d'appariement entre la représentation que le jeune se fait de lui-même et la représentation sexuée des professions en vigueur dans son environnement, notamment scolaire.

En outre, ces choix différenciés reflètent une anticipation de la division sexuelle du marché du travail. Avec plus des trois quarts des femmes travaillant dans le secteur tertiaire, la tendance des étudiantes à poursuivre des études générales longues, qui leur permettent d'accéder à des emplois du tertiaire, paraît rationnelle. La mixité (relative) des formations n'a donc pas pour corollaire celle du monde du travail. Les difficultés des femmes à accéder à certains emplois tiennent aussi au fait qu'elles sont d'abord perçues comme des mères, disposant d'une disponibilité et d'une mobilité moindres. De fait, la rentabilité des diplômes féminins s'avère moins

5. LELIÈVRE Claude et LELIÈVRE Françoise, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991, *op.cit.*

importante dès que leurs détentrices sont mariées (De Singly, 1982)⁶, et plus encore quand elles ont des enfants ; à l'inverse des hommes. Cette division du travail au sein du couple est par ailleurs anticipée par les jeunes. Les filles abordent facilement la question des arbitrages qu'il leur faudra faire entre travail et vie de famille, incluant le temps libre comme critère de choix d'une profession d'une façon beaucoup plus importante que les garçons. Ainsi, pour analyser leurs choix professionnels, il est peut-être plus opportun de prendre en compte le fonctionnement de la famille, encore structuré par des rôles sociaux nettement différenciés, que d'évoquer le maintien de « mentalités », concept peu observable (Duru-Bellat, 1991)⁷.

L'évolution des représentations peut parfois concourir à la féminisation de certaines professions : c'est le cas du métier d'ingénieur où la présence de femmes s'est accrue dernièrement de façon rapide (Marry, 1992)⁸. Ainsi, le nombre de femmes ingénieurs a été multiplié par dix entre 1960 et 1990, passant de 300 à 3 000. Alors que la part de jeunes femmes inscrites dans des universités scientifiques plafonne autour de 30 %, le nombre d'étudiantes poursuivant des études dans les grandes écoles, et notamment dans les écoles d'ingénieurs, n'a cessé de progresser, bien qu'elles soient toujours plus nombreuses en agronomie (4 % en 1970, 40 % en 1990) qu'en mécanique. Si la chimie continue de les attirer, elles s'orientent également vers des spécialités en fort développement comme l'électronique et l'informatique.

Si leur insertion professionnelle diffère peu de celles de leurs homologues masculins avant trente ans, en revanche l'examen de leurs carrières au-delà de trente ans, montre des disparités. Leur accès à des fonctions de direction s'avère ainsi limité, seules 40 % (contre 67 % des hommes) parmi les 35-39 ans ayant obtenu une position supérieure à celle d'ingénieur. La spécialisation des femmes dans des qualifications nouvelles, l'importance qu'elles accordent à l'expertise et aux connaissances abstraites et théoriques plutôt qu'à la recherche du pouvoir, et enfin le maintien d'une pénurie relative en ingénieurs seraient les clés de compréhension de la féminisation du métier d'ingénieur (Marry, 1992)⁹.

Pour autant, cette conquête reste mince lorsqu'on analyse l'ensemble du travail féminin en France. Certes, avec toujours au moins un tiers de la population active, le travail féminin ne peut être considéré comme un

6. DE SINGLY François, « Mariage, dot scolaire et position sociale », *Économie et Statistique*, 142, 1982, p. 7-20.

7. DURU-BELLAT Marie, « La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? » *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20, 3, 1991, p. 257-267.

8. MARRY Catherine, « Les ingénieurs : une profession encore plus masculine en Allemagne qu'en France ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, 3, 1992b, p. 245-267.

9. MARRY Catherine, « Femmes et ingénieurs : la fin d'une incompatibilité ? », *La Recherche*, vol. 23, 241, 1992a, p. 362-363.

appoint dans l'économie française (Maruani, 1991)¹⁰. La progression, depuis trente ans, de 6,5 à 10,5 millions d'actives, explique presque entièrement la croissance du nombre d'actifs durant cette période, le nombre d'hommes n'ayant augmenté que d'un demi-million, pour se situer à 13,5 millions. Parallèlement, le taux de chômage des femmes est toujours resté plus élevé que celui des hommes. Ces évolutions contradictoires renvoient de fait à la volonté marquée des femmes de rester sur le marché du travail : alors qu'il était de règle autrefois pour les femmes de s'arrêter de travailler à la naissance des enfants, elles sont passées à un modèle où elles cumulent activité professionnelle et éducation des enfants. Cette homogénéisation des comportements n'induit pas pour autant une similarité des situations de travail. On ne peut ainsi parler d'une réelle mixité du monde du travail, puisqu'on constate le renforcement de bastions féminins, faisant face à des secteurs majoritairement masculins, avec des inégalités salariales marquées, les hommes détenant un salaire moyen supérieur de 30 % à celui des femmes. À poste égal cependant, l'écart entre salaire masculin et féminin se réduit à quelques points, comme l'oblige la loi qui proclame « à travail égal, salaire égal ». La distinction masculin/féminin est souvent l'axe autour duquel se constitue la notion de qualification du travail, assignant aux femmes la réalisation de tâches non qualifiées, quand les mêmes tâches sont définies comme relevant d'un savoir-faire professionnel chez les hommes (Maruani, 1991)¹¹. Depuis les années 1980, de nouvelles discriminations voient le jour avec le développement très important du travail à temps partiel avec, d'un côté, l'emploi partiel, création à l'initiative de l'employeur et, de l'autre, le travail à temps réduit, à l'initiative du salarié. Or, le travail à temps partiel concerne davantage de femmes (23 %) que d'hommes (3 %), et l'analyse de sa répartition montre qu'il s'est majoritairement développé dans les emplois occupés par des femmes. La discrimination sexuelle demeure donc un fait du marché du travail.

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE D'AGRICULTURE D'ANGERS : UNE OUVERTURE TARDIVE À LA GENT FÉMININE

Lorsqu'en 1898, le Père Vétillard fonde l'École supérieure d'Agriculture et de Viticulture d'Angers, il s'adresse avant tout aux fils de la noblesse et de la bourgeoisie rurales de l'Ouest de la France, et notamment aux cadets de famille, chargés de reprendre la gestion des domaines agricoles. Au

10. MARUANI Margaret, « Féminisation et discrimination : évolution de l'activité féminine en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20, 3, 1991, p. 243-256.

11. MARUANI Margaret, « Féminisation et discrimination : évolution de l'activité féminine en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20, 3, 1991, *loc cit.* p. 246.

début du siècle, le fait que des femmes puissent s'intéresser, comme les hommes, à l'agriculture, est impensable. Toutes dédiées à leur vocation d'épouse, de mère et de maîtresse de maison, elles ne font pas partie du public visé par l'école naissante. C'est pour mettre en lumière la première décennie de féminisation (1964 à 1973) que nous avons eu l'idée d'aller à la rencontre des femmes des dix premières promotions mixtes. Il s'agissait d'abord de connaître l'identité sociale de ces femmes et leurs origines familiales : la prépondérance d'étudiants fils d'agriculteurs issus d'un milieu social aisé dans les promotions de l'ESA pouvait laisser supposer une même ascendance pour ces femmes. Nous nous sommes donc attachés à situer ces femmes par rapport au public masculin de l'école. La deuxième interrogation portait sur les conditions dans lesquelles ces femmes ont pu vivre leur scolarité, sachant qu'elles ne constituaient que de 6 à 8 % des promotions dans les premières années, et que leur présence même était une nouveauté pour l'institution. Nous verrons donc quels facteurs ont joué sur leur intégration, au cours de ces quatre ans alternant cours et stages en milieu professionnel, et plus largement dans le cadre étudiantin de ces années. Enfin, dans la mesure où ces femmes ont dû affronter un milieu professionnel très peu féminisé, il paraissait intéressant d'analyser la façon dont leurs premières recherches d'emploi se sont déroulées, et l'accueil que leur ont réservé leurs premiers collègues.

MATÉRIEL ET MÉTHODE

Notre approche est d'abord sociologique : les archives ne sont ici qu'une faible part des données récoltées, sous la forme des dossiers d'admission des promotions 1964 à 1973 et de l'annuaire des anciens de 1996. L'essentiel du travail s'articule autour de la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de seize des cinquante premières femmes diplômées. À partir des dossiers d'admission, cinq critères ont été utilisés pour constituer un panel d'interviewées dont les origines et les parcours soient conformes à ceux de l'ensemble de la population concernée : origine géographique ; origine sociale, via les mentions portées sur les professions exercées par les deux parents ; activité professionnelle exercée en 1996 ; domiciliation en 1996. Enfin, l'objectif était d'interviewer des femmes de toutes les promotions sur l'ensemble de la période étudiée, sachant que leurs effectifs ont progressé de la manière suivante :

Promotion	Effectif
1964	4
1965	0
1966	4
1967	1
1968	6
1969	3
1970	7
1971	7
1972	8
1973	10
Total	50

Tableau 1 : Effectifs féminins des promotions 1964 à 1973.

Les entretiens se sont échelonnés sur janvier et février 1998, et ont été effectués en face-à-face, ou par téléphone pour deux d'entre eux. Ils ont tous été enregistrés et transcrits intégralement, de manière à pouvoir mener une analyse thématique approfondie. Nous pointons ici l'essentiel des conclusions relevées sur la manière dont les premières femmes ingénieurs ont pu vivre leur cursus et le début de leur professionnalisation.

RÉSULTATS

MOI, « PIONNIÈRE » ?

Que nous apprennent les dossiers d'admission ? 63,2 % des filles contre 54,5 % des garçons déclarent avoir un père agriculteur. Le milieu social détermine ici d'une façon encore plus nette pour les filles le lien entre la profession du père et l'orientation choisie. Si l'on cumule les effectifs des pères agriculteurs avec ceux des pères exerçant une profession dans le milieu agricole, plus de 73 % des femmes ont une orientation scolaire proche du métier paternel. En revanche, le modèle maternel fait peu d'émules. Chez les garçons, 60,9 % des mères sont déclarées « sans profession », alors que chez les filles cette proportion atteint les deux tiers des effectifs (66 %). Bien sûr, il faut relativiser ces chiffres, car l'absence d'un statut professionnel pour les agricultrices masque leur activité sur l'exploitation familiale. Mais filles et garçons ne sont respectivement que 26 et 28,2 % à reconnaître cette profession à leurs mères. Ceci pointe explicitement le décalage existant, pour les premières étudiantes, entre la volonté de s'affirmer professionnellement, et les carrières professionnelles

de leurs mères. Ceci n'est pas propre aux étudiantes de l'ESA, car si l'on se réfère au recensement général de la population (INSEE, 1968)¹², on observe que les taux d'activité féminins sont à cette époque parmi les plus bas du siècle : 28,6 % par rapport à la population féminine totale, 47,1 % pour les femmes de 15 à 64 ans.

Cet écart se retrouve dans les paroles des enquêtées, qui accordent dans l'ensemble une place plus importante à la figure de leur père – voire celle de leur grandpère – qu'à celle de leur mère. Les filles d'agriculteurs soulignent l'investissement de leurs pères dans la profession : exercice de responsabilités professionnelles ou mandats électifs ruraux, appétit d'innovations permettant de progresser dans le métier. Ouverts, ces pères sont aussi parfois porteurs de valeurs de promotion collective qui s'expriment au travers de leur adhésion à la Jeunesse agricole catholique. Notables locaux et/ou militants du monde rural, les pères agriculteurs se démarquent par leur capacité à asseoir économiquement leur structure d'exploitation et, de ce fait, à être des modèles pour l'ensemble de leurs pairs. Les portraits professionnels des mères sont en revanche davantage en demi-teintes : souvent mères au foyer, de niveau de formation moins élevé du fait d'études parfois interrompues, ou circonscrites à des tâches limitées dans le cas des agricultrices, elles apparaissent, sauf exception, moins investies que leurs maris dans le développement des exploitations et du monde rural. Pourtant, si les images des pères ont pu attirer leurs filles vers le domaine agricole, elles sont peu à faire le lien entre leur origine sociale et leur propre choix d'études. Elles revendiquent davantage un intérêt pour les sciences naturelles et les métiers de la santé ou de la recherche en biologie. En revanche, des amitiés d'enfance, des séjours familiaux chez des parents agriculteurs, bref une première découverte du monde rural, peuvent avoir joué sur leur motivation à s'orienter vers des études supérieures agricoles. Le contexte social des années 1970 qui idéalise la campagne et l'aide aux pays en voie de développement ont également leur part de responsabilité, surtout chez les filles non originaires du milieu agricole. En résumé, si la plupart des premières candidates qui s'inscrivent à l'ESA sont d'origine agricole, elles voient surtout ce cursus, en tant que bachelières scientifiques, comme une suite logique à leur formation secondaire : les métiers du vivant en général, qu'il soit humain, animal ou végétal les attirent. Il semble aussi que la difficulté à obtenir des informations sur les cursus universitaires, et l'absence de communication des écoles supérieures limitent leurs choix.

12. Recensement général de la population de 1968, dans MARCHAND Olivier et THÉLOT Claude, *Le travail en France. 1800-2000*, Condé sur Noireau, Nathan, coll. Essais et Recherches, 1997.

Par ailleurs, les modalités de sélection et d'encadrement pédagogique importent presque plus que la vocation agricole des études, au demeurant plutôt généralistes. En effet, plusieurs femmes se sont remémoré avoir eu une préférence pour une structure de type école, jugée plus rassurante que la faculté dans sa proximité aux étudiants, notamment pour des élèves jusqu'alors souvent pensionnaires d'écoles privées religieuses. La recherche d'une minimisation des risques passe aussi par l'évitement des classes préparatoires. L'ESA, qui admet ses élèves sur examen des notes et sur entretien, est alors bien placée pour les convaincre de déposer un dossier de candidature. Enfin, le titre d'ingénieur décerné au terme des études est également un atout : pour des parents qui ont dû le plus souvent mettre plus tôt qu'ils ne le désiraient un terme à leurs études et qui investissent symboliquement (et financièrement) dans les études de leurs filles, le prestige social du diplôme d'ingénieur n'est pas négligeable.

Au final, ces étudiantes issues pour une large part d'un milieu agricole dans lequel leurs parents n'ont pas toujours eu la possibilité de se former, incarnent le besoin parental de s'affirmer socialement par l'obtention d'un diplôme du supérieur. L'orientation vers l'agriculture est apte à répondre à leur demande d'études scientifiques en lien avec le monde du vivant. La fonction d'ingénieur est en outre une garantie pour affronter un marché du travail qui ne connaît encore jusque-là qu'une minorité de femmes, *a fortiori* dans le secteur agricole. Bien que les études démographiques de l'époque indiquent que les femmes de leur génération sont une minorité à suivre des études supérieures (12,3 % des femmes nées entre 1946 et 1950), elles ne se sont pas vécues comme des pionnières.

HEURS ET MALHEURS DE L'INTÉGRATION FÉMININE À L'ESA

L'introduction de l'élément féminin à l'ESA n'a pas toujours suscité des réactions positives. Nous verrons d'abord les difficultés que ces étudiantes ont eu à affronter. Puis, nous analyserons les moyens utilisés pour résister à la pression masculine. Enfin, nous prendrons la question de la féminisation de l'ESA en observant l'apport spécifique des femmes à la vie de l'école.

À cette époque, les derniers Jésuites se retirent, et le corps de professeurs permanents est très réduit. Dans le personnel, très peu de femmes, puisque hormis quelques secrétaires, le seul repère féminin pour les jeunes filles qui arrivent est à l'accueil en la personne de Madame Couet. Volonté politique du conseil d'administration, l'ouverture aux femmes ne se fait pourtant dans les premières années qu'au compte-gouttes. Perdues

au milieu de promotions de soixante élèves ingénieurs, les premières étudiantes doivent parfois faire face à des *a priori* de certains de leurs condisciples, notamment sur la dévalorisation du diplôme d'ingénieur que sa féminisation pourrait engendrer. Il est indéniable qu'une partie au moins de ces premières étudiantes ont souffert de cet accueil mitigé. Les archives montrent qu'entre 1964 et 1973, huit étudiantes (sur cinquante-huit inscrites) ont démissionné, soit près de 14 %. Le caractère masculin de leurs études peut être un écueil, car non seulement les promotions sont majoritairement masculines, mais les études en elles-mêmes peuvent ne pas correspondre à l'idée qu'on se fait pour les filles d'une formation professionnelle à l'époque. Les étudiantes de la promotion 1966 ont par ailleurs dû revendiquer de pouvoir suivre les mêmes cours que les garçons, plutôt que des cours de cuisine ou de couture en remplacement des cours de machinisme !

Ces étudiantes sont plus ou moins préparées psychologiquement à vivre la mixité : pour certaines, le choix d'une école mixte est tout à fait volontaire, dans l'optique d'une préparation professionnelle, ou parce que leur vécu scolaire les a maintenues dans un univers féminin dans lequel elles se sentent, l'âge aidant, quelque peu bridées. Pour d'autres, la faible féminisation de l'ESA n'était pas un facteur susceptible de les rebuter, de par leur vécu familial. Il reste que certaines filles découvrent en arrivant des modes de sociabilité différents de ceux auparavant vécus. Ainsi curieusement, l'intégration à l'ESA a pu représenter pour une des femmes rencontrées un soulagement, dans la mesure où fille d'agriculteurs, elle retrouvait un milieu proche du sien, après une expérience traumatisante d'études dans un milieu aux valeurs culturelles complètement différentes, alors que pour une autre, c'est justement le passage dans l'univers étudiant esalien qui a marqué une rupture culturelle dramatique. Dans cette perspective, le bizutage des étudiants revêt un double aspect : autant il a pu permettre dès l'arrivée à Angers l'établissement de relations chaleureuses, autant certains épisodes sexistes ont pu d'emblée confiner les étudiantes dans la rancœur et la méfiance. Nous observons que leur intégration se fait souvent au prix d'une relative mise en sommeil de leur féminité, au moins sur le plan symbolique de l'habillement.

Dans le déroulement même des études, la différence de sexe n'intervient pas dans les appréciations que les enquêtées portent sur leur scolarisation intramuros. Les stages en exploitation agricole, en revanche, révèlent parfois la difficulté qu'il y a pour des femmes à se positionner professionnellement. Les maîtres de stage sont plus prompts à assimiler la femme en agriculture à la ménagère qu'au chef d'exploitation, apte à

réaliser l'ensemble des travaux agraires ou d'élevage. Ainsi, quand les agriculteurs ne confinent pas leurs stagiaires à des tâches peu qualifiées et non motivantes, ils leur refusent souvent l'accès au tracteur. Ainsi huit femmes sur seize ont fait état d'une expérience de stage agricole décevante sur le plan professionnel. Notons enfin que l'accueil de filles pouvait aussi faire naître quelques appréhensions chez les maîtres de stage, montrant aussi qu'ils étaient peu préparés par l'institution à cette situation.

Des tensions avec certains étudiants, du fait d'un manque de préparation à la mixité ; une pression masculine qui détermine des modes relationnels tournant parfois pour les filles à l'humiliation ; des situations de stage enfin, où le caractère professionnel de leur présence n'est pas accepté pleinement : tels sont les points les plus critiques que l'introduction d'étudiantes dans les promotions d'ingénieurs a pu générer. Il serait faux pour autant de croire que ces situations négatives aient été vécues avec la même acuité par toutes les filles, ou que des mécanismes de « résistance » ou d'adaptation n'aient pas existé. Ainsi, les liens entre filles sont privilégiés au regard de ceux qu'elles tissent avec l'ensemble des étudiants, et une solidarité féminine spécifique se développe, à l'intérieur de chaque promotion d'abord, et aussi entre les étudiantes de promotions différentes. Cette solidarité se manifeste par l'exercice d'activités sportives ou associatives communes, au sein de l'école (équipe féminine de basket) ou en dehors (chorale, repas en commun au restaurant universitaire, piscine, balades à vélo, activités caritatives ou spirituelles...). Seule intervention sensible sur le plan de la sociabilité féminine, la direction de l'école tâche de regrouper les lieux de résidence des premières étudiantes qui intègrent l'ESA et qui cohabitent souvent par la suite. Les relations que les filles forgent entre elles semblent donc assez solides.

Cependant, le tableau ne serait pas complet si l'on omettait de dire combien le cours de sociologie professé alors par M. Chabot a pu jouer. Fervent partisan des méthodes non directives, ce pédagogue utilise le penchant des étudiants à débattre pour leur faire adopter des attitudes d'écoute et d'analyse. Ces cours de sociologie sont aussi le théâtre d'une prise de parole qu'en d'autres lieux les filles ont du mal à faire accepter, et participent à l'émancipation des étudiantes lorsqu'ils fournissent matière à réflexion sur leur image sociale. N'oublions pas que nous sommes alors au cœur d'évolutions marquantes de la condition féminine, parmi celles qu'entraîne pour la société dans son ensemble le tourbillon intellectuel de l'après-mai 68. Et même si les étudiantes vivent dans un milieu encore très protégé des mouvements sociaux, elles peuvent y puiser une volonté de s'affirmer.

Pour autant, ces temps forts de revendication féminine ne déterminent pas une rupture radicale entre filles et garçons. En effet, ces étudiants sont à l'âge des rencontres amoureuses. Et l'École, comme l'a qualifiée une interlocutrice, est aussi une « vaste structure matrimoniale » : sur les cinquante femmes de notre population, dix-neuf y ont trouvé leur conjoint, soit 38 %. Cette endogamie scolaire existe dès la promotion 1966 (véritable première promotion mixte), et s'explique facilement : en permettant la rencontre entre des personnes de même âge, le plus souvent de même condition sociale, de même confession, et qui partagent des ambitions professionnelles semblables, l'institution agit comme un catalyseur des unions. Beaucoup d'enquêtées ont souligné le fait que les petits effectifs de leurs promotions (comparés à ceux des facultés) ont facilité la création de liens d'amitié profonde, voire plus si affinités... De plus, la structure d'exploitation familiale restant une caractéristique française, certains étudiants ne sont par ailleurs pas toujours loin de faire d'une pierre deux coups en menant à bien projet professionnel et affaire de cœur. Ainsi, l'introduction de la mixité ne pouvait être anodine dans l'évolution des ambiances de promotion. Par ailleurs, plusieurs enquêtées ont fait état de dynamiques spécifiques à la présence d'étudiantes ou de couples dans leur promotion : d'une part parce que les filles semblent plus enclines à générer une vie collective extrascolaire, d'autre part parce que dans les promotions traversées par de forts clivages à la fois politiques et sociaux, les filles sont des intermédiaires. Les étudiants se répartissent alors en au moins quatre groupes, aux caractéristiques plus ou moins définies. La supériorité numérique et peut-être l'ambition de faire vivre une culture régionale spécifique permettent d'abord d'étiqueter certains étudiants comme les « Bretons ». Les « aristos », d'emblée reconnaissables à leurs noms à particule, semblent moins enclins à se mêler à l'ensemble de la promotion, et restent davantage entre eux. Les fils de grands céréaliers, dont la bourse est plus ronde, sont qualifiés de « Beaucerons », d'où qu'ils viennent. Il y a enfin « les filles », qui, même susceptibles d'appartenir à l'un des trois groupes précités, restent marquées par leur genre. Ces groupes déterminent des pôles de socialisation internes (et parfois aussi transversaux) aux promotions, dans lesquels les filles ont une place particulière, du fait à la fois de leur genre et de la faiblesse de leurs effectifs.

Initiée par les Jésuites avant leur départ du corps professoral, la féminisation de l'ESA s'est déroulée dans un contexte de fortes tensions internes à la direction de l'école. On peut penser que, prise dans des jeux de pouvoir remettant en cause le maintien de l'école, la direction des études a mis au second plan la question de l'intégration des étudiantes. La décennie

est elle-même mouvementée : dans la mouvance des événements de 1968, des méthodes pédagogiques par trop rigides sont remises en question par les élèves, avec grèves et manifestations. Entre autres carences, la réflexion quant à l'introduction de la mixité dans une classe d'âge qui n'y était pas préparée semble avoir fait défaut. L'encadrement des stages en exploitation agricole n'a pas souffert d'une attention plus soutenue, de même qu'il paraît assez incroyable qu'un bizutage aux accents sexistes ait pu se dérouler dans une école se prévalant de valeurs chrétiennes. Le climat politique exacerbé de l'époque n'explique et n'excuse pas tout. Naïveté, conservatisme, manque de présence d'esprit ou d'autorité ? Il est difficile de statuer, et il faudrait pouvoir comparer la féminisation de l'ESA à celle d'autres écoles. Néanmoins, les enquêtées gardent pour la plupart un bon souvenir de leurs années angevines, quatre années d'un mûrissement intellectuel, affectif et parfois même spirituel.

PROFESSION : INGÉNIEUR EN AGRICULTURE

Le marché de l'emploi est à l'époque en pleine expansion. La demande de personnel justifiant d'un niveau d'études supérieures est forte, et les contrats se négocient en quelques jours, voire avant la remise du diplôme. Les conditions d'insertion professionnelle ne sont donc pas de nature à effrayer les femmes. Cependant, si l'on observe de plus près les offres d'emploi qui leur sont faites, on constate quelques réticences de la part des organisations professionnelles agricoles (OPA) à proposer aux femmes des postes de nature technique sur les travaux des champs, conduite d'élevage, d'ateliers viande, construction de bâtiments, etc. En effet, les dirigeants d'OPA appréhendent des relations avec les agriculteurs moins faciles sur ses sujets.

L'enseignement agricole fournit en revanche de nombreux postes accessibles aux femmes, transposant l'image de mère à celle de pédagogue professionnelle, d'autant que les formations agricoles connaissent un fort accroissement de leurs effectifs et que la multiplication des filières proposées nécessite un personnel accru. Enfin, dans le domaine du conseil et de l'animation, les profils de postes offerts aux femmes ingénieurs intègrent souvent des relations avec un public féminin, qu'ils s'agissent de vulgarisation de techniques d'élevage – l'atelier laitier – ou de formation à la comptabilité, dont on sait qu'ils sont alors majoritairement le domaine des femmes d'agriculteurs.

Pourtant, d'après nos enquêtées, l'accueil des agriculteurs n'est pas hostile, et les relations professionnelles se nouent sur fond de cordialité.

De même, dans leurs relations avec leurs collègues hommes, elles ne voient pas de motif d'insatisfaction : la mixité est positive pour l'ambiance des équipes, et elles ne se sentent pas rejetées dans leur milieu de travail, même s'il leur faut parfois s'affirmer davantage pour être reconnues dans leurs compétences.

Par ailleurs, parmi les seize femmes interviewées, il en est qui n'exercent plus leur activité professionnelle dans ce secteur, car elles ont souhaité compléter leur formation d'ingénieur d'un troisième cycle ou d'études plus spécialisées et par la suite travailler dans ce domaine, ou parce qu'un aléa de leur vie familiale les a conduites à trouver un nouvel emploi hors agriculture. Elles ne sont plus que neuf à être en lien avec le milieu agricole. L'éventail des professions représentées pour un même diplôme à la base est vaste, mais pour être juste dans cette appréciation, il faut tenir compte des formations complémentaires poursuivies. Enfin, leurs carrières portent le plus souvent la marque de leurs investissements familiaux. Certaines, parfois dès la sortie de l'École, ont délibérément fait le choix de privilégier leur fonction maternelle au prix de l'instabilité de leur trajectoire professionnelle. D'autres ont connu de longues interruptions dans leurs carrières. Si elles ne regrettent pas ces années consacrées davantage à leurs enfants, le décalage existant entre leurs propres carrières et celles de leurs maris les laissent sur un sentiment d'injustice quant à leur possibilité de progression professionnelle. Cette amertume est d'autant plus forte qu'elles possèdent le même niveau de qualification.

L'analyse de la professionnalisation des premières ingénieures révèle donc des traits spécifiques au secteur dans lequel elles exercent leur activité. En effet, l'encadrement de l'agriculture à l'époque est encore très largement dominé par la présence masculine, et les femmes doivent montrer leur capacité à remplir des fonctions qui n'étaient jusque-là qu'occupées par des hommes. Ceci supposait en préalable qu'elles accèdent à ces postes, ce qui n'a pas toujours été facile compte tenu des *a priori* qui tendaient à les confiner dans des tâches davantage axées sur la pédagogie et l'animation de groupes féminins. Cependant, il serait injuste d'imputer leurs difficultés à leur seul milieu socioprofessionnel, car l'on perçoit aussi qu'en agriculture comme ailleurs, leurs ambitions professionnelles sont limitées par le rôle premier que la société leur attribue : celui de génitrice, et surtout d'éducatrice de jeunes enfants. Les conditions ne sont aujourd'hui pas toujours réunies pour qu'hommes et femmes partagent la chance de voir s'éveiller leurs enfants... et de s'épanouir sur le plan professionnel dans le même temps.

CONCLUSION

Sans conteste, l'accès d'étudiantes aux promotions d'ingénieurs en agriculture participe du mouvement de fond qu'a connu l'instruction des femmes au cours du xxe siècle. Cette évolution, noyée dans l'augmentation générale des effectifs étudiants, est passée plus ou moins inaperçue. Elle est pourtant spectaculaire si l'on se réfère aux dénombrements d'étudiants dans les universités françaises à deux dates : 624 étudiantes contre 27 000 étudiants de sexe masculin en 1900, et respectivement 520 000 contre 450 000 en 1990¹³. L'égalité des effectifs masculins et féminins ayant accès à l'enseignement supérieur n'est effective qu'en 1971, date à laquelle l'ensemble des écoles de la Fédération des écoles supérieures d'ingénieurs en agriculture ont ouvert leurs portes aux jeunes filles¹⁴.

Ainsi, à l'ESA, l'introduction par les Jésuites de la mixité en 1966 répond-il non seulement à une forte poussée de la scolarisation féminine, mais offre-t-il un champ nouveau à la formation des femmes. En effet, l'accès des femmes à l'enseignement supérieur n'implique pas une mixité généralisée de l'ensemble des filières : les femmes s'orientent alors plutôt vers des cursus littéraires quand les hommes s'investissent dans des études scientifiques. En faisant le pari d'une féminisation de l'encadrement agricole, les Jésuites témoignent de leur capacité à analyser et à anticiper les évolutions sociales et culturelles du milieu professionnel qu'ils servent.

Cependant, le monde de l'école et le monde de l'entreprise ne peuvent être assimilés à deux vases communicants. Et si le vécu d'une mixité scolaire ne fait plus problème aux yeux des étudiants dès les premières années de la décennie 1970, il en va autrement dans le monde professionnel. Aujourd'hui encore, les élites masculines n'ont pas toujours réalisé les conséquences de la présence nouvelle de femmes parmi elles. En particulier, elles ne tiennent pas compte du fait que les aspirations professionnelles des femmes, différentes, ne peuvent se calquer sur un modèle de réussite masculin. Et la reconnaissance de cette altérité est nécessaire pour qu'hommes et femmes, ensemble, puissent innover dans les modes d'organisation de leur vie familiale et professionnelle.

13. Recensement général de la population de 1968, dans MARCHAND Olivier et THELOT Claude, *Le travail en France. 1800-2000*, Condé sur Noireau, Nathan, coll. Essais et Recherches, 1997, *op. cit.*

14. ISA Lille : 1963 ; ESAP : 1966 ; ISARA : 1968 ; ISAB : 1971.

Les étudiantes-ingénieurs de l'UTBM (1985-2016) : entre épiciérat, transmission maternelle et modernité

Laurent Heyberger

INTRODUCTION

Au sein de formations françaises d'ingénieurs encore peu féminisées, l'Université de Technologie de Belfort Montbéliard (UTBM) fait figure de parent pauvre de la féminisation. Cet article se propose tout d'abord de situer historiquement, à l'échelle globale puis locale, « l'oxymore à la française » que semblent constituer les « femmes ingénieurs » et d'exposer brièvement les différents schémas sociologiques interprétatifs de la féminisation et de la sursélection féminine dans les écoles d'ingénieurs. Puis, il décrit succinctement les modèles pédagogiques de l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard (1999) et de l'École nationale d'Ingénieurs de Belfort (ENIBe, 1962), ancêtre de l'UTBM, tout en évoquant rapidement certains aspects de la place perçue des filles au sein de ces établissements. Enfin et surtout, il analyse les modalités de la féminisation de l'UTBM sur une trentaine d'années, de la création de l'Université de Technologie de Compiègne à Sevenans (1985) à nos jours, et tente d'en dégager les principaux mécanismes explicatifs, entre modèle paternel (épiciérat), transmission maternelle ou indifférenciation des modèles (modernité).

FEMMES INGÉNIEURS, DU GLOBAL AU LOCAL : UN OXYMORE À LA FRANÇAISE ?

Pendant longtemps, les « femmes ingénieurs », à l’instar des « femmes scientifiques », qualifiées par l’historienne états-unienne Margaret Rossiter d’expression oxymorale, sont restées des exceptions. Pour la sociologue Catherine Marry, « [c]es deux termes furent longtemps et demeurent pour partie antinomiques¹ ». Au pays d’Olympe de Gouges, les écoles d’ingénieurs n’ont pas été à la pointe du mouvement mondial de féminisation : alors que les premiers établissements supérieurs états-uniens d’enseignement technique entrouvrent leurs portes aux femmes dès les années 1870 (le *Massachusetts Institute of Technology* [MIT] notamment)² ; la première école de femmes ingénieurs créée est russe³ (Institut polytechnique féminin de Saint-Pétersbourg). Mais il faut attendre l’urgence de la Première Guerre mondiale et la pénurie de main-d’œuvre qualifiée pour que quatre écoles françaises d’ingénieurs acceptent – certes rapidement, mais sans grand développement – les premiers éléments féminins (Supélec, Centrale, École de physique et de chimie de la Ville de Paris, Institut national agronomique). La première école d’ingénieurs spécifiquement féminine, la célèbre EPF (École polytechnique féminine, à l’origine Institut électromécanique féminin, 1925) de Marie-Louise Paris – franc-comtoise d’origine – possède un quasi-monopole dans ce créneau jusqu’à la mort de sa fondatrice (1969) : c’est l’ère des pionnières, à laquelle succède une courte période de transition (années 1970), suivie de l’époque actuelle (1980 à nos jours), que Catherine Marry qualifie de « banalisation relative » et qui vient provisoirement clore ce que la sociologue spécialiste de cette question désigne comme une « révolution respectueuse⁴ ». Parallèlement, dans le monde de la recherche française, si le travail pionnier de Geneviève de Peslouan sur *Qui sont les femmes ingénieurs en France ?* (1974)⁵ est longtemps resté isolé, on appréhende mieux désormais les rapports entre genres et orientations scientifiques et techniques d’un point de vue sociologique et historique. Alors que la meilleure réussite scolaire des filles dans tous les milieux sociaux est désormais bien établie⁶, les débats se focalisent désormais sur les causes du paradoxe ainsi mis à jour : meilleure réussite scolaire féminine donc, mais moindre présence

1. MARRY Catherine, *Les Femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*, Paris, Belin, 2004, p. 3.

2. BIX Amy Sue, *Girls Coming to Tech! A History of American Engineering Education for Women*, MIT Press, Cambridge (USA), 2014, plus particulièrement chapitre 1.

3. GOUZEVITCH Irina et Dmitri, « La voie russe d’accès des femmes aux professions intellectuelles scientifiques et techniques (1850-1920) », dans *Travail, Genre et Sociétés*, 4, 2000, p. 55-75.

4. Des hiérarchies sociales, dans la perspective bourdieusienne des héritiers.

5. DE PESLOUAN Geneviève, *Qui sont les femmes ingénieurs en France ?* Paris, PUF, 1974.

6. BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, Le Seuil, 2006 (édition originale : 1992).

des filles dans les sections scientifiques les plus sélectives⁷. L'autosélection des filles, avérée notamment au moment de l'orientation⁸, n'est pas le seul facteur explicatif : l'école et les enseignants jouent un rôle⁹, mais aussi les modèles éducatifs familiaux, qui évoluent. C'est cette piste qu'ont choisi de suivre Catherine Marry et Jacqueline Fontaine dans leurs récentes monographies dédiées aux femmes ingénieurs françaises¹⁰. Ainsi, pour Catherine Marry, davantage que « l'intériorisation passive de stéréotypes sexués » par les filles, ou que la vision pessimiste de l'école induite par les chercheurs et chercheuses en science de l'éducation, il est possible d'expliquer le paradoxe susmentionné en mettant « l'accent sur les transformations historiques des modèles éducatifs telles que le rapprochement des investissements parentaux sur la réussite scolaire et professionnelle des fils et des filles ou les transmissions maternelles d'une aspiration à une plus grande égalité entre les sexes, qui aurait conduit à un investissement plus actif des filles dans la réussite scolaire¹¹ ». Suivant Catherine Marry, on distinguera ainsi « l'épiclérat lettré » de la transmission maternelle. Par « épiclérat lettré », Marry entend la définition proposée par Michelle Le Doeuf, qui applique au monde du savoir le modèle antique de l'épiclère, c'est-à-dire de la fille qui hérite du père, faute d'héritier mâle¹². La transmission des pères à leurs filles de connaissances savantes est donc avérée depuis la mathématicienne Hypathie, hypothèse que Jacqueline Fontaine et Christine Fontanini – entre autres – expriment en termes plus sociologiques : l'hypothèse du fils manquant (ou défaillant), qui implique que la fille devient ingénieur à la place du fils que l'on n'a pas eu (ou qui n'a pas pu ou voulu faire des études d'ingénieur). L'hypothèse de la transmission maternelle implique au contraire que, davantage que le modèle paternel, c'est le modèle maternel qui joue un rôle fondamental dans l'orientation scolaire et le choix professionnel des filles. Ces deux hypothèses peuvent être testées grâce à l'analyse comparée des professions des pères et des mères, respectivement pour les filles et pour les garçons, à condition toutefois de disposer d'un grand nombre de données. De telles analyses permettent aussi de répondre à des questions plus basiques et

7. Synthèse récente : FONTANINI Christine, *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2015.

8. Voir les différents travaux de DURU-BELLAT Marie, dont l'ouvrage fondateur *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan, 1990.

9. Voir HURTIG Marie-Claude et PICHEVIN Marie-France, « Asymétrie sociale, asymétrie cognitive : le système catégoriel de sexe », dans BEAUVOIS Jean-Léon, JOULE Robert-Vincent et MONTEIL Jean-Marc (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1998, p. 245-265 et les travaux de Christine Fontanini : synthèse dans *Orientation et parcours des filles...*, *op. cit.*, p. 121.

10. Outre l'ouvrage déjà cité de MARRY Catherine, voir FONTAINE Jacqueline, *Ingénieure au féminin. L'École Arts et Métiers Paris Tech*, Paris, L'Harmattan, 2014.

11. MARRY Catherine, *Les Femmes ingénieurs...*, *op. cit.*, p. 61.

12. MARRY Catherine, *Les Femmes ingénieurs...*, *op. cit.*, p. 117 ; LE DOEUF Michelle, *Le Sexe du savoir*, Paris, Aubier, 1998.

plus classiques relatives à l'origine sociale des élèves-ingénieurs : monde d'héritiers bourdieusiens, ou lieu de promotion des nouvelles capacités, et donc lieu de modernité ? Dans quelle mesure la sur-sélection sociale des filles, perçue à travers la comparaison de la profession des pères et des mères respectivement pour les filles et les garçons s'exprime-t-elle ? Pour Christine Fontanini, l'affaire est entendue : les travaux français des années 2000¹³ « ont permis de mettre tout d'abord en évidence que l'orientation des filles vers ces filières s'explique par la conjugaison de différents facteurs tels une sur-sélection scolaire et sociale par rapport aux garçons suivant ces mêmes études », même si elle ne néglige pas par ailleurs le modèle de la transmission maternelle, voire l'épicléat¹⁴. Si au contraire le profil professionnel des parents est identique, ou du moins proche pour les unes et pour les autres, faut-il attribuer la chose à une hypothétique modernité ou à une absence, y compris dans les « familles d'ingénieurs », de vocation et à un grand flou du projet professionnel – qui s'observent tous deux par ailleurs à une échelle plus globale¹⁵ ?

C'est dans ce cadre conceptuel et d'investigation globale qu'entend se situer la présente analyse du cas de l'UTBM qui, du point de vue local, voire national¹⁶, participe à faire perdurer l'oxymore français, avec en 2016 un taux de féminisation légèrement inférieur à 17 %, soit plus de dix points en dessous de la moyenne nationale. D'après les chiffres officiels publiés pour l'année universitaire 2009-2010, en termes de féminisation des effectifs, l'UTBM est bien plus proche à l'échelle nationale de la voiture ballet que du peloton de tête¹⁷. Il s'agit donc d'analyser davantage en détail cet oxymore franc-comtois¹⁸, qui ne saurait répondre à la loi

13. Outre ceux déjà cités : STEVANOVIC Biljana, *La Mixité dans les écoles d'ingénieurs. Le cas de l'ex-École Polytechnique féminine*, Paris, L'Harmattan, 2006 ; FONTANINI Christine, « Élèves ingénieurs : aspiration et projets de vie. Une question de genre », *Carrefours de l'éducation*, 11, 2001, p. 3-15 ; citation : FONTANINI Christine, *Oriente et parcours des filles...*, op. cit., p. 122.
14. Même référence : « Le rôle des mères apparaît particulièrement important, car elles leur ont transmis le goût de l'école et parfois des sciences. »
15. Sur ce point, MARRY Catherine, *Les Femmes ingénieurs...*, op. cit., p. 128 sqq. Point controversé, voir les différents travaux de FONTANINI Christine.
16. En termes d'effectifs, l'UTBM représente actuellement la quatrième école française d'ingénieurs, alors que les UT accueillent 6,2 % des 119 000 étudiants en formation d'ingénieurs en France en 2009-2010.
17. 2009-2010 : taux national de féminisation de 27 %. Les trois UT ont un taux de féminisation de 20,9 %. Seules les « autres écoles publiques MESR » (16,1 %) et les écoles de défense (19 %) ; ces écoles dépendent d'un autre ministère, mais rappelons que parmi ces dernières, Salon-de-Provence [1978] et Navale [1996] sont les dernières écoles françaises à s'être ouvertes aux femmes) ont un pourcentage inférieur à celui des UT. Voir Péan Sylvaine et Peremulter Delphine, « Les écoles d'ingénieurs en 2009-2010 », dans *Note d'information*, 11-07, ministère de l'Éducation nationale, 2011 : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56055/les-ecoles-d-ingenieurs-en-2009-2010.html>.
18. Aux considérations scientifiques et sociétales qui justifient la présente étude, s'ajoutent des considérations socio-économiques : dans un contexte général de pénurie d'ingénieurs (tension sur le marché du travail), ainsi qu'en atteste l'ombre portée du malthusianisme des écoles françaises d'ingénieurs, Christian Lermineux, président de la Conférence des directeurs d'écoles françaises d'ingénieurs au début des années 2010, prévoyait une pénurie de 13 000 ingénieurs à l'horizon 2022 (*L'Usine nouvelle*, 3322, mars 2013, p. 27). Le réservoir féminin n'est pas à négliger.

newtonienne dégagée par Nicole Mosconi – plus l'école d'ingénieurs est prestigieuse, plus la féminisation est faible¹⁹, mais qui apparente plutôt l'UTBM à l'École des Arts et Métiers, où les spécialités enseignées sont traditionnellement masculines, même si d'autres schémas explicatifs ne sont pas à exclure. Le fichier des admissions des élèves-ingénieurs de l'établissement, conservé sous format informatique depuis la création en 1985 de l'Université de Technologie de Compiègne à Sevenans (actuelle Université de Technologie de Belfort-Montbéliard), constitue la source unique de la présente étude²⁰ : si l'analyse quantitative ainsi rendue possible est un peu sèche, elle présente le grand mérite de s'appuyer sur un grand nombre de données individuelles (plus de 15 000) qui permettent par ailleurs d'avancer des interprétations assez fines des facteurs explicatifs (38 variables collectées).

LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE DES UNIVERSITÉS DE TECHNOLOGIE, DES ENI... ET LA PLACE PERÇUE DES FILLES

Dans le prolongement des réflexions du Conseil national de la Résistance, puis de ses héritiers – colloque de Caen et initiatives de Pierre Mendès-France notamment – sur la nécessaire démocratisation des élites françaises en général, et des professions scientifiques et techniques en particulier, les ENI puis les universités de technologie – ces dernières au nombre de trois – participent à la grande vague de création d'écoles d'ingénieurs mixtes et provinciales d'après-guerre²¹. L'actuelle UTBM est née de la fusion en 1999 de l'ENI de Belfort et de l'UTCS, Université de Technologie de Compiègne à Sevenans²². On détaillera surtout le modèle pédagogique de l'UTCS-Ipsé-UTBM, car c'est cette école qui, dès sa création en 1985, a informatisé son fichier d'étudiants, source unique de la présente étude, alors que les fichiers de l'ENIBe restent sous format papier, de la création de cet établissement (1962) jusqu'à la fusion.

Il est toutefois intéressant d'évoquer le cas de l'ENIBe, car le modèle des écoles nationales d'ingénieurs, dernier type d'école qui naît dans les

19. Préface à FONTAINE Jacqueline, *Ingénieure au féminin...*, op. cit. : la moyenne nationale s'élève à 27 % ; elle n'est que de 15 % à Polytechnique, 19 % à Centrale, 24 % à Mines... et 12,6 % à l'École des Arts et Métiers.

20. Je remercie Nicolas CRÉANTOR du service informatique, pour son aide très aimable dans la réalisation de ce projet. Une charte de confidentialité a été établie avec le service juridique de l'UTBM.

21. La première en 1973 (Compiègne), la dernière en 1999 (Belfort-Montbéliard). Pour une présentation détaillée de l'UTBM et des UT : LAMARD Pierre et LEQUIN Yves, *La Technologie entre à l'université. Compiègne, Sevenans, Belfort-Montbéliard...*, Pôle éditorial de l'UTBM, 2005. Pour une présentation de l'ENIBe, voir LAMARD Pierre, *Excellence industrielle et formation technique : acteurs, culture, stratégies dans le nord de la Franche-Comté (XIX^e-XX^e siècles)*, mémoire inédit d'HDR, EHESS, 2004, troisième partie, chapitre 2 : « un vide à combler, celui de la formation initiale supérieure ».

22. Plus précisément, l'UTCS est créée en 1985 en tant qu'antenne de l'UTC. Elle devient Ipsé (Institut polytechnique de Sevenans) par décret du 20 juin 1991, puis fusionne à l'initiative de Claude Allègre avec l'ENIBe pour donner naissance à l'UTBM.

années 1960, est original²³ : formant des ingénieurs d'encadrement de production en seulement quatre années, ces écoles viennent en quelque sorte remplacer l'École des Arts et Métiers dans son rôle traditionnel de pourvoyeuse de spécialistes en mécanique issus des couches sociales intermédiaires – en l'occurrence ici principalement pour la société Alstom²⁴. En effet, depuis le XIX^e siècle, les écoles des Arts et Métiers ont suivi un processus d'embourgeoisement et en parallèle d'élévation du niveau et de la durée des études qui débouche dans les années 1970 à l'assimilation au cercle restreint des grandes écoles²⁵. L'ENIBe peut être considérée comme une digne héritière de cette vocation première des écoles des Arts et Métiers du XIX^e siècle puisque, fidèle à sa mission de formation d'ingénieurs pragmatiques et de terrain²⁶, elle est la dernière des ENI à accepter de passer au cursus en cinq ans, à la fin des années 1980. Le vivier de l'ENIBe est donc *a priori* très masculin, d'autant que les élèves viennent très majoritairement de bacs techniques. De fait, le dépouillement en cours des 253 cartons des fiches d'admission des élèves – soit environ de 3 000 à 3 500 dossiers individuels – confirme cette hypothèse : on compte seulement 0,4 % de filles dans les deux premières décennies d'existence de l'école, soit environ dix fois moins que la moyenne nationale de l'époque ! Mais la légende locale ne prête qu'aux riches : si l'histoire raconte que dès la première promotion de l'UTCS-Ipsé (1985), une femme était présente, les archives nous apprennent que la première femme ingénieur de – l'ancêtre de – l'UTBM est en fait de la promo 1971 : Sylvie, née en 1951, originaire de Saône-et-Loire, est par ailleurs fille d'ingénieur et de mère sans profession²⁷, ce qui tendrait à confirmer le profil d'épiclère des femmes ingénieurs, à une époque que l'on peut encore qualifier comme celle des pionnières²⁸. Quoi qu'il en soit, ce taux extrêmement bas de féminisation, qui renvoie à la culture très virile des ENI des années 1960-1970, peut aussi expliquer en partie le taux encore sensiblement en-deçà de la moyenne nationale des départements mécaniques de l'UTBM.

23. Comme les UT, le cursus comprend deux stages longs en entreprise.

24. Autre caractéristique régionale de cette école : à l'origine des ENI, le recrutement est sectorisé par académies. Le recrutement de l'ENIBe ne devient national qu'en 1986, alors que celui de l'UTBM est national, et même international (voir *supra*).

25. DAY Charles, *Les Écoles des Arts et Métiers. L'enseignement technique en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, 1991.

26. Pour une vision critique de la trajectoire de l'ENIBe, voir LAMARD Pierre, *Excellence industrielle et formation technique...*, mémoire d'HDR cité.

27. D'anciens élèves de l'ENIBe, légèrement plus jeunes, gardent encore aujourd'hui en mémoire cette première présence féminine, tant elle était inhabituelle à l'époque.

28. Jeannette, née en 1953 à Strasbourg, seconde entrée féminine en 1973, confirme cette tendance : père industriel, mère au foyer. Les profils suivants renvoient aux « petits indépendants » typiques des ENI (cf. MARRY Catherine, *Les femmes ingénieurs...*, op. cit. p. 138) : fille de viticulteur en 1974, mais aussi fille de chauffeur PL. Sur le cas allemand des épicières à l'époque des pionnières, voir FUCHS Margot, « Like Fathers-Like Daughters. Professionalization Strategies of Women Students and Engineers in Germany 1890s to 1940s », dans *History and Technology*, 14, 1997, p. 49-64 ; JANSSEN Doris et RUDOLPH Hedwig (dir.), *Ingenieurinnen: Frauen für die Zukunft*, Berlin, Gryer Viso, 1987.

Pour en revenir aux Universités de technologie, tout comme leurs « aînés » – les Instituts nationaux des sciences appliquées (INSA)²⁹ –, ces établissements recrutent préférentiellement – du moins en théorie – directement en post-bac, sur le modèle de la « prépa intégrée » : l'admission se fait sur dossier à la suite d'un entretien. À l'échelle nationale, ce type de recrutement représente actuellement 27 % des entrants mais, selon Christine Fontanini, « les filles n'investissent guère plus ces écoles puisqu'elles ne représentent qu'entre 28 et 31 % des effectifs », ce qui placerait néanmoins ces établissements légèrement audessus de la moyenne nationale (27 %)³⁰. Or, on verra qu'avec 15 %, le « tronc commun » (deux premières années d'étude pour les entrants directement en post-bac) de l'UTBM est très peu féminisé. L'autre voie d'accès à l'UTBM se fait au niveau bac +3, en niveau dit « branches », suite à l'examen du dossier des candidats, avec un taux de féminisation légèrement plus élevé, comme on pourra le voir. D'autres spécificités des UT méritent d'être notées, car elles sont susceptibles de jouer un rôle dans l'enseignement et le recrutement des étudiants : en premier lieu, l'association de l'enseignement et de la recherche dans un établissement qui est à la fois une université et une école d'ingénieurs ; en second lieu, la grande importance accordée aux enseignements dits d'Humanités³¹, conformément aux vœux de Guy Denielou, « père » des UT, pour qui il s'agit de mettre fin à la « coupure absurde » entre technique et sciences humaines et sociales³². On émet donc l'hypothèse que la présence conséquente³³ d'enseignements en SHS de type généraliste est susceptible d'attirer plus de filles qu'un enseignement dont l'aspect davantage ou exclusivement technique est réputé rebuter ces dernières. Toutefois, comme on l'a vu en introduction, le taux global de féminisation de l'UTBM est très sensiblement en dessous de la moyenne nationale : l'argument « Humanités », dûment mis en avant dans la communication de l'établissement – si du moins il est entendu des candidates –, ne semble donc pas jouer un rôle déterminant chez ces dernières, hypothèse qui mériterait d'être confirmée par une enquête qualitative.

Comme on l'a vu, l'UTBM est lanterne rouge pour la féminisation de ses effectifs étudiants³⁴. Elle communique logiquement peu – mais de plus en plus – sur ce trait caractéristique peu reluisant³⁵. L'analyse des

29. Première création : Lyon, en 1957.

30. FONTANINI Christine, *Orientation et parcours des filles...*, op. cit., p. 119.

31. Philosophie et histoire, bien sûr, mais aussi économie, gestion, sociologie, droit, langues, etc.

32. L'existence, au sein de l'UTBM, du Pôle Humanités et de l'axe transverse de recherche en SHS FEMTO-ST/RECITS constitue la traduction concrète de cette volonté académique innovante.

33. 23 % des enseignements présentiels hors périodes de stage (ces dernières sont une autre « marque de fabrique » des UT) relèvent des SHS et des langues, même si l'établissement a tendance à communiquer sur un chiffre supérieur, ce qui montre l'avantage comparatif qu'il compte en tirer.

34. En dépit d'une chargée de mission égalité qui déploie depuis quelques années des actions vigoureuses.

35. L'établissement est par ailleurs une école de mieux en mieux classée parmi les 227 écoles d'ingénieurs

rapports d'activité sur la période 2001-2015³⁶ montre que quatre rapports (entre 2001 et 2006) sur quinze n'évoquent pas la question de la féminisation des effectifs. Puis, c'est le cas, mais la présentation se fait cosmétique. D'abord en 2003, on note la seule mention d'un changement diachronique concernant la part des filles de tous les rapports analysés, encore prête-t-elle à discussion³⁷. Puis, on donne le nombre de filles/femmes par département de formation... d'abord en pourcentage et sous forme de tableau (en 2007-2008), mais le bilan est peu glorieux. La faible féminisation des effectifs est mise en évidence. On passe donc à un affichage en nombre absolu, plus avantageux pour masquer la faible féminisation et, parallèlement, la question de la féminisation a les honneurs d'une infographie : on accorde donc plus de surface aux filles (en 2009-2012) qui sont pourtant toujours aussi peu présentes dans les couloirs de l'établissement. Enfin, on revient aux valeurs relatives dans la dernière période (2013-2015) et même, dans la dernière édition, la présentation se fait « genrée » : apparaît à côté de la colonne filles, une colonne garçons.

Communication habile donc, mais qu'en est-il de la perception des unes et des autres ? Dans une mini-enquête³⁸ menée auprès des étudiants sur le modèle du questionnaire mis au point par Jacqueline Fontaine pour son étude sociologique sur l'École nationale des Arts et Métiers (EAM), il apparaît que le côté « machiste » (perçu) des étudiants possède le même profil à l'UTBM qu'à l'EAM. Ainsi, à l'UTBM, le machisme est beaucoup plus perçu par les filles (26,3 %) que par ses « acteurs » (garçons : 7,4 %), tout comme à l'EAM (respectivement 23 % et 5 %). Toutefois, on peut aussi noter le côté « moderne » des étudiants de l'UTBM par rapport à ceux de l'EAM : seules 26,3 % des filles et 27,8 % des garçons définissent ces derniers comme « protecteurs » – version douce du machisme –, contre respectivement 50 % et 43 % à l'EAM.

ENIBe et UTCS-Ipsé-UTBM constituent des modèles originaux de formation dans le paysage français des écoles d'ingénieurs qui renvoient à la démocratisation du métier programmée par les pouvoirs publics après 1945. Il n'en demeure pas moins que ces établissements entretiennent à l'échelle régionale, voire nationale, un oxymore à la française, celui des femmes ingénieurs, en dépit par ailleurs d'une communication

françaises : à peu près dans les 40-50 premières dans les divers classements effectués par les revues généralistes ou spécialisées sur le monde de l'entreprise, avec certains points forts, notamment l'ouverture à l'international.

36. Rappel : l'établissement a été créé en 1999.

37. « Au cours des dernières années, le recrutement féminin en formation d'ingénieur a sensiblement augmenté... » de 9 % (2002) à 12 % (2003) ! Cependant, la proportion de filles s'élevait déjà à 12 % en 2001, ce que ne précisent pas les rapports.

38. 2015, réalisée par deux étudiantes, dans le cadre de l'enseignement « Les ingénieurs et les techniciens dans le temps » : 91 retours, contre 204 pour J. Fontaine.

diplomatique sur la question. L'analyse du fichier des admissions sur la longue durée (1985-2016) permet-elle d'expliquer un tant soit peu ce paradoxe ?

SOCIOLOGIE(S) DU RECRUTEMENT DE L'UTCS-IPSE-UTBM : ÉPICLÉRAT, TRANSMISSION MATERNELLE, MODERNITÉ... ET ABSENCE DE VOCATION

Présentation du fichier des admissions

La source unique utilisée ici comporte 15 189 dossiers personnels d'étudiants inscrits en formation d'ingénieurs et provenant à l'origine du service admission des trois établissements successifs : UTCS (1985-1990), Ipsé (1991-1998), puis UTBM (depuis 1999)³⁹. On a demandé un assez grand nombre (38) de variables explicatives en extraction à partir des fichiers du service informatique pour constituer notre source mais, de fait, plusieurs colonnes sont utilisées dans le tableur pour une seule variable. Synthétiquement, le fichier nous informe sur l'état-civil de l'étudiant, son numéro d'étudiant et d'INSEE, son adresse et numéro de téléphone, ces deux mêmes informations pour ses parents, la profession de ses parents, si l'étudiant est boursier ou non et son profil scolaire antérieur et postérieur à l'admission à l'UTBM⁴⁰.

L'intérêt principal de cette source réside bien sûr dans le fait qu'elle concerne une population très importante et qu'elle comporte des données très récentes⁴¹. En ce sens, elle semble permettre des analyses aux conclusions plus sûres que celles reposant sur un nombre réduit d'observations, comme l'enquête de Jacqueline Fontaine, qui repose sur 204 réponses et qui pose en outre la question du biais sociologique associé au faible taux de retour d'une enquête orale⁴².

39. Le fichier transmis par le service informatique comporte en tout 17 736 étudiants, dont 85,6 % en formation ingénieur et 14,4 % inscrits en doctorat, masters et DU. Pour l'intégralité de l'existence de ces trois établissements successifs, les dossiers d'admission sont informatisés sous des formats différents. Pour les besoins de la présente étude, le service informatique de l'UTBM a donc constitué à notre demande un fichier unique par croisement et fusion des différents fichiers.

40. Antérieur : année du bac, série du bac, première année d'inscription dans l'enseignement supérieur, première année d'inscription en université. Postérieur : première année d'inscription à l'UTBM, nombre de semestres en tronc commun, nombre de semestres en branche, filière choisie, année d'obtention du diplôme.

41. Mais elle peut aussi permettre ultérieurement de remonter aux anciens étudiants pour réaliser une enquête orale plus qualitative.

42. Notre source comporte également ses limites. Le fichier le plus récent, qu'il soit sous format papier ou numérique, n'est pas toujours le plus fiable : il y a beaucoup de lacunes, et quelques erreurs (notamment de dates) dans le fichier de synthèse que nous a transmis le service informatique de l'UTBM, ce qui explique que le nombre total d'observations peut varier d'un graphique ou tableau à l'autre.

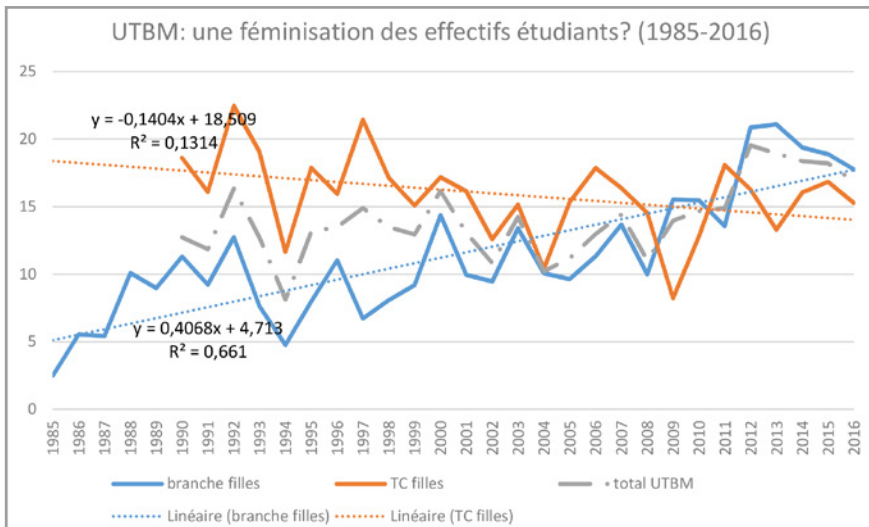
Évolution de la féminisation de la population étudiante de l'UTBM (1985-2016)

L'analyse des données montre tout d'abord une féminisation très lente, ponctuée par ailleurs de période de déféminisation, surtout si on la décompose par départements diplômants.

Globalement, la féminisation des effectifs étudiants de l'UTBM est faible, mais en progression depuis 1985 (graphique 1). La présence féminine est avérée dès la première promotion, en 1985. Le taux de féminisation augmente, mais seulement depuis très peu, si bien que les taux records de 1992 et 2000 (environ 16 %) ne semblent durablement dépassés que depuis 2012. Il y a même une stagnation, voire un très léger déclin de 1990 à 2008 (de 12,7 à 11 % !), puis une augmentation sensible de 2009 à 2016 (de 13,9 à 16,9 %). Cette tendance générale cache des évolutions moins attendues si l'on décompose l'échantillon par départements ou branches.

Cinq « branches » sont proposées aux étudiants intégrant au niveau bac +3 : Énergie et Environnement (EE), Génie mécanique et Conception (GMC), Informatique, Ingénierie et Management des Systèmes industriels (IMSI) et enfin Ergonomie, Design et Ingénierie mécanique (EDIM).

Graphique 1 : Taux de féminisation global à l'UTBM (1985-2016)



Source : UTBM, fichiers d'admission des étudiants.

La féminisation est régulière si l'on considère l'ensemble des branches : de 2,5 % en 1985 à 17 % à la rentrée de septembre 2016 ; il existe même pour

les formations dispensées à partir de bac + 3 une forte tendance linéaire à la hausse des effectifs féminins (graphique 1).

En revanche, on observe une faible tendance linéaire à la déféminisation en tronc commun de 1990 à 2016 (de 18,6 à 15,3 %). Certes, cette tendance est à nuancer : en valeur absolue, il s'agit d'une augmentation (de 8 à 42 étudiantes). Toutefois, cette propension à la baisse du pourcentage de filles en tronc commun est inquiétante, dans la mesure où la stratégie de développement de l'établissement a été et est encore de favoriser l'essor des étudiants maison, qui ont suivi la prépa intégrée, et au contraire de faire baisser le nombre d'étudiants intégrant en branche. On peut interroger la raison d'une moindre présence des filles en tronc commun par rapport aux branches depuis le début des années 2010. Conformément au mécanisme très répandu d'auto-sélection/élimination des filles, on peut émettre l'hypothèse que ces dernières hésitent à candidater au niveau post-bac mais, qu'une fois aguerries dans le supérieur, notamment après le passage dans des filières courtes, elles décident davantage que les garçons de poursuivre leurs études afin de décrocher le diplôme d'ingénieur : la trajectoire des élèves étudiée par Christine Fontanini confirme cette hypothèse⁴³.

Pour en revenir aux branches, derrière la tendance générale à la féminisation existe-t-il des filières plus ou moins féminisées ? Les enquêtes sociologiques ont bien montré que « l'informatique a attrapé un sexe » (masculin) entre les années 1980-2000 : c'est le phénomène du « geek », renforcé par la culture familiale et les usages adolescents et genrés de l'ordinateur⁴⁴. Dans un domaine beaucoup plus traditionnel, la réputation très virile des sections mécaniques, associée à la sociabilité des ateliers et de la boîte à fumer, entretient une faible attractivité de ces filières pour les filles.

De fait, en formation initiale, on observe une forte opposition entre les faibles taux des départements GMC (10,2 %), électricité (énergie, 10,6 %)

43. FONTANINI Christine, *Orientation et parcours des filles...*, op. cit., p. 126. « Après l'obtention de leurs BTS industriels, les filles sont sensiblement plus nombreuses que les garçons à souhaiter poursuivre leurs études [...] Nous posons l'hypothèse que les filles sont conscientes de leurs futures difficultés sur le marché du travail avec un diplôme "atypique à leur sexe" et qu'elles souhaitent optimiser leur bagage scolaire pour s'insérer ensuite professionnellement avec plus de facilités », en premier lieu en intégrant une école d'ingénieur. En effet, la réussite des filles en IUT en deux ans (%) se situait à l'échelle nationale près de 13 points au-dessus de celle des garçons (chiffres 2005, voir PEAN Sylvaine et PROUTEAU Danièle, « Les nouveaux inscrits en IUT à la rentrée 2005-2006 et la réussite en DUT », dans *Note d'information*, 718, ministère de l'Éducation nationale, 2007 : <http://www.education.gouv.fr/cid4989/les-nouveaux-inscrits-t-rentree-2005-2006-reussite-t.html>). À noter toutefois qu'en STS et IUT industriel, les filles sont encore moins présentes qu'à l'UTBM. À l'échelle nationale, le taux de féminisation des DUT industriels hors chimie et biologie variait en 2005 entre 5 et 18,6 %, alors que, toujours au niveau national, 16 % des entrants à bac +3 provenaient de DUT (chiffre 2009), mais à l'UTBM, cette proportion était de 35 % en 2014 (source : rapport d'activité. Dans notre fichier, on ne dispose pas de données relatives à l'établissement d'origine ou au dernier diplôme obtenu permettant d'affiner l'analyse).

44. COLLET Isabelle, *L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan, 2006.

et informatique (11,3 %) d'une part et « forts » taux des départements EDIM (20,2 %) et IMSI (15,7 % ; voire 25,2 % en apprentissage) d'autre part (tableau 1). Si le faible taux du département informatique a tendance à se rapprocher de la moyenne nationale (15,6 % à la rentrée 2010 à l'UTBM⁴⁵, 15,8 % au national en 2009), ceux des départements EE (10 % à la rentrée 2009) et GMC (5,8 %⁴⁶) sont nettement en-dessous (formation « électronique et électricité » au national : 16,5 % ; mécanique : 19,5 % à la rentrée 2009)⁴⁷. Au-delà des branches industrielles choisies et enseignées, explications habituellement avancées pour rendre compte des disparités de féminisation des écoles, il existe donc une spécificité de l'UTBM à l'intérieur de ces branches qui vient creuser encore davantage l'écart avec la moyenne nationale (27 %) : on verra notamment si la dotation des parents est susceptible d'éclairer ce phénomène.

Tableau 1 : Taux de féminisation par départements/branches à l'UTBM

Libellé formation	N total	N de filles	Taux de féminisation
Énergie	1 833	218	10,6
Énergie pa	208	11	5,0
EDIM	1 048	265	20,2
GMC	4 176	473	10,2
GMC pa	60	6	9,1
Informatique	3 532	450	11,3
Informatique pa	125	12	8,8
IMSI	1 803	335	15,7
IMSI pa	178	60	25,2

pa : par apprentissage.

Source : UTBM, fichiers d'admission des étudiants.

Une analyse plus fine révèle à nouveau des évolutions contre-intuitives qui montrent que la féminisation des effectifs n'est pas inéluctable et qu'une « déféminisation », pour reprendre Margaret Rossiter, est possible (graphique 2). Ainsi, après une envolée entre 1985 et 1993, la féminisation baisse en GMC de 1993 (16,4 %) à 2016 (9,4 %). De la même façon, de 1989 (17,5 %) à 1994 (1,4 %), l'informatique « attrape un sexe » masculin à l'UTBM. On peut même dire qu'on assiste à une stagnation, voire une baisse de la féminisation en section informatique jusqu'en 2008 (10,8 %). Puis, on observe une augmentation sans précédent, tout comme dans

45. Plutôt que la valeur exceptionnellement forte de 2009 : 20,4 %.

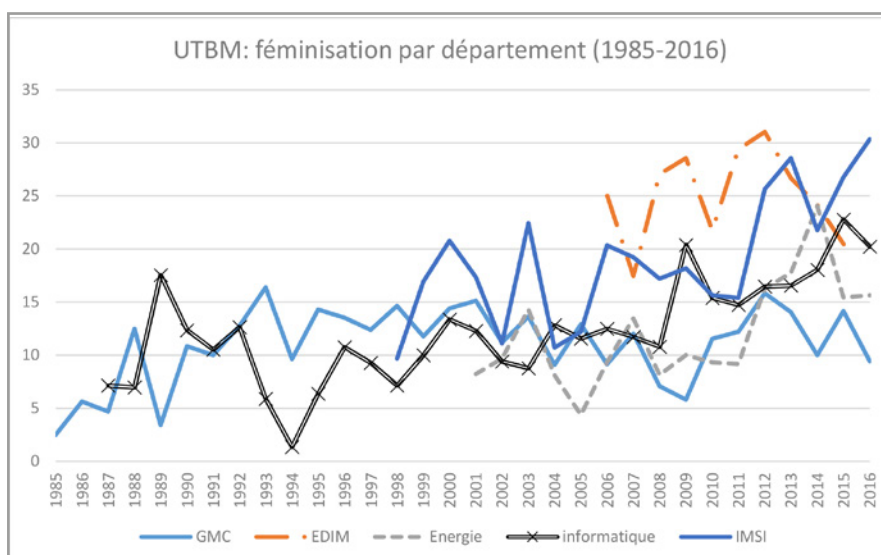
46. Mais on atteint alors un minimum qui n'avait pas été observé depuis 1989. Voir plutôt la valeur de l'année 2010 : 11,5 %.

47. Voir PEAN Sylvaine et PEREMULTER Delphine, « Les écoles d'ingénieurs en 2009-2010 », *loc. cit.*

le département énergie, où le taux de féminisation stagne jusqu'en 2011 (9,2 %), puis augmente sensiblement.

Comme le montre le cas du département mécanique et conception, les filières réputées masculines ne sont pas appelées nécessairement à se féminiser continuellement. L'histoire de la féminisation des filières ingénieurs n'est pas téléologique. Même dans les filières réputées « féminisées », toute téléologie est à écarter : on assiste à une déféminisation dans le département EDIM après le maximum de 2013 (31 %) : le département IMSI passe devant la filière EDIM avec une progression très sensible après 2011.

Graphique 2 : Féminisation par département à l'UTBM (1985-2016)



Source : UTBM, fichiers d'admission des étudiants.

De manière synthétique, on peut noter la faible féminisation de la population étudiante de l'UTBM encore en 2016, phénomène qui s'explique donc en partie par la présence de filières réputées masculines : l'établissement se trouve plus de dix points en dessous de la moyenne nationale. Des moments de recul (1992-1994 pour le plus marqué, 2013-2016 pour le plus long) sont nettement identifiables et montrent que la féminisation n'est pas acquise. Pour filer la métaphore économique, les *late comers* ne sont pas toujours les mieux lotis (EDIM), même si certains *early starters* peuvent également marquer le pas (GMC).

Féminisation et origines géographiques des étudiants (France, Chine, Maroc...) : des modèles contrastés

Après cette analyse diachronique et avant d'aborder la question de l'éventuelle sur-sélection sociale des étudiantes de l'UTBM – qui permettrait d'expliquer la faible féminisation de l'établissement –, un détour instructif par la géographie s'impose. Ce facteur, compte tenu de contextes culturels et politiques nationaux différents, peut en effet perturber le lien entre dotation des parents et taux de féminisation, et justifie donc, comme on va le voir, d'analyser séparément l'échantillon des étudiants résidant en France et les autres échantillons⁴⁸ : la forte ouverture à l'international de l'Université de Technologie franc-comtoise implique un fort pourcentage d'étudiants venant de l'étranger (7,9 % sur l'ensemble de la période, tableau 2⁴⁹ et confirme que la féminisation du métier d'ingénieur est à la traîne en France. À grande échelle (*i.e.* la petite échelle des géographes), on observe de fortes disparités de féminisation selon le pays de résidence des parents des étudiants, pour ne considérer que les quatre pays les plus représentés, par ordre d'effectif total décroissant : France, Maroc, Chine⁵⁰ et enfin Liban, soit des pays aux contextes culturels très variés⁵¹.

Le plus faible taux de féminisation s'observe très nettement pour la France (12,9 %), puis viennent les pays du sud de la Méditerranée (Liban : 16,1 %, Maroc : 21,1 %) et enfin la Chine, avec un énorme taux (35 %), supérieur à la moyenne nationale française de 2016.

Tableau 2 : Taux de féminisation par pays de résidence des parents des étudiants de l'UTBM

Pays de résidence	France	Maroc	Chine	Liban
Taux de féminisation	12,9	21,1	35,0	16,1
N	13 067	522	406	192
Part dans la population UTBM	92,1	3,7	2,9	1,4

Source : UTBM, fichiers d'admission des étudiants.

L'écheveau des facteurs explicatifs n'est pas évident à démêler pour expliquer ces disparités : il est certain que plus on vient de loin pour

48. On emploiera de façon abusive mais, dans un souci de concision, le terme d'étudiants français (chinois ou marocains) pour désigner les étudiants ayant des parents résidant en France (en Chine ou au Maroc).
49. Parallèlement, la part des étudiants étrangers dans la filière école d'ingénieurs à l'échelle nationale est passée de 4,7 % (1998) à 13,4 % (2015) : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_15-les_etudiants_etrangers_dans_l_enseignement_superieur.php.
50. L'UTBM, au sein du groupe UT, a participé à la création de l'UTSEUS de Shanghai, ce qui explique un flux privilégié d'étudiants chinois.
51. Un pays laïque et de fond religieux majoritairement chrétien, un pays de culture musulmane et non laïque, un pays communiste, et enfin un pays à la population multiconfessionnelle.

étudier en France, plus il doit exister un filtre sélectif financier au départ. Pour la Chine, on peut en revanche écarter l'hypothèse que les *a priori* genrés sont davantage combattus dans un pays communiste que dans des pays où il n'existe pas de séparation de l'État et de l'Église, comme au Maroc. En effet, si le recours à la main-d'œuvre féminine et l'ouverture de l'enseignement supérieur aux femmes sont des classiques des sociétés communistes⁵², Christine Fontanini et Qingyu Wu ont montré que la part des étudiantes chinoises dans les filières universitaires scientifiques et techniques avait chuté de 40 % à 20 % entre 1960 et nos jours : la révolution maoïste imposait le domaine d'étude et ne faisait pas de distinction de genre. La société chinoise actuelle est – relativement – moins dirigiste⁵³. Le record de féminisation de 35 % du sous-échantillon chinois semble *in fine* s'expliquer davantage par le modèle de l'épiclère que par celui de la transmission maternelle. Ce phénomène trouve bien sûr son origine dans la politique de l'enfant unique, trop récemment abandonnée pour avoir une influence sur notre échantillon : les filles uniques sont sur-représentées dans la population chinoise et on remarque pour les étudiants chinois un profil très différent des Français. Ainsi pour les filles, la première profession des pères est « ingénieurs » (26,8 %, voir annexe 1), dans une proportion beaucoup plus marquée que pour les Françaises (19 %, voir *infra*), contre « seulement » 14,4 % pour les garçons (étudiants français : 14 %) : la profession du père semble davantage déterminer l'orientation vers la formation d'ingénieur pour les filles que pour les garçons : l'écart filles-garçons est de 12 points en Chine, mais seulement de 5 points en France.

Toutefois, ici comme ailleurs, c'est bien le profil scientifique des deux parents qui semble expliquer la forte présence des filles dans la population des étudiants chinois. Ainsi, les Chinoises ont comme deuxième profession des mères « professeur-institutrice » (16,2 %, voir annexe 1), contre 9,1 % pour leurs homologues masculins (troisième profession déclarée des mères chinoises pour les garçons). Or, on connaît l'importance de la « mère éducatrice » dans le modèle de la transmission maternelle⁵⁴. Enfin, en dépit du poids de l'épiclérat chinois, qui s'explique par l'héritage de la politique de l'enfant unique, on peut noter que le modèle féminin n'est

52. Geneviève DE PESLOUAN notait déjà en 1974 (*Qui sont les femmes ingénieurs en France ? op. cit.*, p. 131) que l'URSS détenait le record du monde de femmes ingénieurs : 1/3 de la population concernée, soit près de 500 000 individus, alors qu'en Pologne 30 % des ingénieurs du textile et de la chimie étaient des femmes. Pour une perspective historique et comparative de la féminisation de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale : CHARLE Christophe et VERGER Jacques, *Histoire des universités XII^e-XXI^e siècle*, Paris, PUF, 2012, p. 145 sqq.

53. FONTANINI Christine et WU Qingyu : « La place des filles dans l'enseignement supérieur en Chine : un pas en avant, deux pas en arrière », *Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 42, 4, 2009, p. 37-57.

54. Voir MARRY Catherine, *Les Femmes ingénieurs...*, *op. cit.*

pas à négliger pour autant : 5,6 % des Chinoises ont une mère ingénieur, contre 4,9 % des étudiants chinois de l'UTBM : la différence peut paraître modeste, mais elle prend tout son sens quand on compare ces pourcentages à ceux des étudiants français : 3,6 % seulement des Françaises ont une mère ingénieur⁵⁵.

Pour les Marocaines et les Libanaises, les valeurs observées s'inscrivent dans une tendance internationale bien identifiée de présence des filles dans les études supérieures de science davantage marquée en Afrique du Nord, au Moyen-Orient, mais aussi en Asie centrale qu'en Europe occidentale et en Amérique du Nord⁵⁶. Même si les effectifs des Marocains et des Libanais sont trop réduits pour permettre une analyse aussi fine que celle des Français (cf. *infra*), le profil professionnel des parents des étudiants étrangers permet d'avancer certaines explications. Ainsi, un filtre sélectif culturel et social au départ à l'étranger et à la poursuite d'étude dans le domaine de l'ingénierie semble exister : les mères ayant des professions qui prédisposent à un moindre *a priori* genré sur l'orientation des filles⁵⁷ sont sur-représentées au sein des étudiantes marocaines (voir annexe 2). Pour les Marocains, si la première activité des mères est l'absence d'activité, la seconde activité est à 23,6 % professeurs et institutrices pour les filles⁵⁸, professions qui semblent plus importantes que la profession du père pour expliquer la forte présence des filles. Par ailleurs, la première profession du père – filles comme garçons – pour les Marocains est professeur et instituteur, alors que pour les Français, c'est ingénieur : la proportion de parents professeurs et instituteurs pour les Marocains est deux à trois fois plus élevée que pour les Français. Ainsi, à grande échelle, si le modèle de l'épiclérat semble déterminant pour la sous-population chinoise, en revanche c'est la transmission maternelle qui semble davantage jouer dans les cas des Marocaines, ce qui correspond au schéma de sur-sélection sociale des filles avancé par Catherine Marry⁵⁹.

Une dernière remarque d'ordre géographique avant d'aborder la sociologie du sous-échantillon français, remarque qui concerne justement ce dernier. À petite échelle (*i.e.* la grande échelle des géographes), on peut constater que, contrairement à l'adage médiéval, l'air de la ville ne rend pas plus libre : 23,1 % des filles contre 22,6 % des garçons proviennent

55. Dernière remarque concernant le sous-échantillon chinois : la rubrique « profession des parents » apparaît beaucoup moins « non renseignée » que pour les étudiants français, gage du sérieux des réponses dans la fiche d'inscription, qui renvoie certainement à une culture de la discipline plus forte qu'en France.

56. CHARLE Christophe et VERGER Jacques, *Histoire des universités*, *op. cit.* Voir aussi ATTANÉ Isabelle, BRUGELLES Carole et RAULT Wilfried, *Atlas mondial des femmes : les paradoxes de l'émancipation*, Paris, Autrement, 2014.

57. Sur la définition de ces professions, voir l'analyse des étudiants français *infra*.

58. Contre seulement 11,3 % dans le cas des Françaises, pour qui cette catégorie arrive en troisième position, derrière les professions intermédiaires et les sans-activité.

59. MARRY Catherine, *Les Femmes ingénieurs...*, *op. cit.*, p. 144.

de villes françaises de plus de 200 000 habitants⁶⁰, alors que l'on aurait pu attendre que les parents habitant de grandes villes aient des profils socio-professionnels et une ouverture culturelle qui aient tendance à jouer contre les *a priori* genrés d'orientation professionnelle.

Sursélection, épiciélat et transmission maternelle à l'UTBM

En revanche, la composition professionnelle du sous-échantillon français de l'UTBM est conforme à la tendance générale qui se dégage en France d'une « hiérarchie sociale des écoles très liée à la hiérarchie scolaire » : la proportion de pères exerçant une profession « supérieure » décroît en fonction du prestige, de 80 % pour l'ENS et X à 40 % pour les écoles à recrutement direct post-bac, en passant par des valeurs moyennes (46 % à 50 %) pour les écoles à classe prépa⁶¹. Ces professions « supérieures »⁶² sont proches de celles que Jacqueline Fontaine retient pour définir les parents d'élèves ingénieurs dotés⁶³. Conformément à ce que l'on pouvait attendre, les parents des élèves ingénieurs de l'UTBM sont beaucoup moins dotés que ceux de l'École des Arts et Métiers : en moyenne, 30 points de moins pour la proportion de dotés (tableau 3), à tel point que le maximum pour l'UTBM (pourcentage de filles ayant un père doté) est largement inférieur au minimum de l'École des Arts et Métiers (pourcentage de garçons ayant une mère dotée). La proportion de dotés de l'UTBM inscrit aussi parfaitement cet établissement dans le tableau général des écoles d'ingénieurs brossé par Marry.

Tableau 3 : Proportion de parents dotés, élèves ingénieurs de l'UTBM (1985-2016) et de l'École des Arts et Métiers (2011-2012)

Élèves	Père UTBM	Père EAM	Mère UTBM	Mère EAM
Fillles	44,8	73,0	25,0	57,7
Garçons	39,9	73,8	22,6	49,0

EAM : École nationale des Arts et Métiers.

Sources : UTBM, fichiers d'admission des étudiants et Fontaine, 2014.

60. Au sein de la population d'étudiants ayant des parents qui résident en France. Population urbaine de 2011.

61. MARRY Catherine, *Les Femmes ingénieurs...*, *op. cit.*, p. 135 sqq. Ces chiffres s'entendent pour les années 1980, mais l'auteur rappelle avec pertinence la forte viscosité, pour ne pas dire l'immobilisme, des structures sociales et scolaires sur la longue durée (sur cette tendance qui est en fait mondiale, voir CHARLE Christophe et VERGER Jacques, *Histoire des universités*, *op. cit.*) : la proportion de pères d'étudiants ingénieurs à professions « supérieures » est en moyenne de 50 % dans les années 1960 comme dans les années 1980, même si la part des ingénieurs et cadres a fortement augmenté depuis 1945. Dès lors, il paraît peu probable que la comparaison que nous faisons de nos données avec les données antérieures de Marry, ou avec les données majoritairement postérieures de Fontaine (2011-2012), soient entachées de déformations structurelles liées à l'évolution générale de la population active.

62. Chefs d'entreprise de plus de 10 salariés, ingénieurs et cadres publics et privés, professions libérales, enseignants du secondaire, chercheurs.

63. Ingénieurs, professions libérales et enseignants.

De même, la sur-sélection sociale des étudiantes de l'UTBM vérifie en partie la loi « newtonienne » de Catherine Marry pour qui « la sur-sélection sociale des filles semble être inversement proportionnelle au degré de prestige des écoles : très faible à l'ENS et à l'X, modérée dans les autres grandes écoles et manifeste dans celles qui recrutent au niveau du bac (INSA et écoles universitaires). Ces différences renvoient sans doute à celles des attentes et pratiques éducatives sexuées des milieux sociaux qui alimentent ces écoles⁶⁴ ». Ainsi, pour Marry, cette sur-sélection sociale des filles est préférentiellement mesurée et visible par le fait que ces dernières ont davantage que les garçons une mère appartenant aux catégories « supérieures⁶⁵ » : caractéristique qui devrait donc être particulièrement marquée à l'UTBM, compte tenu de son modèle pédagogique et du profil professionnel des parents, qui classe sans ambiguïté d'un point de vue sociologique cet établissement au bas de la hiérarchie nationale des écoles d'ingénieurs.

Les chiffres de l'UTBM valident partiellement cette idée, mais invalident aussi au passage une hypothèse émise par Jacqueline Fontaine – à partir, il est vrai, d'un échantillon assez réduit d'élèves de l'École des Arts et Métiers. Pour Fontaine, la principale différence entre filles et garçons concernant le profil socio-professionnel des parents réside non dans la profession du père (épicié de Marry), mais dans celle de la mère (transmission maternelle de Marry). Par rapport aux garçons, les filles de l'EAM ont nettement plus de mères dotées que de pères dotés, même si par ailleurs les pères sont toujours beaucoup mieux dotés que les mères : la différence s'élève à plus de 8 points entre filles et garçons pour les mères, contre moins d'un point pour les pères. La mère dotée serait donc un élément d'explication du choix d'orientation des filles.

Cette observation ne se retrouve néanmoins pas à l'UTBM : l'écart de dotation des parents est inférieur à 5 points entre filles et garçons – ce qui au passage valide la « loi newtonienne » de Marry –, que l'on considère les pères ou les mères. Il n'y aurait donc pas à l'UTBM de prime à la mère dotée pour l'orientation des filles vers la formation d'ingénieur, signe d'une certaine normalisation des comportements et donc de modernité par rapport à la population de l'École des Arts et Métiers. De plus, si à l'UTBM d'une part les pères des filles sont bien davantage dotés que les pères des garçons et que d'autre part cet écart est presque inexistant à l'EAM, conformément au schéma général de Marry, en revanche l'écart de dotation des mères entre les filles et les garçons est plus faible à l'UTBM

64. MARRY Catherine, *Les Femmes ingénieurs...*, op. cit., p. 140.

65. MARRY Catherine, *Les Femmes ingénieurs...*, op. cit., p. 144.

(2,4 points) qu'à l'EAM (8,7 points) : selon ce dernier critère, la « loi newtonienne » de Marry ne se vérifie pas⁶⁶.

Autre nuance franc-comtoise de taille par rapport aux études de Marry et Fontaine : cette dernière montre qu'à l'EAM, il y a beaucoup plus de mères au foyer pour les filles (21 %) que pour les garçons (14 %), ce qui selon elle constituerait un facteur de réussite scolaire⁶⁷. Mais à l'UTBM, ces pourcentages sont identiques (15,4 % pour les filles 14,8 % pour les garçons)... ce qui constitue une caractéristique originale dans le tableau plus général – mais un peu daté, ce dont l'auteur convient – que dresse Catherine Marry. Selon cette dernière, les mères des filles sont partout⁶⁸, y compris dans les écoles catholiques du Nord, plus actives que les mères des garçons, ce qui étaye l'hypothèse de l'influence du « modèle des mères actives » sur le choix de leurs filles.

Tableaux 4 : Professions des parents des étudiants de l'UTBM, parents résidant en France

Garçons		
Profession du père	N	Pourcentage
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	1 597	14,0 %
Ouvriers qualifiés	946	8,3 %
Professeurs, professions scientifiques, instituteurs	837	7,4 %
Cadres admin. et com. d'entreprise	822	7,2 %
Techniciens	807	7,1 %
Professions intermédiaires	801	7,0 %
Non renseigné	700	6,2 %
Cadres fonction publique	567	5,0 %
Professions libérales	496	4,4 %
Contremaîtres agents de maîtrise	462	4,1 %
Empl. civ. et agents de service fonct. publ.	415	3,6 %
Retraités cadres et prof. intermédiaires	414	3,6 %

66. Cette dernière invite par ailleurs à la prudence quant à la réalité de la sur-sélection sociale des filles : « Dans les autres écoles [que ENS et X], les résultats sont contradictoires et présentent une certaine fragilité : sensibles aux non-réponses et aux faibles effectifs des filles dans certaines écoles, ils varient selon les années, les types d'enquêtes et les régions » (MARRY Catherine, *Les Femmes ingénieurs...*, op. cit., p. 139).

67. Dans la mini-enquête menée à l'UTBM (N = 91 étudiants), les filles craignent beaucoup (75 %) plus l'éloignement géographique des parents que les garçons (33 %). On rappelle que plus un échantillon est faible, plus les comportements statistiques de la population montrent de forts contrastes : si la taille de l'échantillon UTBM de cette mini-enquête avait été augmentée, il est probable que ces pourcentages auraient été beaucoup moins contrastés.

68. Sauf à l'ENS.

Artisans	348	3,1 %
Retraités employés et ouvriers	354	3,1 %
Agriculteurs exploitants	310	2,7 %
Commerçants et assimilés	283	2,5 %
Sans activité professionnelle	255	2,2 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	212	1,9 %
Autre	195	1,7 %
Employés de commerce	189	1,7 %
Ouvriers non qualifiés	197	1,7 %
Policiers et militaires	175	1,5 %
Total	11 382	

Filles		
Profession du père	N	Pourcentage
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	320	19,0 %
Professeurs, professions scientifiques, instituteurs	136	8,1 %
Ouvriers qualifiés	131	7,8 %
Techniciens	128	7,6 %
Cadres admin. et com. d'entreprise	114	6,8 %
Professions intermédiaires	100	5,9 %
Cadres fonction publique	92	5,5 %
Non renseigné	82	4,9 %
Professions libérales	61	3,6 %
Empl. civ. et agents de service fonct. publ.	59	3,5 %
Retraités cadres et prof. intermédiaires	58	3,4 %
Retraités employés et ouvriers	56	3,3 %
Agriculteurs exploitants	52	3,1 %
Contremaîtres agents de maîtrise	49	2,9 %
Artisans	48	2,8 %
Commerçants et assimilés	44	2,6 %
Sans activité professionnelle	37	2,2 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	30	1,8 %
Autre	28	1,7 %
Employés de commerce	21	1,2 %
Policiers et militaires	20	1,2 %
Ouvriers non qualifiés	19	1,1 %
Total	1 685	

Filles		
Profession de la mère	N	Pourcentage
Professions intermédiaires	330	19,6 %
Sans activité prof.	260	15,4 %
Professeurs, professions scientifiques et institutrices	190	11,3 %
Non renseigné	178	10,6 %
Empl. civ. et agents de serv. fonction publique	108	6,4 %
Autre	78	4,6 %
Cadres fonction publique	68	4,0 %
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	60	3,6 %
Cadres admin. et com. d'entr.	51	3,0 %
Professions libérales	50	3,0 %
Techniciennes	50	3,0 %
Employées de commerce	38	2,3 %
Retraitées cadres et prof. Intermédiaires	38	2,3 %
Commerçantes et assimilées	36	2,1 %
Retraitées employées et ouvrières	36	2,1 %
Ouvrières qualifiées	29	1,7 %
Agricultrices exploitantes	23	1,4 %
Contremaîtres agents de maîtrise	21	1,2 %
Artisanes	19	1,1 %
Ouvrières non qualifiées	17	1,0 %
Policières et militaires	3	0,2 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	2	0,1 %
Total	1 685	

Garçons		
Profession de la mère	N	Pourcentage
Professions intermédiaires	2 422	21,3 %
Sans activité prof.	1 686	14,8 %
Non renseigné	1 303	11,4 %
Professeurs, professions scientifiques et institutrices	1 245	10,9 %
Empl. civ. et agents de serv. fonction publique	753	6,6 %
Autre	642	5,6 %
Cadres fonction publique	391	3,4 %
Professions libérales	373	3,3 %
Employées de commerce	345	3,0 %

Cadres admin. et com. d'entr.	324	2,8 %
Ouvrières qualifiées	257	2,3 %
Techniciennes	251	2,2 %
Retraitées cadres et prof. Intermédiaires	237	2,1 %
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	224	2,0 %
Ouvrières non qualifiées	192	1,7 %
Commerçantes et assimilées	181	1,6 %
Retraitées employées et ouvrières	175	1,5 %
Agricultrices exploitantes	111	1,0 %
Contremaîtres agents de maîtrise	114	1,0 %
Artisanes	106	0,9 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	24	0,2 %
Policières et militaires	26	0,2 %
Total	11 382	

Source : UTBM, fichiers d'admission des étudiants.

Enfin, Jacqueline Fontaine montre que les filles de l'EAM ont davantage que les garçons des parents qui travaillent dans l'industrie, ce qui prouverait l'importance de l'acculturation familiale dans le choix de formation des filles : à l'École des Arts et Métiers, 39 % des garçons ont une mère qui travaille dans l'industrie, contre 54 % des filles, et 69 % des garçons ont un père qui travaille dans l'industrie, contre 79 % des filles, soit des écarts filles/garçons variant de 10 à 16 points. Toutefois, à l'UTBM, ces proportions sont respectivement de :

- Pourcentage de mères exerçant un métier dans l'industrie, garçons : 20,2 %, filles : 22,6 % ;
- Pourcentage de pères exerçant un métier dans l'industrie, garçons : 57,4 %, filles : 60 %, soit 2 à 3 points d'écart seulement.

En résumé, le choix d'orientation des étudiantes de l'UTBM semblerait être influencé autant par une prime à la mère dotée que par une prime au père doté. Ce choix ne serait en revanche influencé ni par une prime à la mère active ou au foyer..., ni par une prime à la mère éducatrice⁶⁹, ni par une prime à la mère qui travaille en entreprise industrielle, mais plus sûrement par une prime au fils manquant ou défaillant, car l'écart de 5 points entre filles et garçons ayant un père ingénieur est le plus important observé entre les tableaux 4 (filles/garçons) que l'on considère les pères ou les mères. Le comportement des étudiantes pourrait alors être qualifié de relativement conservateur, en raison de l'effacement progressif qui, à

69. Cf. tableaux 4 et 5, pourcentage de mères professeurs pour les filles et les garçons quasi identiques.

la lecture de l'ensemble des études sur la question, semble se dégager, du modèle de l'épiclérat vers le modèle de la transmission maternelle. Toutefois, les faibles différences de pourcentage entre filles et garçons pour les professions parentales clés, telle la catégorie des enseignantes – modèle de la « mère éducatrice » de Marry –, à l'instar de l'indifférenciation filles/garçons relative aux primes précédemment évoquées, pourraient plutôt renvoyer à l'absence de vocation des étudiants comme des étudiantes, quelle que soit l'école d'ingénieurs considérée⁷⁰, soit une forme de modernité (indifférenciation) un peu décevante.

On peut toutefois affiner l'analyse pour finir sur une note plus « positive » en comparant pour les filles et les garçons la proportion de parents qui exerce un métier donné, rapportée à la valeur de référence 100 pour les filles, c'est-à-dire appréhender les sur-sélections indépendamment du poids de la profession dans l'échantillon, en ne retenant que la dimension « différence filles/garçons ». Des professions à effectifs réduits peuvent néanmoins fortement influencer la probabilité des filles de suivre leurs études à l'UTBM. Ainsi, les mères ingénieurs n'arrivent qu'en huitième position des professions déclarées pour les filles (3,6 % ; N = 60) et en quatorzième position pour les garçons (2 % ; N = 224). Mais en termes relatifs :

$$[(3,6-2)/3,6]*100 = 44\%$$

Autrement dit, les mères ingénieurs sont surreprésentées à 44 % au sein de la population des filles par rapport à la population des garçons. Inversement, on identifie les professions des parents qui ne prédisposent pas les filles à se tourner vers ces formations soit pour les pères, ouvriers non qualifiés et employés de commerce, pour lesquels semble-t-il les *a priori* genrés sont les plus forts et renvoient aussi à des questions de capital social et culturel. Pour les mères, ce sont les professions de chefs d'entreprise et d'ouvrières non qualifiées qui prédisposent le moins les filles à choisir la formation d'ingénieur.

En revanche, quand on considère les professions qui prédisposent le plus les filles par rapport aux garçons à se tourner vers la formation d'ingénieur, on constate que les plus forts pourcentages ne sont pas associés à la profession du père (ingénieurs : +26,3 %, agriculteurs exploitants : +12,9 %), mais à la profession de la mère (ingénieurs : +44,4 %, puis agricultrices exploitantes : 28,6 %, mais aussi ouvrières retraitées et technicienne : 28,6 %). On retrouve donc là *in fine* le modèle de la transmission maternelle, mais aussi l'influence du monde de l'entreprise industrielle qu'avait mis en évidence Jacqueline Fontaine. En revanche,

70. MARRY Catherine, *Les Femmes ingénieurs...*, op. cit., p. 128 sqq. Chez Marry, il ne s'agit que du défaut de vocation pour le métier, non de la vocation scientifique ou du goût pour le classement scolaire.

on ne retrouve pas le modèle de la mère éducatrice de Marry, puisque la valeur associée aux enseignantes n'est que 3,5 % et l'on voit que le modèle de l'épiclère influence moins le choix des filles que celui de la mère ingénieur. Toutefois, il semble que dans le cas de l'UTBM, ce n'est pas tant le fait d'avoir une mère dotée dans l'industrie que le fait d'avoir une mère travaillant dans l'industrie, qu'elle soit fortement ou moyennement dotée, qui explique le choix de l'orientation des filles, ce qui constitue une autre marque de modernité de la population étudiante de l'UTBM par rapport à celle de l'École des Arts et Métiers : l'orientation des filles semble se faire selon un mode plus démocratique, qui renvoie au profil plus modeste des étudiantes de l'UTBM. Toutefois, pour les pères comme pour les mères, la profession d'ouvrier non qualifié constitue une des professions qui favorisent le moins l'orientation des filles vers la formation d'ingénieur, ce qui montre une fois de plus l'importance du capital culturel et social, indépendamment de l'acculturation à l'entreprise que constitue le fait d'avoir un parent travaillant dans le milieu industriel.

Tableaux 5 : Différence relative filles/garçons dans la proportion de parents exerçant une profession, parents des étudiants de l'UTBM résidant en France

Profession du père	Différence relative de pourcentage filles/garçons
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	26,3
Agriculteurs exploitants	12,9
Cadres fonction publique	9,1
Professeurs, professions scientifiques, instituteurs	8,6
Techniciens	6,6
Retraités employés et ouvriers	6,1
Commerçants et assimilés	3,8
Autre	0,0
Sans activité professionnelle	0,0
Empl. civ. et agents de service fonct. publ.	-2,9
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	-5,6
Cadres admin. et com. d'entreprise	-5,9
Retraités cadres et prof. Intermédiaires	-5,9
Ouvriers qualifiés	-6,4
Artisans	-10,7
Professions intermédiaires	-18,6

Professions libérales	-22,2
Policiers et militaires	-25,0
Non renseigné	-26,5
Contremaîtres agents de maîtrise	-41,4
Employés de commerce	-41,7
Ouvriers non qualifiés	-54,5

Profession de la mère	Différence relative de pourcentage filles/garçons
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	44,4
Agricultrices exploitantes	28,6
Retraitées employées et ouvrières	28,6
Techniciennes	26,7
Commerçantes et assimilées	23,8
Artisanes	18,2
Contremaîtres agents de maîtrise	16,7
Cadres fonction publique	15,0
Retraitées cadres et prof. Intermédiaires	8,7
Cadres admin. et com. d'entreprise	6,7
Sans activité prof.	3,9
Professeurs, prof. scientifiques, institutrices	3,5
Policières et militaires	0,0
Empl. civ. et agents de service fonct. publ.	-3,1
Non renseigné	-7,5
Professions intermédiaires	-8,7
Professions libérales	-10,0
Autre	-21,7
Employées de commerce	-30,4
Ouvrières qualifiées	-35,3
Ouvrières non qualifiées	-70,0
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	-100,0

Source : UTBM, fichiers d'admission des étudiants.

Pour finir, on évoquera très succinctement (les conditions de) la réussite scolaire des filles à l'UTBM. Tout d'abord, si la présence des filles se fait discrète, est-elle encouragée, notamment à travers un taux de boursières supérieur à celui des garçons ? De fait, on trouve plus de

boursières (19,5 %) que de boursiers (15,2 %) au sein de la population dont les parents résident en France, alors même que les filles ont en moyenne des parents davantage dotés que les garçons (tableau 3)⁷¹. Il y aurait donc bien une incitation supérieure des filles d'origine modeste à suivre des études d'ingénieur. Les filles sont-elles plus méritantes ? C'est-à-dire réussissent-elles leurs études en dépit d'une origine plus modeste et d'un capital culturel moindre ? La réponse n'est pas évidente, car les filles ont par ailleurs tendance à mieux réussir leurs études que les garçons⁷².

Pour celles et ceux qui ont obtenu leur diplôme, la réussite scolaire, mesurée en nombre de semestres passés en tronc commun, est strictement identique pour les filles et les garçons (quatre semestres)⁷³. Concernant la réussite mesurée en nombre de semestres passés en branche, les filles (6,1) font très légèrement mieux que les garçons (6,2). Enfin, la réussite scolaire mesurée en pourcentage de filles obtenant leur diplôme (12,3 %) par rapport au pourcentage de filles inscrites en formation ingénieur (12,9 %) montre que, par rapport aux garçons, très peu de filles abandonnent leurs études en cours de route : il n'y a pas de sous-représentation marquée des diplômées. En termes scolaires, la réussite des filles équivaut donc à celle des garçons, en dépit d'un taux de boursières nettement plus élevé : l'indifférenciation filles/garçons, déjà relevée comme signe de modernité, est donc plutôt confirmée par l'analyse succincte de la réussite scolaire.

CONCLUSION

L'analyse de la population des étudiants de l'UTBM montre que la féminisation des effectifs est une histoire qui n'est pas téléologique, notamment lorsque l'on observe la déféminisation progressive du tronc commun par rapport aux branches, ainsi que les fortes disparités entre filières qui perdurent au cours du temps. Toutefois, une certaine modernité apparaît par ailleurs. Tout d'abord, l'origine sociale beaucoup plus modeste des étudiants de l'UTBM par rapport à l'EAM, ou d'autres établissements plus prestigieux, ne constitue pas une surprise. Concernant cette école, on est bien loin du « lycée du pauvre » du duc de la Rochefoucauld-Liancourt, et la fonction sociale assurée au XIX^e siècle par les écoles des Arts et Métiers semble désormais davantage assurée par les UT, ce qui constitue un des éléments de modernité du recrutement, où – autre signe de modernité – la

71. Proportion calculée à partir de la population des non-boursiers et des boursiers (exclus : « autres cas » et « demande en cours »).

72. Voir BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, *Allez les filles !*, op. cit. ; FONTAINE Jacqueline, *Ingénieure au féminin...*, op. cit. : réussite scolaire mesurée par la propension à (ne pas) redoubler.

73. Période 1993-2016 pour les deux sexes (N = 705 filles et 5 021 garçons), sauf 2003-2007, où l'information est manquante.

sur-sélection des filles vérifie partiellement la « loi newtonienne » avancée par Catherine Marry, soit plus l'établissement est prestigieux, moins la sur-sélection sociale des filles, qui passe préférentiellement par la transmission maternelle, est forte. L'indifférenciation des écarts filles/garçons liés aux proportions de pères et de mères dotés – inférieur à 5 points dans les deux cas – constitue donc un autre trait de modernité de la population UT qui prend tout son sens quand on la confronte aux observations de Fontaine sur l'EAM. Cette indifférenciation de dotation ne permet pas de trancher clairement entre le modèle de l'épiclère ou de la transmission maternelle, mais une analyse plus fine, par métiers des parents, montre clairement que le modèle de l'épiclère (ingénieur) l'emporte chez les étudiantes françaises, mais aussi chez les étudiantes chinoises – fils manquant du fait de la politique de l'enfant unique –, mais non chez les étudiantes marocaines – transmission maternelle, modèle de la mère éducatrice. De plus, du fait de l'indifférenciation des comportements filles/garçons, l'échantillon UTBM infirme un certain nombre d'hypothèses de Fontaine ou de Marry : prime à la mère active (Marry)... ou à la mère au foyer (Fontaine), prime à la mère éducatrice (Marry) pour les filles (françaises). Néanmoins, une approche statistique alternative, qui efface les effets de structure liés aux effectifs, permet de cerner des facteurs susceptibles d'influencer fortement l'orientation des filles à l'UTBM mais qui, du fait des faibles effectifs associés, jouent peu à l'échelle globale. Ainsi, le fait que la mère travaille en milieu industriel dans des fonctions d'encadrement ou intermédiaires prédispose les filles à entreprendre des études d'ingénieur à l'UTBM : l'acculturation semble donc passer en partie par un modèle genré. *In fine*, il existe bien une grosse prime au modèle de la mère ingénieur, mais il y a encore trop peu de mères dans ce cas pour que ce mécanisme soit nettement visible et pèse d'un poids déterminant sur l'orientation globale des filles vers les filières concernées : une piste à méditer pour les modèles que proposent les écoles d'ingénieurs, lorsqu'elles envoient leurs étudiants à la rencontre des jeunes publics pour faire leur promotion.

ANNEXES

**Annexes 1 : Professions des parents des étudiants de l'UTBM,
parents résidant en Chine**

Chinoises		
Profession du père	N	Pourcentage
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	38	26,8 %
Professions intermédiaires	16	11,3 %
Commerçants et assimilés	14	9,9 %
Employés de commerce	14	9,9 %
Professeurs, professions scientifiques et instituteurs	9	6,3 %
Empl. civ. et agts de serv. fonction publique	8	5,6 %
Techniciens	8	5,6 %
Cadre fonction publique	6	4,2 %
Cadres admin. et com. d'entr.	4	2,8 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	4	2,8 %
Non renseigné	4	2,8 %
Ouvriers qualifiés	4	2,8 %
Professions libérales	4	2,8 %
Autre	3	2,1 %
Ouvriers non qualifiés	2	1,4 %
Retraités cadres et prof. Intermédiaires	2	1,4 %
Agriculteurs exploitants	1	0,7 %
Policiers et militaires	1	0,7 %
Total	142	

Chinois		
Profession du père	N	Pourcentage
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	38	14,4 %
Professions intermédiaires	35	13,3 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	26	9,8 %
Commerçants et assimilés	25	9,5 %
Ouvriers qualifiés	17	6,4 %
Professeurs, professions scientifiques et instituteurs	17	6,4 %
Empl. civ. et agts de serv. fonction publique	15	5,7 %
Employés de commerce	15	5,7 %
Cadre fonction publique	14	5,3 %
Cadres admin. et com. d'entr.	10	3,8 %

Techniciens	10	3,8 %
Non renseigné	8	3,0 %
Policiers et militaires	8	3,0 %
Autre	6	2,3 %
Professions libérales	5	1,9 %
Agriculteurs exploitants	4	1,5 %
Contremaîtres et agents de maîtrise	4	1,5 %
Retraités cadres et prof. intermédiaires	2	0,8 %
Retraités employés et ouvriers	2	0,8 %
Artisans	1	0,4 %
Sans activité	1	0,4 %
Ouvriers non qualifiés	1	0,4 %
Total	264	

Chinoises		
Profession de la mère	N	Pourcentage
Professions intermédiaires	32	22,5 %
Professeurs, professions scientifiques et institutrices	23	16,2 %
Empl. civ. et agts de serv. fonction publique	10	7,0 %
Employées de commerce	10	7,0 %
Sans activité	8	5,6 %
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	8	5,6 %
Non renseigné	8	5,6 %
Retraitées employées et ouvrières	8	5,6 %
Commerçantes et assimilées	7	4,9 %
Ouvrières qualifiées	5	3,5 %
Professions libérales	5	3,5 %
Cadre admin. et com. d'entr.	3	2,1 %
Techniciennes	3	2,1 %
Agricultrices exploitantes	2	1,4 %
Autre	2	1,4 %
Cadre fonction publique	2	1,4 %
Ouvrières non qualifiées	2	1,4 %
Retraités cadres et prof. Intermédiaires	2	1,4 %
Artisanes	1	0,7 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	1	0,7 %
Total	142	

Chinois		
Profession de la mère	N	Pourcentage
Professions intermédiaires	37	14,0 %
Employées de commerce	29	11,0 %
Professeurs, professions scientifiques et institutrices	24	9,1 %
Non renseigné	21	8,0 %
Commerçantes et assimilées	20	7,6 %
Retraitées employées et ouvrières	18	6,8 %
Empl. civ. et agts de serv. fonction publique	17	6,4 %
Ouvrières qualifiées	16	6,1 %
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	13	4,9 %
Sans activité	11	4,2 %
Autre	8	3,0 %
Professions libérales	8	3,0 %
Techniciennes	8	3,0 %
Cadre admin. et com. d'entr.	7	2,7 %
Cadre fonction publique	7	2,7 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	6	2,3 %
Agricultrices exploitantes	5	1,9 %
Ouvrières non qualifiées	3	1,1 %
Retraités cadres et prof. Intermédiaires	3	1,1 %
Artisanes	2	0,8 %
Contremaîtres et agents de maîtrise	1	0,4 %
Total	264	

Annexes 2 : Professions des parents des étudiants de l'UTBM, parents résidant au Maroc

Marocaines		
Profession du père	N	Pourcentage
Professeurs, professions scientifiques et instituteurs	20	18,2 %
Non renseigné	10	9,1 %
Retraités cadres et prof. intermédiaires	10	9,1 %
Cadre fonction publique	9	8,2 %
Professions intermédiaires	9	8,2 %
Professions libérales	8	7,3 %
Techniciens	8	7,3 %
Commerçants et assimilés	7	6,4 %

Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	7	6,4 %
Policiers et militaires	4	3,6 %
Retraités employés et ouvriers	4	3,6 %
Cadres adminis. et com. d'entr.	3	2,7 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	3	2,7 %
Agriculteurs exploitants	2	1,8 %
Autre	2	1,8 %
Empl. civ. et agts de serv fonct publique	2	1,8 %
Contremaîtres agents de maîtrise	1	0,9 %
Employés de commerce	1	0,9 %
Ouvriers non qualifiés	0	0 %
Ouvriers qualifiés	0	0 %
Sans activité	0	0 %
Artisans	0	0 %
Total	110	

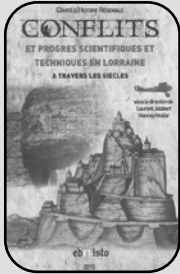
Marocains		
Profession du père	N	Pourcentage
Professeurs, professions scientifiques et instituteurs	73	17,7 %
Non renseigné	43	10,4 %
Retraités cadres et prof. intermédiaires	37	9,0 %
Commerçants et assimilés	28	6,8 %
Cadre fonction publique	27	6,6 %
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	27	6,6 %
Retraités employés et ouvriers	24	5,8 %
Professions intermédiaires	23	5,6 %
Professions libérales	19	4,6 %
Cadres adminis. et com. d'entr.	18	4,4 %
Techniciens	15	3,6 %
Agriculteurs exploitants	12	2,9 %
Policiers et militaires	11	2,7 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	10	2,4 %
Empl. civ. et agts de serv fonct publique	10	2,4 %
Artisans	8	1,9 %
Ouvriers qualifiés	7	1,7 %
Sans activité	7	1,7 %
Autre	5	1,2 %

Contremaîtres agents de maîtrise	4	1,0 %
Employés de commerce	3	0,7 %
Ouvriers non qualifiés	1	0,2 %
Total	412	

Marocaines		
Professions de la mère	N	Pourcentage
Sans activité	30	27,3 %
Professeurs, professions scientifiques et institutrices	26	23,6 %
Non renseigné	21	19,1 %
Cadre de la fonction publique	6	5,5 %
Retraitées cadres et professions intermédiaires	5	4,5 %
Professions intermédiaires	4	3,6 %
Artisanes	3	2,7 %
Commerçantes et assimilées	3	2,7 %
Empl. civ. et agts de serv. fonction publique	3	2,7 %
Autres	2	1,8 %
Retraitées employées et ouvrières	2	1,8 %
Techniciennes	2	1,8 %
Agricultrices exploitantes	1	0,9 %
Employées de commerce	1	0,9 %
Policières et militaires	1	0,9 %
Cadres adminis. et com. d'entr.	0	0 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	0	0 %
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	0	0 %
Ouvrières qualifiées	0	0 %
Professions libérales	0	0 %
TOTAL	110	

Marocains		
Profession de la mère	N	Pourcentage
Sans activité	126	30,6 %
Non renseigné	83	20,1 %
Professeurs, professions scientifiques et institutrices	69	16,7 %
Autre	43	10,4 %
Professions intermédiaires	21	5,1 %
Cadre de la fonction publique	17	4,1 %
Empl. civ. et agts de serv. fonction publique	9	2,2 %

Professions libérales	8	1,9 %
Retraitées cadres et professions intermédiaires	7	1,7 %
Cadres adminis. et com. d'entr.	6	1,5 %
Retraitées employées et ouvrières	5	1,2 %
Techniciennes	4	1,0 %
Commerçantes et assimilées	3	0,7 %
Agricultrices exploitantes	2	0,5 %
Employées de commerce	2	0,5 %
Ouvrières qualifiées	2	0,5 %
Policières et militaires	2	0,5 %
Artisanes	1	0,2 %
Chefs d'entr. de 10 salariés ou plus	1	0,2 %
Ingénieurs et cadres tec. d'entr.	1	0,2 %
Total	412	



Compte- rendu

Réflexions sur l'histoire des sciences et des techniques à partir d'une publication récente

Lecture critique de Laurent Jalabert, Vianney Muller (dir.),
Conflits et progrès scientifiques et techniques en Lorraine à travers les siècles,
Metz, Edhisto, 2015

Fabien Knittel

L'ouvrage dirigé par Laurent Jalabert et Vianney Muller, intitulé *Conflits et progrès scientifiques et techniques en Lorraine à travers les siècles*, correspond aux actes d'un colloque organisé par le comité d'histoire régionale (organe de l'ancien Conseil régional de Lorraine¹) et qui s'est déroulé les 17 et 18 octobre 2014 à Metz. Ce recueil est structuré autour de quinze articles répartis dans cinq parties thématiques (« Conflits et diffusion de la pensée intellectuelle », p. 15-72 ; « Formations et transferts de technologies », p. 73-112 ; « Armements et innovations technologiques », p. 113-188 ; « Fortifications », p. 189-256 ; « Économie », p. 257-286), auxquels il faut ajouter une introduction des organisateurs et une conclusion qui met en perspective les réflexions développées dans les différents textes. L'une des particularités de ce recueil, et qui en fait une partie de son originalité, c'est qu'il a l'ambition de croiser des travaux concernant le premier conflit mondial (en lien avec les commémorations du centenaire de la Grande Guerre) et d'autres relevant de l'histoire des sciences et des techniques. Cela permet des approches stimulantes pour ces deux champs thématiques qui, cependant, n'ont jamais été vraiment très éloignés, car la guerre a beaucoup à voir avec les techniques et les sciences, surtout depuis 1914-1918.

L'objet de cet article n'est pas de proposer seulement une recension de ce livre, ce qui serait assez fastidieux du fait même de l'hétérogénéité des

1. Le CHR subsiste actuellement nonobstant la fusion, en 2015, des régions Alsace, Lorraine et Champagne-Ardenne.

thèmes abordés dans ce type de publication – il faut noter que les directeurs de la publication en ont bien conscience et précisent dès l’introduction que « si de prime abord, la lecture de ce type d’actes livre parfois un sentiment d’agrégat d’articles, elle présente l’avantage de faire naître de la confrontation des points de vue des réflexions nouvelles... », p. 10 – mais, au contraire, de faire des choix, certes partiels, afin de proposer quelques réflexions sur ce que veut dire faire de l’histoire des sciences et des techniques aujourd’hui. Nous portons notre intérêt principalement sur les communications concernant la période qui s’étend de la fin du xviii^e au xx^e siècle, soit la moitié des textes publiés dans le recueil.

INNOVATIONS ET PROGRÈS

Dès l’introduction, les directeurs de la publication insistent sur le « triptyque Guerre, Sciences et Industries » (p. 9-13). Le croisement entre guerre, sciences et techniques pose immédiatement la question de l’innovation et, son corollaire, celle du progrès (énoncée par Bacon dès la fin du xvi^e et au début du xvii^e siècle²). Ainsi les auteurs écrivent-ils que « le progrès est appréhendé davantage comme la mise au point de procédés nouveaux dans les domaines des sciences, des techniques et de l’industrie... ». Ils prolongent leur réflexion et indiquent que « c’est donc ici, le caractère innovant et non le bénéfice social qu’il faut retenir comme caractéristique³ ». Or, cette proposition nous semble discutable, car la distinction qui, de prime abord peut sembler intéressante, peut, au contraire, s’avérer factice. Le plus souvent, les dynamiques de l’innovation se manifestent dans le cadre d’une diffusion « polycentrique » de celle-ci dont les deux pôles principaux sont, d’un côté, le savoir-faire des praticiens au sens large, on pourrait dire utilisateurs, soit le savoir profane mis en avant par Robert Halleux⁴ et, de l’autre côté, celui des savants que l’on appelle aujourd’hui des scientifiques⁵. Certains qualifient cette approche d’innovation ouverte où « les connaissances pertinentes à l’innovation sont distribuées et souvent produites de manière collaborative⁶ ».

De plus, la marche du progrès est différente selon les espaces et n’a rien de linéaire dans le temps : des accélérations ont lieu parfois tandis qu’à d’autres moments, des éléments de blocage empêchent la diffusion d’une

2. BACON F., *Of the Providence and Advancement of Learning*, 1605 et *Novum Organum*, 1620 ; MAZURIC S., *Histoire des sciences à l’époque moderne*, Paris, A. Colin, 2009, p. 176-178.

3. *Ibidem*, p. 9.

4. HALLEUX R., *Le savoir de la main. Savants et artisans dans l’Europe pré-industrielle*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 7-8.

5. FLUCHY P., *L’innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l’innovation*, Paris, La Découverte, 1995.

6. HEATON L., « Innovation ouverte », dans PRUD’HOMME J. et al. (dir.), *Sciences, technologies et sociétés de A à Z*, Montréal, Presses de l’Université de Montréal, 2015, p. 129-132.

nouveauté⁷. Si l'on suit David Edgerton, cela sous-tend la simultanéité des usages des techniques anciennes mais toujours efficaces, car adaptées au milieu où elles sont utilisées, mais aussi archaïques, voire obsolètes parfois, qui en côtoient de nouvelles. Le rythme du changement est donc inégal dans le temps et l'espace et sans qu'il y ait substitution pure et simple de l'ancien par le neuf⁸. Innovations et traditions se côtoient donc très souvent au sein des sociétés, qu'elles soient en guerre ou en paix⁹. Il est par ailleurs juste de rappeler que « penser que la guerre est le principal creuset d'inventions est erroné » (p. 10). C'est ce que montre Martina Schiavon dans son ouvrage consacré aux instruments de précision à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle : « On ne voit pas explicitement leur usage militaire [...] Un instrument pacifique peut se transformer en arme...¹⁰ » C'est toute la question du concept de *War of Invention*, rappelé par Pascal Raggi dans ses conclusions en se référant aux travaux importants d'Anne Rasmussen sur le sujet¹¹. Cependant, les rapports entre sciences et techniques et les guerres sont complexes et il est aussi vrai que « les guerres et leur préparation ont toujours constitué un espace d'expérimentation privilégié pour de nouvelles techniques » (Camille Crunchant, p. 75 ; Pascal Raggi, p. 290). Il existe donc une sorte de tension dialectique entre ces deux pôles que sont les sciences et techniques d'une part et les guerres d'autre part¹². La réflexion historiographique sur les rapports entre guerre et progrès scientifiques et techniques est donc l'occasion de se poser la question du sens du « progrès » (Pascal Raggi, p. 292). On sait bien maintenant à quel point l'idéologie du progrès a été questionnée et refusée parfois même après la Première Guerre mondiale tant les destructions provoquées par les nouvelles armes (gaz, blindés...) ont suscité l'horreur dans les consciences de l'époque.

Dans le recueil, deux exemples permettent d'illustrer ces questionnements autour des notions de progrès et d'innovations en temps

7. DIEDEREN P. et al., « Innovation adoption in agriculture: innovators, early adopters and laggards », *Cahiers Économie et Sociologie Rurales*, 67, 2003, p. 29-50. Voir aussi Von HIPPEL E., *Democratizing Innovation*, Cambridge, MIT Press, 2005.
8. EDGERTON D., *Quoi de neuf ? Du rôle des techniques dans l'histoire globale*, Paris, Le Seuil, 2013 (1ère éd. anglaise, 2006).
9. On pourra se référer à certains articles des actes du 136^e Congrès du CTHS (qui s'est déroulé à Perpignan du 2 au 7 mai 2011) : MAZURIC S. (dir.), *Les savants, la guerre et la paix*, Paris, CTHS éd., 2013.
10. SCHIAVON M., *Itinéraires de la précision. Géodésiens, artilleurs, savants et fabricants d'instruments de précision en France, 1870-1930*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2013, p. 12, citée par JALABERT Laurent, MULLER Vianney, « Introduction », dans JALABERT Laurent, MULLER Vianney (dir.), *Conflits et progrès scientifiques...*, op. cit., p. 12.
11. RAGGI P., « Conclusions », dans JALABERT Laurent, MULLER Vianney (dir.), *Conflits et progrès scientifiques...*, op. cit., p. 292 qui cite HARTCUP G., *The War of Invention. Scientific Developments, 1914-1918*, London Brassey's, 1988 et RASMUSSEN A., « Sciences en guerre, sciences de guerre. Une histoire culturelle ? », dans BECKER J.-J. (dir.), *Histoire culturelle de la Grande Guerre*, Paris, A. Colin, p. 175 et suivantes.
12. BRET P., *L'État, l'armée, la science. L'invention de la recherche publique en France, 1763-1830*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002.

de paix et en temps de guerre : celui de l'électricité et celui des fortifications en blocs de béton armé. De 1887 à 1932, l'utilisation de l'électricité est soumise à des changements et des innovations nombreuses. C'est la période où les usages industriels de l'électricité débutent puis s'intensifient (Pascal Thiébaut, p.105-112). Or, en France, Pascal Thiébaut rappelle que le développement de l'éclairage électrique a été relativement tardif et qu'il est largement diffusé seulement vers les années 1908-1910 alors même que l'électricité est au cœur de la dynamique du développement économique depuis 1900. En matière d'éclairage, la concurrence du gaz, à la fin du XIX^e siècle et durant les premières années du XX^e siècle, est forte et durable, ce qui entrave le développement d'un nouveau système socio-technique fondé sur l'usage de l'électricité¹³. En Lorraine, avant 1914, l'électricité est le plus souvent produite dans des centrales à charbon comme à Vincey dans le département des Vosges. Cela n'empêche pas cependant la nécessité d'importer de l'électricité depuis la Suisse dès 1912 (Pascal Thiébaut, p. 107). Au moment du premier conflit mondial, l'électricité est utilisée pour l'effort de guerre directement, mais aussi dans le cadre de l'économie de guerre et devient alors une source d'énergie incontournable : pour l'éclairage bien sûr, mais aussi en chimie, comme force motrice dans l'industrie, pour les transports... Le réseau de distribution électrique s'étoffe et la production augmente fortement (Pascal Thiébaut, p. 109). C'est le domaine des transports principalement qui a permis ce développement d'une véritable civilisation électrique », notamment grâce au tramway et au métro¹⁴. La guerre a été un catalyseur qui a permis le développement à l'échelle industrielle de l'énergie électrique y compris dans l'Est à proximité de la ligne de front (Pascal Raggi, p. 291).

L'archéologie du monde contemporain permet une approche renouvelée de l'histoire de la guerre. Elle nous apprend, entre autres, que les fortifications construites en béton se sont imposées dès le début de la guerre de tranchées à la fin de l'année 1914. En 1916, « une innovation fait son apparition. La fabrication en masse de blocs préfabriqués en béton armé... » : c'est une des marques de l'industrialisation du conflit (Jacquemot, Jacquinet et Mellinger, p. 235-256). Ces blocs préfabriqués facilitent la construction, mais aussi toute la manutention depuis le stockage après la fabrication du bloc jusqu'à l'assemblage des blocs sur le site à fortifier. Ce matériau est rapidement plébiscité dans les tranchées à tel point que certains soldats-maçons, du côté français comme du côté

13. CARON F., CARDOT F. (dir.), *Histoire de l'électricité en France, t. 1 : 1881-1918*, Paris, Fayard, 1991. Sur la notion de système socio-technique, voir Ackrich M., « La construction d'un système sociotechnique. Esquisse pour une anthropologie des techniques », *Anthropologie et Sociétés*, 13-2, 1989, p. 31-54.

14. CARON F., CARDOT F. (dir.), *Histoire de l'électricité...*, *op. cit.*, p. 953 ; PASSALACQUA A., FIONNEAU M. (dir.), « Histoire des mobilités électriques (XIX^e-XXI^e siècle). Puissance, résistances et tensions », *Artefact*, Hors-série n° 1, 2015

allemand, réalisent de véritables œuvres d'art en sculptant le béton (Jacquemot, Jacquinet et Mellinger, p. 246-255, avec de nombreuses photographies).

Ces deux exemples de l'électricité et de ses usages pendant la guerre et celui des blocs de béton armé révèlent l'enchevêtrement complexe qui existe entre la société, la nature et les techniques et les sciences¹⁵. L'étude des sciences et des techniques durant la guerre permet de renforcer les principes essentiels développés dans le cadre de l'approche épistémologique dite « sciences, techniques et société » (STS) où sciences et techniques sont étudiées non pas pour elles-mêmes, mais pour comprendre la co-construction des sciences et techniques et des sociétés humaines¹⁶. Cette approche a une grande proximité avec le socio-constructivisme latourien, c'est-à-dire l'étude de « la science en train de se faire »¹⁷, et a été mise en œuvre récemment, par exemple, par Guillaume Carnino dans son invention de la science¹⁸. Les liens entre sciences, techniques et société sont multiples, mais ils sont particulièrement intenses dans l'enseignement, surtout dans les formations scientifiques et techniques.

FORMATIONS ET ENSEIGNEMENTS

Durant la seconde moitié du XVIII^e siècle, l'École du génie de Mézières, puis de Metz à partir de 1794, est le lieu de formation des ingénieurs et des officiers du génie. Camille Crunchant reprend l'étude d'une école bien connue à laquelle Roger Chartier avait déjà consacré un article en 1973, mais avec une approche et un angle d'étude différents¹⁹. La formation dure deux années à l'issue desquelles les élèves obtiennent leur brevet d'ingénieur. Les enseignements sont scindés en deux catégories : une « école de théorie », où mathématiques, mécanique et dessin occupent l'essentiel du temps d'étude, et une « école de pratiques » (Camille Crunchant, p. 76-77). Le dessin devient une matière essentielle au sein de cette école : « On passe progressivement du dessin d'architecte au "dessin d'ingénieur" qui deviendra plus tard le dessin industriel » (Camille Crunchant, p. 79). L'un des objectifs de ces études est d'acquérir la maîtrise du tracé des

15. BONNEUIL Ch. et JOLY P.-B., *Sciences, techniques et société*, Paris, La découverte, 2013.

16. *Ibidem*.

17. Par exemple : LATOUR B., *La science en action*, Paris, La découverte, 1987 ; *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, la découverte, 1991, rééd. 1997. Voir aussi LATOUR B., et WOOLGAR S., *La vie de laboratoire, la production des faits scientifiques*, 1^{ère} éd. 1979, trad. française, Paris, La découverte, 1988. On pourra lire avec profit aussi AKRICH M., « Comment sortir de la dichotomie technique/société. Présentation des diverses sociologies de la technique », dans LATOUR B. et LEMONIER P. (dir.), *De la préhistoire aux missiles balistiques*, Paris, La découverte, 1994, p. 105-131.

18. CARNINO G., *L'invention de la science. La nouvelle religion de l'âge industriel*, Paris, Seuil, 2015.

19. CHARTIER R., « Un recrutement scolaire au XVIII^e siècle, l'École royale du Génie de Mézières », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, juillet-septembre 1973, p. 353-375.

ouvrages de fortification. C'est un dessin géométrique qui consiste à « représenter les surfaces et les volumes complexes selon leur disposition réelle dans l'espace » (Camille Crunchant, p. 79). Cet enseignement du dessin au sein de l'École du génie s'inscrit dans un contexte favorable avec l'émergence et le renforcement d'un enseignement plus global du dessin dans des écoles de statuts variés, le plus souvent municipales²⁰. À travers l'analyse de l'importance accordée au dessin d'ingénieur au sein de l'École du génie, Camille Crunchant montre que « l'ancienne opposition entre école de théorie et école de pratique » devient peu à peu caduque (Camille Crunchant, p. 81). La formation des futurs militaires du génie devient, au cours de la seconde moitié du XVIII^e siècle, de plus en plus scientifique. On trouve là les premiers jalons des principaux éléments structurant la formation des ingénieurs où le poids de l'innovation et celui de la notion de progrès deviennent progressivement toujours plus importants²¹.

De son côté, Pierre Labrude aborde les liens entre sciences, techniques et société à travers le rôle joué par les enseignants de l'École supérieure de pharmacie de Nancy durant la Grande Guerre. Il explique les modalités de la participation de l'École supérieure de pharmacie à l'effort de guerre durant la Première Guerre mondiale. À Nancy, qui compte « l'une des trois écoles supérieures de pharmacie [de France] en 1914 » (Pierre Labrude, p. 89-103), plusieurs pharmaciens universitaires ont participé à l'effort de guerre en mettant au service de l'État leur savoir-faire scientifique et technique. Certains travaillent à mieux détecter les simulateurs qui cherchent à se faire réformer. Il est alors nécessaire d'établir des tests-diagnostic permettant d'identifier de manière fiable si un soldat simule une pathologie comme la « jaunisse » par exemple ou encore la tachycardie. Mais les pharmaciens de l'École de Nancy doivent aussi faire face aux pathologies induites par le conflit et contre lesquelles il est encore difficile de lutter comme la dysenterie, la fièvre typhoïde, la variole et, en 1918, la grippe.

Certains, comme Louis Bruntz, directeur de l'École de pharmacie de Nancy, consacrent leurs recherches à des pathologies spécifiques à la guerre : par exemple le « pied de tranchée » (Pierre Labrude, p. 94-95). Il s'agit d'une sorte de gelure contractée par les combattants dans les

20. LAHALLE A., *Les écoles de dessin au XVIII^e siècle. Entre arts libéraux et arts mécaniques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006 ; D'ENFERT R., *L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850)*, Paris, Belin, 2003.

21. Sur ce point, on peut se référer à GRELON A., et BIRCK Fr. (dir.), *Des ingénieurs pour la Lorraine*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2007 ; BIRCK Fr., *L'École des Mines de Nancy (ENSMN), 1919-2012. Entre université, grand corps d'État et industrie*, Nancy, PUN-Éditions universitaires de Lorraine, 2013 ; BELHOSTE B., *La Formation d'une technocratie. L'École polytechnique et ses élèves de la Révolution au Second Empire*, Paris, Belin, 2003 ; PICON A., *L'invention de l'ingénieur moderne, l'École des ponts et chaussées (1747-1850)*, Paris, Publication de l'École des ponts et chaussées, 1992.

tranchées, mais l'étiologie de la maladie est peu claire encore aujourd'hui. Louis Bruntz a mis en évidence une avitaminose, mais cette hypothèse est discutée alors même que des soldats mieux nourris avec des « légumes frais et crus » contractaient moins cette maladie. Les domaines d'interventions des pharmaciens nancéiens sont très nombreux, mais leurs efforts de recherche pendant la guerre portent particulièrement sur les dispositifs de protection contre les armes chimiques (Pierre Labrude, p. 97-100). Ces travaux sont menés en particulier par Georges Favrel, professeur de chimie, au sein du laboratoire de chimie et de répression des fraudes de Nancy qu'il a créé à partir d'avril 1916. La thèse préparée par Georges Chamagne, au sein de ce laboratoire, sur le brome, ne peut être soutenue en 1918 comme prévu, à cause de la guerre. Elle n'est soutenue finalement qu'en juillet 1920 : si la guerre apporte des sujets de recherche nouveaux, elle entrave aussi parfois le déroulement ordinaire de la science. Pierre Labrude montre bien la production scientifique prolifique des pharmaciens de l'École de Nancy durant le premier conflit mondial ; une production scientifique totalement orientée alors vers l'effort de guerre.

Pour finir, les articles traitant des XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles dans *Conflits et progrès scientifiques et techniques en Lorraine* apportent des éclairages intéressants, pas toujours nouveaux, mais qui méritaient pour la majorité d'entre eux une analyse à nouveau frais. Ce qui fait l'intérêt de ce recueil, à notre sens, c'est la réflexion sur la notion de progrès et l'innovation qui, si elle n'est pas explicitement abordée par tous les auteurs, court cependant dans l'ensemble du volume et permet une mise en perspective historique à partir d'études de cas locales de ces grandes notions épistémologiques.

Résumés

Auteurs

Gaspard Delon

Résumé

Le film de King Vidor produit par la MGM présente de la guerre une vision spectaculaire et dramatisée, dénoncée en Europe comme factice et mystificatrice. Il suscite, depuis sa sortie en 1925 jusqu'à nos jours, des lectures inconciliables portant sur son orientation idéologique implicite. La genèse de l'œuvre met pourtant en évidence la volonté d'apaisement et la recherche d'authenticité privilégiées par ses auteurs, à la recherche d'une audience large. Consensuelle mais nuancée, confuse sur le plan discursif mais formellement puissante, cette vision témoigne de l'état majoritaire de l'opinion publique américaine dans les années 1920 : respectueuse de l'engagement militaire consenti à l'extérieur du territoire national, réfractaire à l'antimilitarisme mais consciente des souffrances infligées aux soldats. La complexe richesse de l'œuvre se combine avec un idéalisme démocratique et une fraîcheur des sentiments lui ayant assuré un succès immédiat et une influence durable sur le cinéma hollywoodien.

Abstract

*Produced by MGM, King Vidor's film displays a spectacular and dramatized vision of war, a vision largely criticized in Europe as artificial and disrespectful. From 1925 until today, it has given rise to contradictory readings about its ideological meanings. Yet, the study of the film's genesis shows that its makers were motivated by the research of authenticity and appeasement, in order to reach a broad audience. Consensual but subtle, confused in its apparent discourse but powerful in its form, this vision of war reflects the state of the American opinion in the 1920s: opposed to antimilitarism but aware of the sufferings endured by soldiers, considering with respect the involvement of the country in WWI. The complexity of *The Big Parade* combines with a passionate democratic idealism and a freshness that ensured its immediate success and its lasting influence.*

Mots-clés

Première Guerre mondiale, Hollywood, film de guerre, pacifisme, patriotisme, études de réception.

Keywords

World War One, Hollywood, war film, pacifism, patriotism, reception studies.

Résumé

Le film *Dawn*, réalisé en 1928 par le cinéaste anglais Herbert Wilcox, est une représentation fictionnelle, sur un mode quasi documentaire, de l'histoire de l'infirmière Edith Cavell fusillée par les Allemands en Belgique en 1915. L'analyse de sa réception en France, à travers diverses sources (journaux, revues de cinéma, documents diplomatiques...), permet de comprendre les tensions nationalistes qui perdurent malgré le projet politique de la nouvelle intégration de l'Allemagne dans le concert des nations européennes. Cette analyse montre aussi à quel point cette forme d'expression qu'est le film constitue un enjeu culturel et politique important durant l'entre-deux-guerres.

Abstract

The film Dawn, directed in 1928 by English filmmaker Herbert Wilcox, is a fictional representation, in a quasi-documentary mode, of the story of nurse Edith Cavell who was shot by the Germans in Belgium in 1915. The analysis of its reception in France, through various sources (newspapers, film magazines, diplomatic documents...), makes it possible to understand the nationalist tensions that persist despite the political project of Germany's new integration into the community of European nations. This analysis also shows to what extent this form of expression, film, is an important cultural and political issue during the interwar period.

Mots-clés

Cinéma, film, biopic historique (Edith Cavell), réception, relations franco-allemandes, années 1920, pacifisme, anti-germanisme, nationalisme.

Keywords

Cinema, film, historical biopic (Edith Cavell), reception, Franco-German relations, the 1920s, pacifism, antigermanism, nationalism.

Valérie Pozner et Alexandre Sumpf

Résumé

Réalisé en 1932, à la fin d'une période prolifique de représentations du premier conflit mondial sur les écrans soviétiques, *Okraina* scelle la rencontre entre un réalisateur original régulièrement attaqué par la critique et marginalisé et le genre « historico-révolutionnaire » imposé aux studios soviétiques par le régime. Le film fédère le public soviétique et occidental, sensible à l'inventivité du cinéaste qui a choisi de placer la focale à l'arrière et sur les petits riens du quotidien de guerre. Dans un contexte d'apogée du pacifisme européen nourri par une intense circulation de textes et de films, le premier film sonore de Barnet est une réussite esthétique qui remporte le succès public et critique en URSS comme en Occident. Sa singularité au sein de la production mondiale traitant de la Grande Guerre en fait l'une des œuvres les plus marquantes de l'époque et explique qu'il ait été projeté à toutes les époques.

Abstract

Made in 1932, at the end of a prolific period of representation of the first world conflict on Soviet screens, Okraina sealed the meeting between an original director regularly attacked by critics and marginalized and the "historical-revolutionary" genre imposed on Soviet studios by the regime. The film unites Soviet and Western audiences, sensitive to the inventiveness of the filmmaker who has chosen to focus on the back and on the little things of everyday life during the war. In a context of the height of European pacifism fuelled by an intense circulation of texts and films, Barnet's first sound film was an aesthetic success that won public and critical acclaim in the USSR and the West. Its uniqueness within the world production dealing with the Great War makes it one of the most outstanding works of the time and explains why it has been screened at all times.

Mots-clés

Première Guerre mondiale, Russie/URSS, cinéma, antimilitarisme, anti-impérialisme.

Keywords

First World War, Russia/USSR, cinema, antimilitarism, anti-imperialism.

Résumé

Cet article examine certains films allemands traitant de la Première Guerre mondiale et réfléchit aux usages politiques et à la production des images, notamment à la question de savoir dans quelle mesure ces images participent à symboliser l'idéologie du nationalisme allemand entre les deux guerres mondiales. Les films abordés mettent en scène la tension fondamentale entre l'héroïsme, le sacrifice pour la patrie d'un côté et la fonction de la technique dans les guerres modernes d'un autre côté. Ils sont idéologiques dans le sens où ils suggèrent la possibilité de résoudre cette tension entre technique et vertu, mais les « solutions » présentées ne sont envisageables que dans le contexte politique du totalitarisme.

Abstract

The article discusses German films dealing with WWI. Its focus lies on the production and the political use of images as means to symbolize the ideology of German nationalism in the interwar years. The films discussed illustrate the fundamental tension between heroism and patriotic sacrifice on the one hand, and the function of technology in modern warfare on the other. It argues that these films are ideological in the sense of suggesting to resolve the mentioned tension between technology and virtue – but those solutions are only thinkable in the political context of totalitarianism.

Mots-clés

Cinéma, Allemagne, théorie politique.

Keywords

Cinema, Germany, Political Theory.

Raphaël Pillosio

Résumé

Les représentations cinématographiques de la Première Guerre mondiale par le cinéma italien ont connu une évolution constante marquée par la vie politique du pays. D'une quasi-absence des écrans sous un régime fasciste qui exalte pourtant les anciens combattants et leurs valeurs patriotiques, la Première Guerre mondiale revient en force dans le cinéma populaire italien dans les années 1945-1950 pour figurer l'unité d'un pays qui s'est déchiré durant la Seconde Guerre mondiale. Il faudra attendre *La Grande Guerra* de Mario Monicelli en 1959 pour en proposer une comédie distanciée, quand Francesco Rosi dix ans plus tard en livrera une version imprégnée de marxisme : la Première Guerre mondiale est une guerre de classes.

Abstract

*The film representations of the First World War by Italian cinema have undergone a constant evolution marked by the country's political life. From a virtual absence of screens under a fascist regime that nevertheless exalted veterans and their patriotic values, the First World War returned in force in Italian popular cinema in the years 1945-1950 to represent the unity of a country that had been torn apart during the Second World War. It was not until Mario Monicelli's *La Grande Guerra* in 1959 that a distant comedy was presented, when Francesco Rosi ten years later delivered a version impregnated with Marxism: the First World War was a class war.*

Mots-clés

Cinéma et histoire, Première Guerre mondiale, cinéma italien, Mario Monicelli.

Keywords

Cinema and history, First World War, Italian cinema, Mario Monicelli.

Résumé

Au XIX^e siècle, les cours publics et les écoles de dessin qui se multiplient à travers la France sont en premier lieu des institutions masculines. Dès le début du siècle, toutefois, des institutions féminines ouvrent leurs portes, essentiellement à Paris, et il faut attendre le Second Empire pour que celles-ci commencent à se développer durablement en province. Les formations graphiques organisées à Limoges en direction des jeunes filles, pour alimenter en main-d'œuvre qualifiée l'industrie de la porcelaine, sont un exemple précoce de ce mouvement provincial : aux cours de dessin et de peinture sur porcelaine organisés spécialement à leur intention par la Société d'agriculture, sciences et arts de la ville à partir de 1853-1854 viennent s'ajouter les enseignements féminins de l'École des beaux-arts appliqués à l'industrie ouverte en 1868 à l'instigation de l'amateur d'art Adrien Dubouché, puis nationalisée en 1881. Fondé principalement sur un dépouillement du *Bulletin* de la Société d'agriculture et des archives locales, cet article examine les conditions locales de création et le développement de ces formations graphiques féminines au regard la dynamique d'ensemble des années 1850-1880, ainsi que les motivations qui animent leurs promoteurs. Il met notamment en évidence l'émulation suscitée entre les jeunes gens et les jeunes filles au profit de ces dernières dont les qualités sont fortement valorisées, certains voyant en elles la relève d'une partie de la main-d'œuvre masculine.

Abstract

In the 19th century, public courses and drawing schools, which multiplied throughout France, were primarily male institutions. At the beginning of the century, however, women's institutions opened their doors, mainly in Paris, and it was not until the Second Empire that they began to develop sustainably in the provinces. The graphic training courses organized in Limoges for young girls to provide qualified manpower for the porcelain industry are an early example of this provincial movement : the drawing and painting on porcelain courses organized especially for them by the Société d'agriculture, sciences et arts de la ville from 1853-1854, are supplemented by the female courses of the school of fine arts applied to industry opened in 1868 at the instigation of the art lover Adrien Dubouché and nationalized in 1881. Based mainly on a review of the Bulletin of the Société d'agriculture and local archives, this article examines the local conditions for the creation and development of these women's graphic training courses with regard to the overall dynamics of the years 1850-1880, as

well as the motivations behind their promoters. In particular, it highlights the emulation generated between young people and girls for the benefit of the latter, whose qualities are highly valued, as some consider they would take over from the male workforce.

Mots-clés

Dessin, arts appliqués, enseignement du dessin, éducation des filles, enseignement technique, formation professionnelle, apprentissage.

Keywords

Drawing, applied arts, drawing education, drawing education, girls' education, technical education, vocational training, apprenticeship.

Thérèse Charmasson et Anne-Marie Lelorrain

Résumé

Au sein de l'enseignement professionnel de l'agriculture, placé sous la tutelle du ministère de l'Agriculture, qui se met progressivement en place à compter de 1848, les femmes sont absentes jusqu'en 1886, date de la fondation de la première école professionnelle agricole spécialement destinée aux filles : l'École pratique de laiterie de Coëtlogon. Ce n'est que dans les premières années du xx^e siècle, qu'on voit se développer deux types d'enseignement : l'enseignement postscolaire agricole et l'enseignement saisonnier, où les filles trouvent leur place avec l'enseignement agricole ménager, et l'enseignement postscolaire ménager.

Pour la première fois, la loi du 2 août 1918 donne, à côté de celle des écoles destinées aux jeunes gens, la liste des établissements « dispensant un enseignement professionnel ou technique de l'agriculture » destiné aux jeunes filles et organisé en trois niveaux.

La loi du 2 août 1960 prévoit une élévation générale des niveaux de formation, mais l'enseignement féminin reste toujours sanctionné par des diplômes spécifiques.

Avec les lois Rocard (1984), de nouvelles missions sont assignées à l'enseignement agricole, mais ce n'est que très progressivement que les différences s'estompent entre les formations ouvertes aux jeunes gens et celles ouvertes aux jeunes filles. Le pourcentage des jeunes filles augmente dans l'enseignement supérieur, mais leur devenir professionnel n'est pas toujours au sein de l'exploitation proprement dite.

Abstract

As agricultural vocational education is gradually set up from 1848 onward, under the supervision of the Ministry of Agriculture, women are not included until 1886, date of the foundation of the first vocational agricultural college specially intended for girls: the dairy training center of Coëtlogon. It is only during the first years of the 19th century that two types of teaching are implemented: secondary agricultural education and seasonal education, where a place is found for girls with agricultural home economics and further education home economics.

For the first time, the law of August 2nd 1918 provides, besides the list of schools for young men, a list of schools "providing a professional or technical teaching of agriculture" for young women, and organized on three levels.

The law of August 2nd 1960 plans a general rise in educational levels, but women's education is still sanctioned by specific degrees.

With the Rocard laws (1984), new missions are given to agricultural education, but the differences between trainings open to young men and those open to young women diminish very slowly. The percentage of girls increases in higher education but their professional future is not always on the farm itself.

Mots-clés

Enseignement agricole, jeunes filles, XIX^e-XX^e siècles.

Keywords

Agricultural education, young girls, 19th-20th century.

Résumé

Cet article vise à apprécier dans quelle mesure l'enseignement agricole a doté les jeunes filles d'une formation technique spécifique à la filière vitivinicole. L'objet de la première partie est d'analyser deux rendez-vous manqués de la formation professionnelle des viticultrices : celui du greffage consécutif à la crise phylloxérique et celui de la Première Guerre mondiale, où la mobilisation générale provoqua une réflexion aussi pertinente que fugace sur le bien-fondé de la formation des femmes aux tâches viticoles. Dans une seconde partie, nous explicitons comment l'enseignement agricole ménager, balbutiant et informel durant les années 1900-1910 et institutionnalisé par la loi du 2 août 1918, pérennisa une forte différenciation genrée de l'activité viticole. Enfin dans une troisième partie, focalisée sur les années 1950-1960, nous mettons en évidence le développement de l'enseignement agricole ménager. Au travers de l'exemple du « Cours ménager de Bessan » dans l'Hérault, nous pointons le complet décalage entre l'enseignement divulgué aux élèves et leur environnement exclusivement viticole.

Abstract

The aim of this article is to appreciate the professional education of women in the vineyard sector. In a first part, we analyze two missed opportunities about professional training of female winegrowers. The first one is about grafting after phylloxera crisis and the second one occurred during the First World War when lack of men generated a fruitful but short thinking on female winegrowers training. In the second part, we present how the Act of 2 august 1918 continues a strong gender gap in vineyards. Finally, in a third part, focused on 1950 to 1970 decades, we point the increase of agricultural and domestic training. Through example of a specific agricultural and domestic school (Cours ménager de Bessan, Hérault), we point the deep gap between training and wine environment of female pupils.

Mots-clés

Rapports de genre, enseignement, formation professionnelle, femme, agriculture, viticulture.

Keywords

Gender, agricultural education, professional training, women, winegrowing, agriculture.

Fabien Knittel et Adeline Divoux-bonvalot

Résumé

Les études historiques concernant les établissements d'enseignement privés confessionnels féminins sont peu nombreuses même si quelques travaux récents commencent à combler cette lacune historiographique. Ce constat est encore plus vrai lorsqu'on prend en compte les écoles ménagères agricoles confessionnelles. Or, l'enseignement féminin privé correspond à un observatoire intéressant pour une étude renouvelée des enseignements techniques et professionnels. Cependant, toute approche globale est encore prématurée, aussi avons-nous choisi de développer une étude de cas consacrée aux écoles ménagères agricoles privées du département du Doubs, depuis les premières créations au début des années 1900 jusqu'aux transformations des années 1960. Notre étude montre les conditions dans lesquelles les écoles d'enseignement technique féminines privées ont été créées et comment elles ont eu des difficultés pour s'inscrire dans la durée. Elle enrichit aussi notre connaissance de l'offre scolaire pour les filles en milieu rural en même temps qu'elle renseigne plus largement sur la place des femmes dans les campagnes.

Abstract

Although the historical studies focusing on private teaching institutions still remains the neglected aspect of the historiography of education. However, it turns out that female education private oriented is an interesting option with a view to studying the technical and vocational education programmes. As a comprehensive approach reveals too early to be made, we have therefore chosen to analyse a case study conducted at the farming private housekeeping school in the Doubs region, from its creation in 1900 to 1960's. Not only does our study show that private technical teaching institutions for women have been created in difficult conditions and it also questions difficult to long-lasting existence.

Mots-clés

Histoire de l'éducation, enseignement ménager agricole privé, département du Doubs, 1900-1960, mondes ruraux.

Keywords

History of education, private farming housekeeping school, Doubs region, 1900-1960, rural communities.

Résumé

Bien que créée en 1898, l'École supérieure d'Agriculture d'Angers, qui forme des ingénieurs en agriculture, n'a accueilli des étudiantes qu'à partir de 1964. À l'occasion du 100^e anniversaire de l'école, une étude sociologique qualitative a été réalisée auprès de seize des cinquante premières diplômées entre 1964 et 1973. L'article donne à voir la façon dont celles-ci ont choisi de s'inscrire dans un cursus d'études supérieures en agriculture, dans un contexte où la scolarisation des femmes dans l'enseignement supérieur scientifique était encore minoritaire. Il montre ensuite comment ces étudiantes ont vécu leur scolarité, dans un univers essentiellement masculin, où la mixité restait à inventer. La dernière partie de l'article rend compte de leurs conditions d'accès au monde du travail et de la façon dont leur sexe a influé sur les premiers emplois proposés et sur le déroulement de leur carrière professionnelle.

Abstract

Although it was founded in 1898, the École Supérieure d'Agriculture of Angers, which trains agricultural engineers, welcomed female students only from 1964. On the occasion of the hundredth anniversary of the school, a qualitative sociological study was carried out with sixteen of the first fifty graduates between 1964 and 1973. The article shows how they chose to enroll in a graduate course in agriculture, whereas the schooling of women in scientific higher education was still minor. It then shows how these female students lived their schooling, in an essentially masculine world, where coeducation was to be invented. The last part of the article describes their conditions of access to work and how their gender influenced the first jobs they were offered and the course of their professional career.

Mots-clés

Femmes, diplôme d'ingénieur, agriculture, mixité.

Keywords

Women, master degree, agriculture, coeducation.

Laurent Heyberger**Résumé**

Cet article décrit et analyse la féminisation de la population étudiante de l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard (N = 15 189), de sa création (1985) à 2016, en la situant dans le paysage français des écoles d'ingénieurs et dans le débat académique sur les causes de la sur-sélection des filles (modèle paternel, modèle maternel, autre modèle explicatif). Numériquement, l'épiciérat est le plus influent, mais le modèle maternel semble davantage déterminer le choix des filles en dépit de faibles effectifs, dans une population étudiante qui – caractéristique moderne – se distingue de celles des autres écoles par une relative indifférenciation filles/garçons des modèles parentaux.

Abstract

This paper describes and analyses the feminization of the students of the University of Technology of Belfort-Montbéliard (N=15 189) from its foundation (1985) to 2016, positioning this case in the French landscape of engineering schools and in the academic discussions of the causes of the over-selection of girls (paternal or maternal model, other explanatory model). Thanks to the great number of fathers who are engineers, paternal model is the more influent, nevertheless the maternal model seems to determine with greater influence the choice of girls, in spite of the small number of mothers who are engineers/work in industry, in a student population which is original compared to those of the other schools because of its relative lack of differentiation between girls and boys concerning the parental models –which is a modern characteristic.

Présentation des auteurs

Thérèse CHARMASSON

Cité des Sciences et de l'Industrie, Paris

Renaud D'ENFERT

Université de Picardie Jules Verne, CURAPP-ESS UMR 7319

Gaspard DELON

Maître de conférences en études cinématographiques
à l'Université Paris Diderot-Paris 7

Adeline DIVOUX-BONVALOT

Assistante d'éducation, Institut privé Sainte-Marie, Belfort

Jean-Louis ESCUDIER

Chargé de Recherche CNRS-HDR
CEE-M/Université de Montpellier, CNRS, INRA, Montpellier SUP-Agro

Laurent HEYBERGER

Axe transverse RECITS, UMR FEMTO-ST 6174, MN2S
et Pôle Humanités de l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard, UBFC

Fabien KNITTEL

Université de Bourgogne-Franche-Comté (UFC), Laboratoire des sciences historiques,
EA 2273 et LHSP-Archives Poincaré, UMR 7117

Anne-Marie LELORRAIN

Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche, ministère de l'Agriculture

Raphaël PILLOSIO

Producteur et réalisateur au sein de la société l'Atelier documentaire,
rattaché au laboratoire FoReLLIS, Université de Poitiers

Valérie POZNER

CNRS-Thalim

Daniel SCHULZ

Enseignant-chercheur en sciences politiques
à l'Université technique de Dresde

2019

Annie SIGWALT

Enseignante-chercheuse au Laboratoire de Recherche en Sciences sociales (LARESS),
École supérieure d'Agricultures Angers Loire

Alexandre SUMPFF

EA Arche, Université de Strasbourg

Laurent VÉRAY

Professeur au département Cinéma et Audiovisuel,
Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Table des matières

Introduction générale	9
Composition du comité de lecture	13
Partie I	15
Gaspard Delon	
<i>Passes d'armes</i> autour de <i>The Big Parade</i>	
Le spectacle hollywoodien en question	17
Laurent Véray	
La réception française de <i>Dawn</i> (1928) de Herbert Wilcox :	
le cinéma comme révélateur des nationalismes.....	27
Valérie Pozner et Alexandre Sumpf	
<i>Okraïna</i> (1933)	45
Daniel Schulz	
Construction organique, mort et sacrifice :	
L'imaginaire technologique du nationalisme allemand dans l'entre-deux-guerres.....	61
Raphaël Pillosio	
<i>La Grande Guerra</i> de Monicelli,	
rupture de la représentation de la Première Guerre mondiale dans le cinéma italien.....	77
Partie II	87
Renaud d'Enfer	
Des écoles de dessin pour les jeunes filles	
L'exemple de Limoges, années 1850-1880	89
Thérèse Charmasson et Anne-Marie Lelorrain	
La place des femmes dans l'enseignement	
technique agricole en France, XIX ^e -XX ^e siècles.....	107
Jean-Louis Escudier	
Le genre de la formation professionnelle agricole	
Le cas de la viticulture française (1880-1960).....	125

2019

Fabien Knittel et Adeline Divoux-bonvalot

L'enseignement technique rural au féminin
l'exemple de quelques écoles ménagères agricoles privées du Doubs
(années 1900-1960) 143

Annie Sigwalt

Ingénieur au féminin :
le cas des premières diplômées de l'École supérieure d'Agriculture d'Angers..... 171

Laurent Heyberger

Les étudiantes-ingénieurs de l'UTBM (1985-2016) :
entre épiciérat, transmission maternelle et modernité 187

Compte-rendu..... 221

Fabien Knittel

Réflexions sur l'histoire des sciences et des techniques à partir d'une publication récente... 223

Résumés, Présentation des auteurs..... 231

Cahiers de RECITS (revue)

Les Cahiers de RECITS ont pour vocation de valoriser les recherches des membres de l'axe transverse éponyme mais aussi d'accueillir les contributions des chercheurs extérieurs sur les thématiques de l'histoire de la technique et de l'industrie, de l'économie, de la gestion et plus généralement de toute science humaine qui vise à appréhender le phénomène technologique dans l'ensemble de ses dimensions synchroniques et diachroniques en le resituant dans sa complexité et sa contextualité.

The journal of RECITS

The purpose of the journal of RECITS is to promote research work carried out by the members of the eponymous research team. It also receives the contributions of non-member researchers working on the themes of the history of technology and industry, of economy, of management and more generally of any human science which aims to comprehend the technology phenomenon in its synchronic and diachronic dimensions by placing it in its complexity and contextuality.

<http://recits.utbm.fr>

■ Cahiers de RECITS n° 1 (2000-2001)

Le numéro Un des « Cahiers de RECITS » présente les activités 2001/2002 du Laboratoire :

- | Communications du séminaire « Acteurs et logiques du territoire » ;
- | Activités de recherche du Laboratoire ;
- | Travaux de recherche des membres de la Jeune Équipe.

La revue Cahiers de RECITS n° 1 (2000-2001) est disponible
gratuitement sur <https://www.utbm.fr/editions/collections/revues/>

■ Cahiers de RECITS n° 2 (2002-2003)

Ce numéro comporte :

- | Les communications du séminaire « Guerre, transport et industrie » tenu à Sevenans ;
- | Les activités de recherche du laboratoire RECITS.

La revue Cahiers de RECITS n° 2 (2002-2003) est disponible
gratuitement sur <https://www.utbm.fr/editions/collections/revues/>

■ Cahiers de RECITS n° 3 (2004)

Ce numéro est constitué de trois ensembles :

- | Les communications du séminaire « Aux frontières du brevet » ;
- | Divers articles sur les choix technologiques, les stratégies d'innovation et les politiques informationnelles ;
- | Les travaux des membres du laboratoire RECITS.

La revue Cahiers de RECITS n° 3 (2004) est disponible
gratuitement sur <https://www.utbm.fr/editions/collections/revues/>

■ Cahiers de RECITS n° 4 (2006)

Ce numéro est constitué de trois ensembles :

- | Art et technique (Lion de Belfort, Nicolas Schöffler, l'enfance dans la publicité) ;
- | Travail et travailleurs (automobile, Belfort, Mulhouse, Suisse) ;
- | Production et société (entreprises, STO, contrats de travail, Bulgarie).

La revue Cahiers de RECITS n° 4 (2006) est disponible
gratuitement sur <https://www.utbm.fr/editions/collections/revues/>

■ Cahiers de RECITS n° 5 (2007)

Ce numéro est constitué de cinq ensembles :

- | Mémoire et histoire (F. Jequier) ;
- | Entreprise en Franche-Comté (Alstom ; Peugeot ; Houillères de Ronchamp ; etc.) ;
- | Création ; invention ; diffusion (brevetabilité, créativité) ;
- | Capital humain : formation, entretien et déformation (deux révolutions des corps : Belfort et Mulhouse ; formations en chimie appliquée ; restructurations de l'emploi) ;
- | Cinéma et histoire : Villes et liberté.

La revue Cahiers de RECITS n° 5 (2007) est disponible
gratuitement sur <https://www.utbm.fr/editions/collections/revues/>

■ Cahiers de RECITS n° 6 (2008)

Ce numéro est constitué de quatre ensembles :

- | Pratiques et culture de l'ingénieur ;
- | Technologie et concurrence industrielle ;
- | Anthropologie historique de la révolution industrielle ;
- | Varia.

La revue Cahiers de RECITS n° 6 (2008) est disponible
gratuitement sur <https://www.utbm.fr/editions/collections/revues/>

■ Cahiers de RECITS n° 7 (2010)

Ce numéro est constitué de cinq ensembles :

- | Culture et formation technique ;
- | Politiques de la mine ;
- | Techniques maritimes ;
- | Cinéma : Figures de l'ouvrier ;
- | Varia.

La revue Cahiers de RECITS n° 7 (2010) est disponible
gratuitement sur <https://www.utbm.fr/editions/collections/revues/>

■ Cahiers de RECITS n° 8 (2011)

Ce numéro est constitué de deux ensembles :

- | Perception et gestion du risque technique ;
- | Varia.

La revue Cahiers de RECITS n° 8 (2011) est en vente au prix de 20 euros
plus d'informations sur <https://www.utbm.fr/editions/collections/revues/>

■ Cahiers de RECITS n° 9 (2013)

Ce numéro est constitué de deux ensembles :

- | Cinémas d'Afrique ;
- | Varia.

La revue Cahiers de RECITS n° 9 (2013) est en vente au prix de 14 euros
plus d'informations sur <https://www.utbm.fr/editions/collections/revues/>

■ Cahiers de RECITS n° 10 (2014)

Ce numéro est constitué de deux ensembles :

- | Cultures et formations techniques des ouvriers et des techniciens (xviii^e-xx^e siècles) ;
- | Varia.

La revue Cahiers de RECITS n° 9 (2014) est en vente au prix de 15 euros
plus d'informations sur <https://www.utbm.fr/editions/collections/revues/>

Crédits photographiques :

- p. 7, 15 et 266 : Image extraite du film *Dawn de Herbert Wilcox, 1928*
- p. 7, 87 et 266 : Auguste Aridas, *Le cours du matin des jeunes filles à l'École nationale d'art décoratif de Limoges, huile sur toile, 1889*
Musée des Beaux-Arts de Limoges, 1963, dépôt du musée national Adrien Dubouché
© *Musée des Beaux-Arts de Limoges, Cl. Frédéric Magnoux*
- p. 221 : *Conflits et progrès scientifiques et techniques en Lorraine à travers les siècles. Comité d'histoire régionale, sous la direction de Laurent Jalabert, Viannet Muller*
© *Editions Edhisto, 2015.*

Tous les ayants droit n'ayant pu être identifiés, leurs droits seront réservés.

Université de technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM)
Site de Sevenans - 90010 Belfort cedex
Tél : +33 (0)3 84 58 30 00

Directeur de publication :
Ghislain Montavon (Directeur de l'UTBM)

Coordinateur de la publication :
Michel Olinga - michel.olinga@utbm.fr

Maquettage texte et couverture :
Stéphane Guillaume - stephgdesign@gmail.com

Pour connaître les publications du Pôle éditorial
de l'université de technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM)

voir le catalogue et les nouveautés sur le site UTBM :
<https://www.utbm.fr/editions/>

ISBN : 979-10-91901-45-1 – Prix : 15 € TTC

Achévé en Octobre 2020



Note aux contributeurs

Procédure de soumission

Les manuscrits seront adressés à la rédaction (laurent.heyberger@utbm.fr) avec :

- a) les coordonnées complètes de leurs auteurs (adresse, courriel et téléphone) ;
- b) leurs fonctions ;
- c) leur institution de rattachement ;
- d) un résumé (200 mots maximum) accompagné de sa traduction en anglais ;
- e) dix mots-clés maximum (français et anglais).

Le nombre maximal de caractères est de 40 000 (espaces comprises).

Pour chaque ouvrage cité, la bibliographie devra inclure nom et prénom de l'auteur, titre, éditeur, date et lieu de l'édition. Pour chaque référence citée, la bibliographie, en note de bas de page, devra suivre les normes suivantes sur le fond et sur la forme (respect de la casse, de la ponctuation, etc) :

1) Ouvrage :

Première occurrence :

PIKETTY Thomas, *Les hauts revenus en France au xx^e siècle. Inégalités et redistributions, 1901-1998*, Paris, Grasset, 2001.

Occurrences suivantes :

PIKETTY Thomas, *Les hauts revenus...*, *op. cit.*, p. 66.

2) Article :

Première occurrence :

ROSENBERG Nathan et TRAJTENBERG Manuel, « A General-Purpose Technology at Work: The Corliss Steam Engine in the Late-Nineteenth-Century United States », dans *Journal of Economic History*, 64, mars 2004, 1, p. 61-99.

Occurrences suivantes :

ROSENBERG Nathan et TRAJTENBERG Manuel, « A General-Purpose... », *loc. cit.*, p. 63.

3) Chapitre dans ouvrage collectif :

Première occurrence :

SCHMALTZ Florian, « Otto Bickenbach et la recherche biomédicale sur les gaz de combat à la Reichsuniversität Strassburg et au camp de concentration du Struthof-Natzweiler », dans BONAH Christian, DANION-GRILLIAT Anne, OLFF-NATHAN Josiane et alii (dir.), *Nazisme, science et médecine*, Éditions Glyphes, Paris, 2006, p. 141-165 (coll. « Société, histoire et médecine »).

Occurrences suivantes :

SCHMALTZ Florian, « Otto Bickenbach... », *loc. cit.*, p. 163.

Si le texte comprend des documents à reproduire tels que tableaux, graphiques, images, etc., l'auteur veillera à signaler l'emplacement désiré pour chacun d'eux et à leur appel dans le texte ainsi qu'à la mention systématique des titres, légendes et sources.

Illustrations :

Les graphiques, images et cartes doivent être transmis séparément au format .jpg ou .tif (300 DPI de préférence). Tout autre document remis sous forme de papier doit être un original prêt à la reproduction et exempt de toute souillure ou de collage.

Les graphiques seront fournis accompagnés du tableau Excel d'origine.

Les images photographiques sont traitées de préférence à partir de positifs (tirage brillant) bien contrastés.

La taille maximale des éléments graphiques est de 13,2 x 18 cm.

Texte :

Les textes seront fournis au format .doc ou .rtf, police de caractères Times New Roman ou Times de corps 12 justifié. Utiliser un interlignage de 1,5 cm et séparer chaque paragraphe par un saut de ligne sans retrait.

Réserver les italiques aux termes étrangers et textes étrangers. Mettre entre guillemets les citations. Ne pas souligner de mots ni écrire en majuscules.

Ne pas dépasser trois niveaux de titre, numéroter les titres et les aligner à gauche :

titres de niveau 1 (1. 2. 3. ...) : en Times New Roman ou Times 14, gras

titres de niveau 2 (1.1. 1.2. 1.3. ...) : en Times New Roman ou Times 13, gras

titres de niveau 3 (1.1.1. 1.1.2. 1.1.3. ...) : en Times New Roman ou Times 13, non gras

Droits d'auteur :

L'auteur s'engage à fournir une contribution originale.

Si l'auteur utilise un document ayant déjà paru dans une autre publication, il fournira les droits de reproduction ainsi que les éventuelles mentions à indiquer.

Cahiers de RECITS

N° 11 - 2019



*kaléidoscope 14-18 au prisme
des regards (inter)nationaux*



*La place des femmes dans
les structures régionales
d'enseignements techniques
et scientifiques*

**RECITS**
Recherches et Études sur le Changement Industriel
Technologique et Sociétal

 **utbm**
université de technologie
Belfort-Montbéliard



15 €